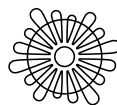


SVEUČILIŠTE U ZADRU

**NOVA PROMIŠLJANJA O DJETINJSTVU /  
DIJETE I PROSTOR  
RETHINKING CHILDHOOD /  
CHILD AND SPACE**



**Sveučilište u Zadru**  
Universitas Studiorum  
Jadertina | 1396 | 2002 |



Univerza v Mariboru

**NOVA PROMIŠLJANJA O DJETINJSTVU / DIJETE I PROSTOR  
RETHINKING CHILDHOOD / CHILD AND SPACE**

Nakladnik / *Publisher*

**Sveučilište u Zadru**

**Pedagoški fakultet Sveučilišta u Mariboru**

Za nakladnika / *Represented by*

**Josip Faričić (Sveučilište u Zadru)**

**Milena Ivanuš Grmek (Pedagoški fakultet Sveučilišta u Mariboru)**

Povjerenstvo za izdavačku djelatnost / *Chair of the Publishing Committee*

**Lena Mirošević**

Urednici / *Editors*

**Katarina Ivon**

**Tomislav Košta**

**Donata Vidaković Samaržija**

Recenzentice / *Reviewers*

**Mojca Kukanja Gabrijelčić**

**Jelena Marković**

Uredništvo / *Editorial Board*

**Milena Ivanuš Grmek (Slovenia), Marta Licardo (Slovenia), Roberta Mineo (Italy),**

**Leszek Małczak (Poland), Katarina Ivon (Croatia), Tomislav Košta (Croatia),**

**Donata Vidaković Samaržija (Croatia), Jelena Alić (Croatia),**

**Violeta Valjan Vukić (Croatia), Saša Živković (Croatia)**

Tajnici / *Secretaries*

**Jakov Proroković**

**Josip Uglešić**

Lektori / *Copyediting*

**Eda Šarić (hrvatski/Croatian)**

**Sandra Mladenović (engleski/English)**

Ilustracija naslovne stranice / *Cover Illustrations*

**Saša Živković**

Grafičko oblikovanje i prijelom / *Graphic Design and Layout*

**Sveučilište u Zadru**

**ISBN**

978-953-331-512-6 (tisak / *print*)

978-953-331-513-3 (online)

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Znanstvene  
knjižnice Sveučilišta u Zadru pod brojem 170501095



Djelo je objavljeno pod uvjetima Creative Commons Autorstvo-Nekomercijalno-Bez prerada 4.0 Međunarodne javne licence (CC-BY-NC-ND) koja dopušta korištenje, dijeljenje i umnažanje djela, ali samo u nekomercijalne svrhe i uz uvjet da se ispravno citira djelo i autora, te uputi na izvor. Dijeljenje djela u prerađenom ili izmijenjenom obliku nije dopušteno.

The work is published under the terms of the Creative Commons Attribution-Non-Commercial-NoDerivatives 4.0 International License (CC BY-NC-ND), which allows for the use, sharing, and reproduction of the work, but only for non-commercial purposes and provided that the work and the author are properly credited, and the source is referenced. Sharing the work in a modified or adapted form is not permitted.

*Urednici*

Katarina Ivon • Tomislav Košta • Donata Vidaković Samaržija

**NOVA PROMIŠLJANJA  
O DJETINJSTVU /  
DIJETE I PROSTOR**

**RETHINKING CHILDHOOD /  
CHILD AND SPACE**

Zadar, 2024.

# Sadržaj

<i>Predgovor</i>	8
<i>Foreword</i>	10
<b>INTERPRETATIVNI POTENCIJALI PROSTORA U KNJIŽEVNOSTI I KULTURI / INTERPRETATIVE POTENTIALS OF SPACE IN LITERATURE AND CULTURE</b>	
SABIRA HAJDAREVIĆ Djeca kao žrtve u Euripidovim tragedijama	15
DUBRAVKA ŽIMA Povijest hodanja u kontekstu povijesti djetinjstva	35
ADRIJANA KOS-LAJTMAN Pozicija djetinjstva u ranoj poeziji Vesne Parun	55
PETRA GRBA, MAJA SOKAČ Koncept fiktivnog prostora u funkciji prevladavanja ratne traume na primjeru romana <i>Sloboština Barbie</i>	67
ŽELJKA MACAN Putovima dječje družine u gradu uskoka – jezična realizacija i značenje prostora u romanu <i>Crvenokosa Zora i njezina družina</i>	85

---

LUCIJANA ARMANDA ŠUNDOV, SANJA RADAČIĆ War Space in Selected Contemporary Croatian Children's Novels	99
VLADIMIRA REZO Prostori / mjesta u dječjem romanu Pavla Pavličića <i>Mjesto u srcu</i>	135
IVANA DIZDAR Između mimesisa i ekspresije – Lacanovo zrcalo u odabranim književnim djelima imotskih i hercegovačkih autora	151
<b>PROSTORNA ZNAČENJA U JEZIKU I FILMU / SPATIAL MEANINGS IN LANGUAGE AND FILM</b>	
SILVANA VRANIĆ, ADRIANA CAR MIHEC Dijalektni prostor u prijevodu <i>Mićega princa</i>	173
IVONA GAŠPARIĆ, IVA NAZALEVIĆ ČUČEVIĆ Prostor, prostorna značenja u jeziku i rani govorno-jezični razvoj	185
MARTA BATUR, SLAVICA VRSALJKO Odgovitelji o uporabi hrvatskog jezika u predškolskim ustanovama	209
SANJA LOVRIĆ KRALJ, BERISLAV MAJHUT, LUCIJANA BUBNJIĆ Prostor u dječjem filmu <i>Sedmi kontinent</i>	223
MAGDALENA M.KEMPNA-PIENIAŻEK Kids in (Outer) Space. Locating the Child in Audiovisual Astroculture. The Case of the <i>Cosmos Series</i>	245

# Sadržaj

KAROLINA KOSTYRA Children in the Sky. Flying Dreams in the Fantasy Films of the 1980	257
MARTYNA HALOR Where is My Place? On The Construction of Identity in the Domestic Space and beyond in South Korean <i>Coming-of-Age Films</i>	273
<b>DUHOVNI, VIRTUALNI I STVARNI PROSTORI U ODGOJU I OBRAZOVANJU DJECE / SPIRITUAL, VIRTUAL AND REAL SPACES IN THE UPBRINGING AND EDUCATION OF CHILDREN</b>	
IVANA MILKOVIĆ <i>ETWINNING</i> : koristi virtualnog prostora u obrazovanju učitelja	285
DEJAN ZEMLJAK, MAJA KERNEŽA Examining the Effect of Belief in God on Children's Comprehension of Scientific Concepts and Religious Claims	303
MARIJANA MOHORIC, DIANA NENADIĆ BILAN Suodnos čimbenika životnog prostora djece rane i predškolske dobi u razvoju njihove duhovnosti	325
MAJA KERNEŽA, DEJAN ZEMLJAK Unveiling the Impact of Digital Reading and Research on Product Design: Empowering Technology and Engineering Education Through New Literacies	339

---

EDITA ROGULJ Dječja percepcija igre u digitalnom okružju	371
IVANA ODŽA Obiteljski prostor u lektiri od 1. do 4. razreda	395
MATEA ŠIRINIĆ, ANELA NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ, MAGDALENA ZOVIĆ Stavovi učitelja razredne i predmetne nastave o izricanju pedagoških mjera	413
<b>PROSTORI U IGRI I UMJETNOSTI / SPACES IN PLAY AND ART</b>	
MARINA ĐURANOVIĆ Igra na otvorenom – prostor za holistički razvoj djeteta	433
MONIKA MITHANS, SABINA OGRAJŠEK, MILENA IVANUŠ GRMEK Participacija otrok pri urejanju prostora v vrtcu	445
MARIJANA MIOČIĆ, SANDRA JANKOVIĆ (Re)definiranje uloge odgojitelja u kreiranju okruženja	459
MOJCA PUNCER New Public Art and the Child-Friendly City	481
ALEKSANDRA SMOLIĆ BATELIĆ, ZLATA TOMLJENOVIĆ Prostorno-materijalno okruženje kao poticaj za integrirano umjetničko stvaralaštvo djece predškolske dobi	495

## *Predgovor*

Suvremena (postmoderna) promišljanja o djetetu i djetinjstvu u velikoj mjeri mijenjaju i modificiraju percepciju djetinjstva, dijelom se i odmičući od razumijevanja djetinjstva isključivo kao razvojne faze, približavajući se poimanju djetinjstva kao društvenog konstrukta ovisnog o vremenu, prostoru i kulturi. Sukladno tome i predodžba djeteta se transformira od pasivnog entiteta koji treba tjelesnu i emocionalnu zaštitu do aktivnog društvenog faktora koji ima potrebu aktivno sudjelovati u svemu što ga okružuje. Društvene i humanističke znanosti ovakvom promjenom odgojne i obrazovne paradigme te percepcije djeteta i djetinjstva pronašle su svoj zajednički interes u interdisciplinarnom dijalogu koji ponajbolje interpretira, osvjetljuje i konceptualizira djetinjstvo. Suvremena literatura istražuje djetinjstvo s pozicija izuzetne znanstvene kompleksnosti, ipak dajući primat multidisciplinarnim znanstvenim i epistemološkim pozicijama. Upravo je to osnovna misao serijskih publikacija pod nazivom *Rethinking Childhood* koje nastaju u suradnji dviju visokoobrazovnih institucija Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru i Pedagoškog fakulteta Sveučilišta u Mariboru. Monografije se žele smjestiti u širi kontekst suvremenih istraživanja djetinjstva, pritom okupiti stručnjake iz različitih područja (iz različitih kultura) koji se iz različitih perspektiva bave djetinjstvom kao istraživačkim predmetom. Znanstvena monografija koja je pred nama propituje veze dvaju koncepata, djetinjstva i prostora. Usmjerena je na utjecaj djeteta na prostor i prostora na dijete i djetinjstvo. Važnost prostora i prostornosti moguće je prepoznati u različitim znanstvenim disciplinama (pedagogiji, psihologiji, sociologiji, filologiji, filozofiji, povijesti, antropologiji, kulturnim studijima i studijima djetinjstva), kao i u polju umjetnosti. Preosmišljavajući kategorije prostora te ih povezujući s djetetom i djetinjstvom u znanstvenim raspravama otvorili su se zanimljivi uvidi u fenomene prostora i prostornosti – počevši od stvarnih (fizičkih) prostora, preko mentalnih i emocionalnih prostora djeteta do konstruiranih (društvenih) prostora djetinjstva. Važno je istaknuti da se koncepti prostora koje vezujemo za dijete i djetinjstvo promatraju kao kulturni konstrukti određenog vremena. Monografija sadrži 27 znanstvenih radova, od toga 16 izvornih znanstvenih radova, 9 prethodnih priopćenja, te 2 pregledna rada. Radovi su podijeljeni u četiri (različite) tematske cjeline: Interpretativni potencijali prostora u književnosti i kulturi, Prostorna značenja u jeziku i filmu, Duhovni, virtualni i stvarni prostori u odgoju i obrazovanju, Prostori u igri i umjetnosti. Svaka od cjelina fokusirana je na određene znanstvene discipline unutar koje pratimo argumentiranu raspravu istraživača sličnih znanstvenih profila, a u cjelini strukturirajući multidisciplinarni i holistički pristup

prostornosti djetinjstva, pritom nudeći zanimljiv i poticajan odnos djeteta (djetinjstva) i prostora. Svi su radovi prošli pojedinačni recenzentski postupak (dvostruko slijepu recenziju). U recenzentskom postupku sudjelovali su recenzenti iz različitih tuzemnih i inozemnih visokoškolskih institucija (ukupno 68 recenzenata) kojima od srca zahvaljujemo, njihov je popis na kraju monografije. Zahvaljujemo recenzenticama monografije u cjelini Mojci Kukanja Gabrijelčič s Pedagoškog fakulteta Sveučilišta u Primorskoj (Slovenija) te Jeleni Marković s Instituta za etnologiju i folkloristiku u Zagrebu (Hrvatska) na pomnom čitanju i korisnim sugestijama. Zahvaljujemo i autorima na vrijednim priložima bez kojih zasigurno ne bi bilo monografije, ali i svima onima koji su sudjelovali u njezinu konačnom nastanku, a bilo ih je mnogo. S istom željom kao i s prvom monografijom u nizu pod nazivom *Rethinking Childhood* zaključujemo je te je predajemo znanstvenoj zajednici u nadi da će ona pronaći svoje čitatelje i da će se ovaj plodonosni znanstveni dijalog nastaviti i dalje kao prepoznatljivost dviju institucija, Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru i Pedagoškog fakulteta Sveučilišta u Mariboru.

*Urednici*  
*Zadar, lipanj 2024.*

## *Foreword*

Contemporary (postmodern) reassessments of children and childhood have significantly altered and modified the perception of childhood in general, partly by moving away from understanding childhood solely as a developmental stage. Instead, the contemporary perspectives approach the conception of childhood as a social construct that is dependent on time, place, and culture. Correspondingly, the representation of the child has transformed from that of a passive entity in need of physical and emotional protection to an active social agent who seeks to engage actively with their surroundings. This shift in the educational paradigm and the perception of the child and childhood has led social and human sciences to find a shared interest in an interdisciplinary dialogue that best interprets, illuminates, and conceptualizes childhood. Recent literature explores childhood from an angle of exceptional scientific complexity, while still prioritizing multidisciplinary scientific and epistemological approaches. This is the central theme of the series of publications titled “Rethinking Childhood,” which comes as a result of the collaboration between two higher education institutions: the Department of Teacher and Preschool Teacher Education at the University of Zadar and the Faculty of Education at the University of Maribor. The monographs aim to position themselves within the broader context of contemporary childhood studies, bringing together experts from various fields and cultures who examine childhood from different perspectives. This scientific monograph explores the interrelationships between two concepts: childhood and space. It focuses on the influence of the child on space and, conversely, the influence of space on the child and childhood. The significance of space and spatiality can be recognized across various scientific disciplines, including pedagogy, psychology, sociology, philology, philosophy, history, anthropology, cultural studies, and childhood studies, as well as within the arts. By rethinking spatial categories and linking them with the concepts of child and childhood in scientific discussions, we find intriguing insights into the phenomena of space and spatiality – ranging from real (physical) spaces to the mental and emotional spaces of the child, and extending to the constructed (social) spaces of childhood. It is crucial to highlight that the concepts of space associated with the child and childhood are viewed as cultural constructs specific to a particular time. Scientific monograph consists of 27 scientific papers, including 16 original research papers, 9 pilot study papers (preliminary communications), and 2 review papers. The papers are divided into four thematic sections: Interpretative Potentials of Space in the Context of Literature and Culture; Spatial Meanings in Language and Film; Spiritual, Virtual, and Real

Spaces in Education; and Spaces in Play and Art. Each section focuses on specific scientific disciplines, where researchers of similar profiles engage in reasoned discourse, structuring a multidisciplinary and holistic approach to childhood spatiality, while providing an engaging perspective on the relationship between children (childhood) and space. All papers underwent individual double-blind peer-review process, which involved reviewers from various domestic and international higher education institutions (a total of 68 reviewers), whose names are gratefully acknowledged at the end of the monograph. We would also like to thank the reviewers of the monograph as a whole, Mojca Kukanja Gabrijelčič from the Faculty of Education of the University of Primorska (Slovenia) and Jelena Marković from the Institute of Ethnology and Folklore Research in Zagreb (Croatia), for their careful reading and valuable suggestions. We also extend our gratitude to the authors for their valuable contributions without which the monograph would not have been possible, and to all those who participated in its final production, for there were many. Wishing this monograph a fate similar to the inaugural monograph from the series titled “Rethinking Childhood,” we conclude it and present it to the scientific community, hopeful that it will find its readership and that this fruitful scholarly dialogue will continue as a defining feature of the two institutions: the Department of Teacher and Preschool Teacher Education at the University of Zadar and the Faculty of Education at the University of Maribor.

*Editors*  
*Zadar, June 2024*

**INTERPRETATIVNI POTENCIJALI  
PROSTORA U KNJIŽEVNOSTI  
I KULTURI /  
INTERPRETATIVE POTENTIALS OF  
SPACE IN LITERATURE AND CULTURE**

# DJECA KAO ŽRTVE U EURIPIDOVIM TRAGEDIJAMA

Sabira HAJDAREVIĆ

Odjel za klasičnu filologiju, Sveučilište u Zadru, Hrvatska  
shajdarevic@unizd.hr

UDK 821.14.09Euripides-2  
Izvorni znanstveni rad

## Sažetak

Prikazi i spomeni djece iznimno su važni u Euripidovu opusu. Dječje likove susrećemo u devet njegovih sačuvanih tragedija, dječje sudbine u središtu su pozornosti u još nekoliko, a odrasli protagonisti nerijetko komentiraju radosti i teškoće roditeljstva. Motiv umorstva djece čini okosnicu četiriju Euripidovih tragedija (Hekaba, Heraklo, Medeja i Trojanke), a ovo istraživanje upozorit će na narativne prednosti uključenja dječjih likova u njih. Osvjetlit će se dualnost položaja djece u fabulama: njihovo sadašnje postojanje suprotstavljeno je ideji njihova budućeg potencijala, a autorov je fokus na pathosu koji proizlazi iz neispunjenja spomenutog potencijala i iz prekida linearne transformacije dječjih likova od onoga što su (djeca) do onoga što su mogli postati (odrasli). Euripid varira broj djece u dramama, spol i identitete njihovih ubojica te načine i svrhe njihovih likvidacija, a u ovom radu prezentirat će se dijapazon tih varijacija i definirat će se njihova svrha. Pažljiva tekstna analiza bit će upotpunjena digitalnom pretragom tekstova drama s pomoću ključnih riječi, poput termina *παῖς* i *τέκνον* te njihovih izvedenica. Rezultati istraživanja proširit će naše poznavanje Euripidove narativne tehnike i oblikovanja zapleta u tragedijama čiji je glavni motiv djecoubojstvo.

**KLJUČNE RIJEČI:** *Euripid, dječji likovi, ubojstva djece, pathos, grčka tragedija, infanticid, filicid*

## Uvod

Euripid u svojim dramama iznimno rado stavlja u fokus dječje sudbine, a odrasli protagonisti nerijetko komentiraju radosti i teškoće roditeljstva; Golden (2015: 78) tvrdi da se za bilo koji zamislivi stav o djeci mogu citirati stihovi nekog od Euripidovih likova. Dok se Eshil i Sofoklo većinom zaustavljaju na spomenu djece ili su fokusirani na sudbine nećijih potomaka koji su već odrasle dobi ili su adolescenti,<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Ni u jednoj sačuvanoj Eshilovoj drami nema dječjih likova na sceni, a u Sofoklovim se pojavljuju iznimno rijetko i nemaju govorne uloge; u *Ajantu* prisutan je dječak Eurisak, Ajantov i Tekmesin sin, a u *Kralju Edipu* su (u drami neimenovane) kćeri Antigona i Ismena još djevojčice koje ne mogu do kraja pojmiti cijelu situaciju.

Euripid je u svoje drame uključivao i *dječje likove*.<sup>2</sup> Prisutni su u ukupno devet njegovih tragedija, a to su (abecednim redoslijedom): *Andromaha*, *Alkestida*, *Hekaba*, *Heraklo*, *Heraklova djeca*, *Ifigenija u Aulidi*, *Medeja*, *Pribjegarke* i *Trojanke*. Uzmemo li u obzir da je ukupno sačuvano 17 Euripidovih tragedija,<sup>3</sup> postaje jasno da fokus na dječjim sudbinama nije sporadičan autorov odabir. Fragmenti daju naslutiti da su neodrasli likovi bili važni u još nekoliko drama.<sup>4</sup> Očito, autor ne samo da je u vrstu uveo inovaciju<sup>5</sup> već joj se i učestalo vraćao, što navodi na razmišljanje o njegovoj motivaciji i *narativnim prednostima* uključenja dječjih likova u fabule.

Detaljnije proučavanje Euripidova opusa pokazuje kako motiv ubojstva djece,<sup>6</sup> bilo ono ostvareno ili osujećeno, predstavlja okosnicu nekoliko tragedija. Važnost djece i njihovih sudbina u autorovu opusu evidentna je i iz same brojnosti spomena termina „dijete“ – pretraga tekstova sačuvanih drama i fragmenata otkriva silnu količinu primjera upotrebe imenica *παῖς ὁ/ἡ* (čak 1069 primjera), *τέκνον, τό* (589 primjera) i *βρέφος, τό* (31 primjer),<sup>7</sup> kudikamo veću no u Eshilovim i Sofoklovim dramama.<sup>8</sup>

Euripid varira dob, spol i broj djece u tragedijama, njihove govorne, pjevane i tihe

<sup>2</sup> Prije početka analize potrebno je odrediti tko su dječji likovi. Iskorištena je definicija koju navodi Griffiths (2020: 14): dječak je ‘osoba koja uzrastom nije sposobna za vojnu službu’, a djevojčica je ‘ženska osoba prije dobi za udaju’ (kćeri atenskih bogataša udavale su se vjerojatno već s trinaest godina, tvrdi Garland, 2003: 159–160 i 211). Zato su iz istraživanja isključeni *teenageri* poput Oresta u *Elektri*, Poliksene u *Hekabi*, Ifigenije u *Ifigeniji u Aulidi*, Makarije u *Heraklovoj djeci* i Penteja u *Bakhama*. Njima je potrebno posvetiti neko buduće samostalno istraživanje.

<sup>3</sup> Autorstvo *Reza* odriče se Euripidu, a dodatna sačuvana drama (*Kiklop*) jest satirska igra. *Alkestida* je u ovom radu ubrojena među tragedije, iako oko njezina žanrovskog određenja ne postoji konsenzus (usp. Dale, 1954: XXI–XXII i Mastronarde, 2010: 55–57).

<sup>4</sup> Dječje uloge postojale su i u tragedijama *Ino*, *Meleagar*, *Egej*, *Friks A*, *Friks B*, *Melanipa zarobljena*, *Hipsipila*, *Auga*, *Telef* i *Aleksandar*. Usp. McHardy (2005), Stanley-Porter (1973: 69) i Griffiths (2020: 16).

<sup>5</sup> Također, Euripid je smanjio važnost korskih dionica, uveo okretnije dijaloge (tzv. *stihomitija*), interes za erotiku (*Hipolit*) i pisma u radnju (usp. *Hipolit*, *Ifigenija u Aulidi* i *Ifigenija u Tauridi*), problematizirao je prava i obaveze obaju supružnika (*Medeja*), često se fokusirao na žene i pojedince/narode kojima su Grci uništili živote (kao u *Medeji*, *Hekabi*, *Trojankama* ili *Andromahi*), a prvi je uveo dječje likove koji nisu nijemi na sceni.

<sup>6</sup> Termin „ubojstvo djeteta“ korišten je umjesto termina „infanticid“ i „filicid“ jer je riječ o širem pojmu koji obuhvaća oba potonja. „Infanticid“ označava ubojstvo djeteta vrlo rane dobi (etimološki se u latinskom jeziku *infans* tumači kao ‘onaj tko još ne govori’), a „filicid“ upućuje na ubojstvo vlastita djeteta. Usp. Hutchison (2017: 4).

<sup>7</sup> Samostalna pretraga obavljena je pomoću programa Diogenes (uzete su u obzir fleksija i izvedenice). Dok *παῖς* i *τέκνον* semantičkim poljem mogu upućivati i na odraslu osobu (npr. i Andromahu se naziva djetetom u *Tro.* 632 i 697), *βρέφος* označava ranu životnu fazu (novorođenče/beba). Korišteni su i patronimici (npr. Atrejević) te (rijetko) osobna imena djece.

<sup>8</sup> Eshil imenicu *παῖς* upotrebljava samo 175 puta, *τέκνον* 62 puta, a *βρέφος* jednom. U Sofoklovim dramama *παῖς* nalazimo 215 puta, *τέκνον* 149 puta, a termin *βρέφος* nije korišten.

uloge, spol i identitete njihovih (nesuđenih) ubojica te načine ubojstava, a raznovrsne su i svrhe (planiranih) likvidacija djece: osveta, žrtva bogovima ili pogubljenje budućeg osvetnika.<sup>9</sup> U ovom radu detaljno će se analizirati sve te varijacije, promotrit će se osobitosti autorova prikaza djece, odredit će se u kakvim se dramatskim situacijama tipično nalaze, kakva je njihova karakterizacija, interakcija s drugim likovima i govor (jezično i stilski), a bit će ponuđen i osvrt na narativne prednosti uključenja dječjih likova i moguću autorovu motivaciju za problematiziranje njihove sudbine.<sup>10</sup> Rezultati istraživanja proširit će naše poznavanje Euripidove narativne tehnike i oblikovanja zapleta, koji se često vrte upravo oko sudbine dječjih likova, a mogu poslužiti i kao temelj za provjeru eventualnoga autorova kronološkog „razvoja“ u upotrebi dječjih likova i definiranje preferencija, poput tendencije odabira određene dobi, broja djece, njihova spola i/ili spola njihovih ubojica itd.<sup>11</sup>

Ovako zacrtana sveobuhvatna analiza svih relevantnih drama i fragmenata silno bi prelazila okvire ovog rada pa je fokus morao biti sužen na segment tog istraživanja.<sup>12</sup> Pozornost će biti usmjerena na četiri drame sa smrtnim ishodom, tj. one u kojima dječji likovi „ne preživljavaju“ fabule, a to su: *Hekaba*, *Heraklo*, *Medeja* i *Trojanke*.<sup>13</sup> Kronologija ovih drama ne da se bezrezervno ustvrditi; za *Medeju* i *Trojanke* znamo godine praizvedbi (431., odnosno, 415. pr. n. e.), *Hekaba* je nastala oko 424. pr. n. e., a *Heraklo* između 421. i 415. pr. n. e.

U skladu s ograničenjima rada, fabule tragedija mogu se prikazati samo u najkraćim

<sup>9</sup> Neki od tih elemenata potječu iz mita, ali Euripid je mitove rado modificirao.

<sup>10</sup> Rad počiva na vlastitu istraživanju upotpunjenom relevantnom znanstvenom literaturom o dječjim likovima u tragedijama, npr. Griffiths (2020), Haussker (2019), Haym (1897), Rochelle (2012), Sifakis (1979) i Stanley-Porter (1973). Rezultati su stavljeni u širi kontekst uvidom u sociološku, povijesnu i arheološku znanstvenu literaturu o djeci i djetinjstvu u antici, osobito Garland (2003), Golden (1988), Golden (2015), Kassel (1954), Neils i Oakley (2003) i Rochelle (2012: 20–37), te monografijama o obiteljskim strukturama, npr. Aries (1962), deMause (1974), Lacey (1968), Patterson (1998) i Pomeroy (1997). Nedostatak svih ovih pristupa jest ovisnost znanstvenika o *konstrukciji* položaja djece u antičkim izvorima, bili oni historiografski, fiktionalni ili vizualni; sve su ih stvorili elitni muškarci, a autentični „glasovi“ djece izostaju. Posjedujemo tek nekoliko privatnih pisama koja su napisali dječaci, a jedno iz 4. st. pr. n. e. spominje obiteljsku krizu nalik na onu iz Euripidovih tragedija (Haussker, 2019: 205).

<sup>11</sup> Ipak, zaključke treba donositi pažljivo: za mnogobrojne drame ne znamo točno vrijeme nastanka, a sačuvane drame i fragmenti predstavljaju tek segment Euripidova opusa.

<sup>12</sup> U budućoj monografiji bit će ponuđen sveukupan pogled na dječje likove u Euripidovim dramama.

<sup>13</sup> Korištena su sljedeća izdanja: Kovacs (1994) za *Medeju*, Murray (1902) za *Hekabu*, Murray (1913) za *Trojanke* te Oates i O'Neill (1938) za *Herakla*. Prijeводе grčkih citata načinila je autorica ovog rada, a ponuđeni su u fusnotama. U nastavku rada uz citate stihova ovih drama na grčkom jeziku, kao i uz brojčane oznake stihova ovih (i drugih) tragedija na koje se pojedine autoričine tvrdnje odnose, rabit će se kratice uobičajene u radovima iz područja klasične filologije, preuzete s popisa kratica u Oxford Classical Dictionary (Hornblower, Spawforth i Eidinow, 2012), tj. *Med.* za *Medeju*, *Tro.* za *Trojanke*, *Hec.* za *Hekabu* te *HF* za *Herakla*.

crtama. Trojanska kraljica Hekaba nakon vijesti o smrti i posljednjeg njezina djeteta (Polidora) sveti se ubojici (Polimestoru); likvidacija dvojice njegovih sinova čini okosnicu tragedije *Hekaba*. Drama *Heraklo* prikazuje dugo odgađanu Herinu osvetu Zeusovu izvanbračnom sinu: Heraklo u naletu ludila ubija vlastitu djecu, uvjeren da ubija djecu svojeg neprijatelja. U najslavnijoj antičkoj tragediji koja uključuje djecu na sceni, *Medeji*, istoimena junakinja ubija vlastitu djecu kako bi povrijedila muža koji se odlučio oženiti drugom. U *Trojankama* preneseni smo u ratni kaos nakon pada Troje, u kojem je ubijen Hektorov nejaki sin Astijanakt.

## Prisutnost i ponašanje dječjih likova na sceni

Griffiths (2020: 34–35) naglašava kako je u svim dramama koje su predmet ovog rada fizička prisutnost dječjih likova iznimno važna, ponajprije jer djeca, za razliku od odraslih, ne govore (v. niže u ovom poglavlju), pa je pozornost publike usmjerena na vizualni dojam. Međutim, ni prisutnost na sceni ni aktivnost dječjih likova nije podjednaka; neki sudjeluju u svega nekoliko prizora, dok neki provode među drugim (odraslim) likovima znatnu količinu vremena/stihova.<sup>14</sup> Nadalje, neki se kreću više (npr. ulaze na scenu, borave na njoj neko vrijeme, odlaze s nje i vraćaju se),<sup>15</sup> a drugi su kontinuirano prisutni i više-manje nepokretni.

Iz teksta *Herakla* može se protumačiti da su djeca na sceni u ukupno više od 900 stihova, najduže od svih dječjih likova u promatranim dramama. U 523 stiha pratimo ih žive: kraj Zeusova su oltara od početka drame sve do 338. stiha, kad s Megarom ulaze u palaču, vraćaju se na scenu oko 451. stiha, a Heraklo ih šalje unutra (gdje će biti ubijeni) u 636. stihu. Nakon ubojstva njihovi su leševi izneseni i ostaju dugo pokazani publici, tj. oko 396 stihova (od 1031. stiha do kraja drame). Astijanakt je na sceni *Trojanki* u ukupnom trajanju od oko 350 stihova. Živ je u samo 220 stihova: u 568. stihu na scenu ga donosi Andromaha u naručju, a odnosi ga u 789. Leš je publici vidljiv u dodatna 132 stiha: u 1118. stihu Taltibije ga donosi na Hektorovu štitu, a u 1250. stihu odnesen je na pokop.

U *Medeji* djeca su na sceni tijekom 300-tinjak stihova. Žive dječje likove publika je mogla vidjeti tijekom 195 ili 214 stihova. U 46. stihu odgojitelj u pratnji dvojice Medejinih sinova dolazi, u 105. ulaze u kuću, Medeja ih poziva da izađu u 895. stihu,

<sup>14</sup> Dolazak/odlazak djece često nije izrijekom spomenut u tekstu već ga je potrebno pretpostaviti, zato su rezultati ovog istraživanja različiti od onih drugih znanstvenika (u zavisnosti od shvaćanja konteksta pojedinih scena).

<sup>15</sup> Djeca dobivaju od nekoga verbalnu uputu da trebaju otići sa scene, a vraćaju se u pratnji odraslih (držeci ih za ruku ili u njihovu naručju).

a u 975. Jazon odlazi s njima dok nose poklone za novu Jazonovu suprugu (ogrtač/plašt i tjaru). Dječaci se vraćaju pred 1002. stihom, a u 1053. Medeja ih potiče da uđu u kuću. Nije posve jasno jesu li smjesta poslušali ovu naredbu pa se vratili ili se nisu ni pomaknuli; naime, Medeja ih u 1069. stihu ponovno oslovljava i grli, a u 1076. (opet) šalje unutra. Pri kraju drame u oko 100 stihova Jazonova i Medejina zaključnog *agona* vjerojatno su bila vidljiva mrtva tijela koja će Medeja odnijeti na Helijevim kolima kako bi ih pokopala (usp. *Med.* 1317–1414).

U *Hekabi* pratimo prisutnost dječjih likova u svega 291 stihu. Od toga su živi u njih samo 69: u 953. stihu na scenu stiže Polimestor u pratnji dvojice sinova, a već u 1022. stihu odlazi s njima (za Hekabom). Dječji leševi vidljivi su u 222 stiha na kraju drame: u 1070. stihu Hekabine družice ih iznose na scenu,<sup>16</sup> a u 1292. stihu odnose ih Agamemnonovi sluge.

U *Heraklu*, *Trojankama* i *Medeji* djecoubojstvo centralni je motiv, što objašnjava brojnost stihova u kojima su pred publikom živa djeca; autor vizualnom reprezentacijom budućih žrtava pojačava strepnju publike nad njima. *Hekaba* je specifična, a relativno malen broj stihova u kojima su Polimestorovi sinovi prikazani živi objašnjiv je time što je tragedija strukturno diptih – fokus je podjednako na Hekabinu doživljaju smrti vlastitih potomaka (Poliksene i Polidora) i na njezinoj osvetti, a Polimestorovi sinovi oruđe su osvete na koju se pozornost usmjerava tek pri kraju drame.

Ni u jednoj od promatranih tragedija dječji likovi ne progovaraju na sceni, stoga ne možemo analizirati jezik njihova govora.<sup>17</sup> Uobičajeno je da odrasli likovi razmjenjuju stihove dok djeca stoje sa strane, nijemo slušajući planove koji se tiču njihove budućnosti i ne progovarajući čak ni kad im se drugi likovi obraćaju. Sporadično susrećemo izvještaje u kojima se citira/prepričava što su djeca rekla u nekim drugim prilikama (npr. u *Tro.* 1180–1184 i *HF* 74–75 te 987–989; u potonjem primjeru očevicac citira riječi kojima je jedan od sinova molio oca da ga poštedi). Iznimno potresne krike Medejine djece i njihovo traženje spasa nalazimo između 1273. i 1279. stiha *Medeje*, ali važno je naglasiti kako ih se čuje *off-stage*, tj. dok djeca nisu na sceni.<sup>18</sup>

Aristotel (1966: 1450a i 1454a) kaže da „karakter“ (tj. likovi) pokazuju namjeru

<sup>16</sup> U *Hec.* 1118 Agamemnon komentira leševe na sceni. Očito su na *ekkyklemi* izvučeni prije, vjerojatno netom nakon prizora u kojem oslijepljeni Polimestor tetura te spominje da čuje komešanje i nečije korake.

<sup>17</sup> Euripid se uopće ne koristi jezikom pri karakterizaciji – njegovi dječji likovi ne koriste se vokabularom, jezik i stil koje bismo mogli smatrati *isključivo* dječjima, kao ni hipokoristik ni zbrkanu/pogrešnu sintaksu, već govore u osnovi istim jezikom kao i odrasli (jedinom iznimkom mogli bismo smatrati imenicu μάτα, ekvivalent našem ‘mama’ ili ‘mamica’, u 393. stihu *Alkestide*). Dale (1954: 85) tvrdi da bi djetinji govor i djetinjastost kršili konvencije antičke tragedije.

<sup>18</sup> Griffiths (2020: 104) uočava kako su djeca u *Medeji* najsnalažljivija: ne zadržavaju se na kukanju niti samo bježe i sakrivaju se (poput djece u *Heraklu*), već mole koreute za pomoć. Ipak, u skladu s konvencijama antičke tragedije, ta pomoć ne dolazi.

i aktivno djeluju (tj. imaju προαίρεσις). Naoko se onda čini paradoksalnim u fabulu uključivati tihe, pasivne likove čije djelovanje i „karakterizaciju“ ne možemo ekstrapolirati ni iz njihova govora ni iz njihovih djela. Međutim, tihe dječje uloge itekako ispunjavaju svoju dramatsku svrhu: objektivizacija djece pojačava naš dojam likvidacije nedužnih žrtava nalik na žrtvene životinje, a nemanje glasa djecu čini još „manje odraslima“ i još vrijednijima našeg sažaljenja.<sup>19</sup>

## Spol, broj i dob djece

U svim četirima promatranim dramama riječ je o dječacima,<sup>20</sup> a njihov broj varira: u *Trojankama* je jedan, u *Medeji* pratimo tragediju dvojice, kao i u *Hekabi*, a u *Heraklu* su trojica. Pri odabiru broja djece Euripid većinom prati tradiciju/mit. Ipak, ove mitske brojke moguće je i dovesti u vezu sa sadržajem drama. Astijanaktova usamljениčka sudbina usko je povezana s gradom; smrću Hektorova sina jedinca zamire i nada u budućnost Troje.<sup>21</sup> Budući da su u *Hekabi* u formi diptiha osvijetljene pojedinačne tragične sudbine najprije Poliksene, a zatim i Polidora, zadnjih dvoje živih potomaka kraljevske trojanske loze, očito je da dvojica Polimestorovih sinova korespondiraju s njima; stječemo dojam da Hekaba likvidacijom jednoga „naplaćuje“ Polikseninu smrt, a likvidacijom drugoga Polidorovu. Ni to što Heraklo ima trojicu sinova nije slučajnost; sinovima su kao nasljedstvo obećani svojevrsni simboli koji skupno metonimijski sačinjavaju Heraklov identitet (tri su: luk, strijele te toljaga), a

<sup>19</sup> Provjera stanja u ostalim Euripidovim tragedijama pokazuje da postoje samo tri tragedije u kojima djeca na sceni nisu posve nijema, već pred očima publike pjevaju relativno kratke lirske dionice: u *Alkestidi* riječ je o solo tužaljci (*Alc.* 394–404 te 408–415) u *Andromahi* tužaljka predstavlja dio dječakove „konverzacije“ s majkom (*Andr.* 504–514 i 523–536), a u *Pribjegarkama* pjeva zbor djece (*Supp.* 1123–1164). Osim spomena u izvorima, na zaključak da je riječ o pjevanim dionicama upućuje nas i metrika spomenutih stihova; konvencije grčke drame nalažu korištenje različitih metričkih stopa za recitativne i pjevane (korske) dionice (stihovi u jampskom trimetru su izgovarani, a stihovi u ostalim stopama su pjevani). Dječje uloge vjerojatno su bile pjevanog tipa i u fragmentarno očuvanim dramama poput *Tezeja* (fr. 385 i 386), možda i *Alkmeona* (fr. 84) i *Telefa*. Usp. Haussker (2019: 203). Uočena je poveznica između progovaranja dječjeg lika na sceni i potencijala njegova „preživljavanja“ fabule: dok su sva nijema djeca iz četiriju tragedija koje su predmetom ovog rada ubijena, djeca koja pjevaju u *Alkestidi*, *Andromahi* i *Pribjegarkama* ostaju živa! Ipak, ovako malen broj govornih (tj. pjevanih) dječjih uloga mora biti uzet u obzir pri izvođenju bilo kakvih zaključaka, pogotovo zato što postoje iznimke: preživljavaju i Orest iz *Ifigenije u Aulidi* te djeca iz *Heraklove djece*, a riječ je o nijemim ulogama. Dakle, može se govoriti samo o tendenciji, ne i o pravilu.

<sup>20</sup> U Euripidovim tragedijama samo je jedna djevojčica (u *Alkestidi* istoimena junakinja ima s Heraklom i sina i kćer). Ženski potomci nešto starije dobi (*teenageri*) češći su, npr. Makarija u *Heraklovoj djeci*, Poliksena u *Hekabi* te Ifigenija u *Ifigeniji u Aulidi*.

<sup>21</sup> Usp. interpretaciju njegova imena kao opisnoga (*Redende Name*) u idućem poglavlju rada.

djeca stradavaju upravo od tih predmeta. Autorici ovog rada djeluje mogućim da su u *Medeji* baš dvojica sinova kako bi brojka korespondirala s Medejinim shvaćanjem kako ubijanjem djece sebi nanosi *dvostruko veću bol* no Jazonu:<sup>22</sup> ostaje bez djece (kao i Jazon), ali također mora živjeti s krivnjom za njihovo ubojstvo:

τί δεῖ με πατέρα τῶνδε τοῖς τούτων κακοῖς  
 λυποῦσαν αὐτὴν δις τόσα κτᾶσθαι κακά; (*Med.* 1046–1047)<sup>23</sup>

Tekst ni jedne od promatranih tragedija ne otkriva dob djeteta/djece, a ona se ni iz termina kojima im se obraćaju drugi likovi ne da ustvrditi. Svakako je najmlađi Astijanakt, beba koja se ne može samostalno kretati. Nešto su starija djeca u preostalim trima tragedijama jer ta djeca hodaju, ali dob im se ne da preciznije odrediti.

## Imenovanje dječjih likova

U promatranim tragedijama u tekstu je imenovan samo Hektorov nejak sin Astijanakt (u *Trojankama*). Ime možemo pribrojiti među književna opisna imena (tzv. *speaking names* ili *Redende Namen*) jer ima jasno „značenje“ – Hektor je sina nazvao „Vladarom grada“ jer se nadao kako će ga naslijediti na trojanskom tronu. Atenska kazališna publika dobro je znala da se to nije dogodilo: Astijanakt je bačen sa zidina, a razrušen je i grad kojim je trebao vladati. Tragika asocijacija koje ovo ime donosi sa sobom poslužila je Euripidu kao dramatsko sredstvo i ne iznenađuje da ga je odlučio uvrstiti u tekst (dvaput; usp. *Tro.* 571 i 1120).

Pretraga teksta ostalih tragedija otkriva da je neuključivanje osobnih dječjih imena širi fenomen. Naime, jedino imenovano dijete uz Astijanakta je (također beba) Orest u *Ifigeniji u Aulidi*. Velika je mogućnost da su imena sinova Hektora i Agamemnona jednostavno bila *poznatija* publici no imena ostale djece koja se pojavljuju u tragedijama, što je Euripidu dalo odrješene ruke da se poigra njihovim mitološkim asocijacijama. Naime, pri spomenu Astijanaktova imena publika smjesta zna da on neće preživjeti fabulu *Trojanki*, a jednako tako zna da će Orest fabulu *Ifigenije* preživjeti. Dakle, izgovor imena metaforički ubija Astijanakta, a izgovor Orestova imena njemu daje život. Premda smo skloni brzopleto zaključiti kako su neimenovana djeca ujedno

<sup>22</sup> Postojalo je više inačica mita koje su spominjale različit broj Medejinih sinova, u rasponu od dvojice do sedam.

<sup>23</sup> „Zašto da ja, nanoseći bol njihovu ocu njihovom vlastitom (sc. dječjom) nesrećom, // samu sebe dvostruko povrijedim?!“

manje važna, Griffiths (2020: 121) upozorava da „nema direktne korelacije između neimenovanja i nebitnosti dječjih likova, već autor svjesno manipulira imenima ili anonimnošću djece kao dramatskim sredstvima.“<sup>24</sup>

S obzirom na važnost imenovanja djeteta u grčkom društvu,<sup>25</sup> iznenađuje izostanak spomena imena ovako brojne djece u tragedijama. Euripidov postupak može se objasniti kombinacijom čimbenika. Izostavljanje osobnih imena djece nije obilježje samo tragedija već cijele grčke književnosti, što je pak preslika običaja u svakodnevicu. Naime, na djecu se kudikamo češće aludiralo patronimikom (sin X-a) no osobnim imenom; dijete nije toliko osoba koliko je potomak neke osobe (usp. Griffiths, 2020: 40 i 87). Dickey (2010: 330) navodi da su se grčki roditelji koristili imenima svojih potomaka tek kad bi ovi dosegli odraslu dob, a dotad im se obraćaju vokativima „sine“ (σιῆ), „kćeri“ (θύγατερ) ili „dijete“ (παῖ ili τέκνον), što često čine i likovi roditelja u tragedijama. Osim toga, s iznimkom Polimestorovih sinova i skupine djece iz *Pribjegarki*, anonimna djeca u tragedijama nisu bila anonimna u današnjem smislu te riječi jer je publika mogla znati njihovo ime putem tzv. mitskog megateksta (o sintagmi usp. Segal, 1983: 174), tj. iz usmene predaje ili iz ranijih književnih djela, primjerice putem Homerovih spomena njihovih obiteljskih tragedija u *Ilijadi*. Ipak, ne možemo tvrditi da su sva dječja imena bila poznata gledateljima Euripidovih drama izvedenih za njegova života; vjerojatno su se bar neka od njih pojavila tek u kasnijim izvorima.<sup>26</sup> Što se tiče neimenovanja Polimestorovih sinova, vjerojatno je u pravu Griffiths (2020: 133) kad tvrdi da bi se njihovim imenovanjem smanjio fokus na njihovu *brojčanu korelaciju* s dvoje Hekabine djece.

## Okolnosti ubojstava djece

<sup>24</sup> Na tragu te tvrdnje objašnjivo je da npr. Molosovo ime nije uključeno u tekst *Andromahe*; on je bio mitološki osnivač Mološana, što je publici moglo biti poznato, stoga bi se njegovim imenovanjem otklonilo pribijavanje publike za djetetov život jer bi se usmjerila na sretan ishod drame. Uključivanje Orestova imena u *Ifigeniji u Aulidi* naoko djeluje kao usporediv narativni postupak kojim se otkriva da dječak ima budućnost. Ipak, bitne razlike postoje: Orestova budućnost *nije* sretna, a, što je još važnije, tragedija se ne bavi *njegovom* sudbinom.

<sup>25</sup> Ceremonija zvana ἀμφιδρόμια bila je važan korak u prihvaćanju djeteta (osobito dječaka) u obitelj (*oikos*) i društvo. Ime se pažljivo biralo: iskoristilo bi se ime nekoga od predaka (npr. djeda ili ujaka) ili ime kojim se davala nada u djetetovu dobru budućnost ili hvalevrijedan karakter. Usp. Platon (1903: 397b).

<sup>26</sup> Kasnija tradicija navodi da su se Medejini sinovi zvali Mermer i Fer, a Heraklovi Terimah, Deikoon i Aristodem. Usp. Griffiths (2020: 121) te Stanley-Porter (1973: 69 i 88).

U skladu s konvencijama tragedije kao književne vrste, izostaju prikazi posve sretnih dječjih sudbina. Sva djeca u Euripidovim dramama unesrećena su jer je nevolja snašla njihove roditelje, a stoga se tiče i njih samih, prikazana su u prijelomnim trenucima svojih života, često su ubijena ili su u smrtnim opasnostima, a redovito su bespomoćne žrtve koje pate. Fokus je ovog rada na četirima dramama u kojima djeca nemaju priliku odrasti.<sup>27</sup> Efektan je to narativni potez kojim je postignuto izazivanje *pathosa* (usp. Allan, 2000: 65, Masqueray, 1908: 91–103, Menu, 1992 ili Stanley-Porter, 1973: 69) i niza emocionalnih reakcija gledatelja/čitatelja, ponajprije veće razine sažaljenja i straha za dječje no za odrasle likove, što je vjerojatno Euripidova inovacija (Griffiths, 2020: 1).

Napuštena ili na koji drugi način izolirana djeca lakše postaju ranjive žrtve koje će netko maltretirati, stoga Astijanakta susrećemo kad je već ostao bez oca (*Trojanke*),<sup>28</sup> katkad su prikazani propali roditeljski brakovi (*Medeja*) i roditelji koji su mentalno nesposobni obavljati roditeljske uloge (*Heraklo*). Analiza je otkrila fokus na nesretnim sudbinama dječaka,<sup>29</sup> a u slučaju gubitka roditelja kudikamo je veći naglasak na gubitku oca. Obje činjenice prate logiku antičkog pravnog sustava unutar kojeg samo sin nastavlja lozu te nasljeđuje očevu imovinu.<sup>30</sup> Haussker (2019: 220) naglašava kako je gubitak oca kao obiteljskog skrbnika (*kyrios*) općenito češće spomenut u antičkim izvorima jer ima silne društvene i ekonomske reperkusije.

Euripidove tragedije obiluju stihovima u kojima odrasli likovi iskazuju ljubav prema djeci kao biološku predispoziciju i samorazumljivu normu ponašanja. Očekivano, česti su komentari o djeci i njihovu odgoju koje izgovaraju baš njihovi roditelji. Npr. Heraklo kaže:

... καὶ γὰρ οὐκ ἀναίνομαι  
θεράπευμα τέκνων. πάντα τὰνθρώπων ἴσα. (...)  
... πᾶν δὲ φιλότεκνον γένος. (*HF* 632–636)<sup>31</sup>

Heraklova iskrena naklonost prema djeci vidljiva je i u njegovu kajanju nakon

<sup>27</sup> Ubojstvo djeteta bilo je važan element radnje i nekoliko fragmentarno očuvanih drama: *Ino*, *Meleagar*, *Egej*, *Friks A*, *Friks B*, *Melanipa zarobljena* i *Aleksandar*. Usp. McHardy (2005).

<sup>28</sup> Grčki nema termin podudaran našem pojmu „siročće“: ὀρφανός upućuje na gubitak *jednoga* od roditelja (usp. Liddell, Scott i Jones, 1940, s. v. ὀρφανός), bilo oca (*Alc.* 287–288 i 534–535, *El.* 914–915 i 1008–1010, *Supp.* 1132–1133 te *HF.* 546 (u potonjem je slučaju otac (Heraklo) odsutan i smatra se mrtvim)) ili majke (*Alc.* 163–165, 275–277, 295–297 i 396). Začudo, može upućivati i na roditelje koji više ne mogu dobiti dijete (*Hec.* 147–152, *Med.*, 1209–1010 i *Andr.*, 307–308).

<sup>29</sup> Samo u *Alc.* prisutna je djevojčica, ali njezinu sudbinu propituje njezin brat (skupa sa svojom).

<sup>30</sup> U Euripidovim dramama nezakonita djeca poput Iona ili Molosa nasljeđuju obiteljsko bogatstvo i ime; mitske (i književne) situacije ne moraju replicirati legislativu.

<sup>31</sup> „... ni ja neću zanijekati // brigu za svoju djecu. Tome su svi ljudi skloni. // (...) Čitav ljudski rod voli djecu.“

ubojstva; očajan kaže da ne želi živjeti bez sinova (*HF* 1146–1147).<sup>32</sup> Opetovanim spomenima dječje nevinosti i ranjivosti naglašava se okrutnost njihovih nezasluženi smaknuća (usp. *HF* 206 i 546 ili *Tro.* 764–765).<sup>33</sup> Odrasli likovi redovito percipiraju ubojstva djece kao *drukčija*. Zato npr. Taltibije oklijeva oko prenošenja naredbe da se ubije Astijanakta:

τὰ δὲ τοιάδε χρῆ  
κηρυκεύειν, ὅστις ἄνοικτος  
καὶ ἀναιδεία τῆς ἡμετέρας  
γνώμης μᾶλλον φίλος ἐστίν. (*Tro.* 786–789)<sup>34</sup>

Iako je Taltibije Grk koji nije u srodstvu s Astijanaktom, ubojstvo nevinog djeteta potreslo ga je u tolikoj mjeri da poslije osobno pere njegov leš i kopa mu grob (*Tro.* 1151–1155).

Uz sve opasnosti koje sa sobom donosi preslikavanje osobnih razmišljanja i suvremenih društvenih normi povezanih s roditeljstvom na drugo i drukčije društvo, a pogotovo na odnose u fikcionalnom djelu, stihovi poput ovih navode na zaključak kako je Euripid vjerojatno i od svoje publike očekivao podudarno uvećanu empatiju prema patnjama i likvidaciji *dječjih* likova.

Uočen je niz varijacija pri prikazu ubojstava djece. Medeja djecu ubija mačem (usp. ξίφος u *Med.* 1244, 1279 i 1325), Heraklo dvojicu sinova lukom i strijelama (usp. *HF* 977–980 i 998–1000), a trećega štapom/toljagom (*HF* 991–994), Astijanakt je bačen sa zidina Troje (takvu sudbinu najavljuje Taltibije u *Tro.* 725, a čin se potvrđuje u *Tro.* 1120–1122), a Polimestorove sinove Hekaba i njezine družice ubijaju bodežima koji su im bili skriveni u odjeći (usp. *Hec.* 1160–1164).

U *Medeji* ubojstvo je smješteno pred kraj drame: Medeja odlazi za djecom u kuću u 1250. stihu, a krici djece dok pokušavaju pobjeći od nje su između 1273. i 1279. stiha, iza čega slijedi još svega stotinjak stihova, tj. samo prizor s Jazonom i Medejom

<sup>32</sup> Ima i drugih primjera: Heraklo u *Heracl.* 413 smatra da nema toga tko ne bi umro za svoju djecu, Kreont kaže kako je „čovječanstvu voljeti djecu jednostavno način življenja“ (*Phoen.* 965–966), a jedna od junakinja gleda tuđu djecu i zaključuje kako bi rado imala svoju (*Supp.* 1087–1088). Likovi izgovaraju ove stihove bez sarkazma i prijetvornosti, ali publika shvaća ironiju njihovih tvrdnji (koja će proizaći iz budućih poteza). Osim ljubavi, odrasli likovi iskazuju zabrinutost za djecu, vesele se roditeljskoj ulozi ili pak smatraju da je imanje djece neizvjesno, pa čak i da su sretniji ljudi bez djece. Pregled svih stavova o djeci i roditeljstvu te analiza njihova konteksta premašuju okvire ovog rada; tematika je to dostatna za samostalni budući rad.

<sup>33</sup> Slično i u *Andr.* 570–571.

<sup>34</sup> „Ovo (sc. ovakvu zapovijed) trebao je // prenijeti netko nemilosrdan, // netko tko je besramnim postupcima // karakterom skloniji no što sam to ja.“

prije njezina odlaska na kolima. U *Heraklu* iz kuće se čuje Amfitrionov glas koji bodri djecu pri njihovu bijegu od 894. stiha, a ubojstva se događaju u stihovima koji slijede, što je otprilike u trećoj četvrtini drame (opis čina slijedi u glasničkom izvještaju od 922. do 1015. stiha). Astijanakt je ubijen u drugoj trećini *Trojanki*, između 789. stiha (tad ga Andromaha u naručju odnosi) i 1118. stiha (kad zbor komentira donošenje njegova leša). Ubojstvo Polimestorovih sinova događa se između 1035. i 1044. stiha, u zadnjoj četvrtini *Hekabe*. Točan trenutak umetanja ubojstva, naravno, ovisi o kontekstu drame, o važnosti samog ubojstva, ali i o dodatnim okolnostima. U *Medeji* je smješteno na sam kraj jer, kao više puta najavljeni čin, predstavlja kulminaciju drame. Medeja se ne kaje za svoj čin i stoga finale nije fokusirano na njezinu patnju. Drukčije je u *Heraklu*; Euripid je završni dio drame posve usmjerio na junakovu osobnu tragediju, silno kajanje i tugu koju osjeća nakon što je osvijestio svoj čin. U kompleksnom tkanju *Hekabe* pratimo nekoliko individualnih sukcesivno iznesenih tragedija: pad Troje i zarobljavanje Trojanki popraćeni su Polikseninim žrtvovanjem, a zatim i pronalaskom Polidorova leša. Osveta za ova dva ubojstva morala je uslijediti na samom kraju drame. Astijanakt je smaknut pri početku *Trojanki* jer njegova smrt koincidira s metaforičkom „smrti“ Hektorova grada i jer je tragedija zapravo usmjerena na sudbine njegove majke i bake.

Jedino Hekaba pri svojem činu ima i suučesnice (žene iz njezine pratnje), a tom je ubojstvu očevidac Polimestor. Heraklo proganja te naposljetku ubija sinove u prisustvu njihove majke, Amfitriona i nekolicine sluga (od kojih jedan poslije preuzima ulogu glasnika). Identitet Astijanaktova ubojice nije definiran. Navedeno je da je ideja Odisejeva, ali i da je bacanje djeteta sa zidina bio kolektivan čin.<sup>35</sup> To ubojstvo događa se na otvorenome i posve javno, pred očima Ahejaca, vjerojatno i Andromahe i još nekih Trojanaca. Nasuprot tomu, Medeja ubija sinove u samoći i u privatnosti svojeg doma.

Identitet ubojica nije rodno uvjetovan, već su to podjednako muškarci (*Heraklo* i *Trojanke*) i žene (*Medeja* i *Hekaba*). U dvjema tragedijama ubijeni su sinovi neprijatelja (Hekaba likvidira Polimestorove sinove, a Ahejci Hektorova sina), dok Heraklo i Medeja ubijaju vlastite potomke. Euripid je time uveo još jednu inovaciju u tragediju – filicid je postao književni motiv.<sup>36</sup> Naravno, o točnoj reakciji antičke publike možemo samo nagađati, no činjenica da ubojstva djece počine roditelji gotovo sigurno je uvećavala empatiju grčke publike kao i našu. Naime, u grčkom mitu ubojstva unutar vertikalne obiteljske strukture (tj. unutar odnosa roditelji: djeca: roditelji) okarakterizirana su kao

<sup>35</sup> Kasnija tradicija tvrdi da ga je ubio Neoptolem (usp. Pauzanija, 1903: 10.25).

<sup>36</sup> Sofoklo je filicid uključio u tragediju *Terej*, ali ideju je vjerojatno posudio od Euripida (March, 2000: 123).

najveći zločini,<sup>37</sup> a upravo zato ubojice srodnika proganjaju Erinije, personifikacije krivnje.<sup>38</sup> U skladu s tim, i Aristotel (1966: 1453b) tvrdi da ubojstva unutar obitelji imaju jači efekt no ostala. Hesk (2007: 75) naglašava kako tragedija putem ekstremnih izljeva nasilja koje je počinjeno nad djecom propituje „... društvene, moralne, političke i ideološke stavove svoje publike“. Ubojstvo je djece *otklon od norme* – njime je iznevjereno očekivanje publike, ali i očekivanje likova u dramama. Zato u *Medeji* zbor navodi da je Medejin zločin toliko strašan da ga je u mitološkoj tradiciji počinila samo još Ina, ali pritom umanjuje Ininu odgovornost spomenom da su je na djecoubojstvo natjerali bogovi (usp. *Med.* 1282–1289), slično kao što su na taj čin naveli Herakla.

Strahotu likvidacije djece pojačava i metaforika kojom se Euripid koristi pri anticipaciji čina ili pri njegovu opisu. Prednjače slike mladunčadi životinja; npr. Megara djecu izjednačava s ptićima (νεοσσός):

ἐγὼ δὲ καὶ σὺ μέλλομεν θνήσκειν, γέρον,  
οἱ θ' Ἡράκλειοι παῖδες, οὓς ὑπὸ πτεροῖς  
σώζω νεοσσούς ὄρνις ὡς ὑφειμένη. (*HF* 70–72)<sup>39</sup>

Sličnu asocijaciju nalazimo u Euripidovim dramama više puta (usp. *HF* 224 i 982, ali i *Tro.* 751).<sup>40</sup> Svrha ovih metaforičkih slika je, naravno, buđenje simpatija publike.<sup>41</sup> Ipak, izazivanje *pathosa* ne može biti jedini razlog za uključivanje dječjih uloga u tragedije, a Griffiths (2020: 237) uvjerljivo tumači kako koncept izgubljenoga budućeg potencijala dopunjava sliku. Naime, dječji likovi kompleksno su utjelovljenje dualnosti trenutačnog i budućeg stanja, istovremeno su i ono što jesu (djeca) i ono što bi mogli postati, a najčešće ne uspijevaju.<sup>42</sup> U tragedijama je upravo taj neispunjeni potencijal naglašen te čini dječje uloge toliko važnima i istaknutima. Riječ je o

<sup>37</sup> Prekid vertikalnog kontinuiteta može biti i obrnutog redoslijeda: sinovi katkad likvidiraju oca (*Kralj Edip*) ili majku (*Elektra*). Motiv ubojstva djece ili roditelja čest je među Olimpijancima (usp. odnos Krona i Zeusa), u Atrejevom domu (Orest ubija majku, Agamemnon kćer, Pelopa je ubio njegov otac Tantal) i u Tebi (Laj izlaže Edipa, ali Edip preživljava i ubija ga, Lajev pradjed Kadmo imao je četiri kćeri, od kojih je Agava greškom ubila svojeg sina). Usp. Hard (2008, 501–516 i 294–335).

<sup>38</sup> Iz tog razloga Klitemnestrino ubojstvo muža nema jednaku „težinu“ kao Orestovo ubojstvo majke.

<sup>39</sup> „Umrijet ćemo, starče, ja i ti // i ovi sinovi Heraklovi koje pod krilima // čuvam, sakrivši ih kao ptica svoje ptiće.“

<sup>40</sup> Termin νεοσσός neuobičajen je izvan tragedije, a Griffiths (2020: 169) uočila je da nikad metaforički ne upućuje na dijete.

<sup>41</sup> Metaforika pilića prisutna je i drugdje (usp. *Heracl.* 239, *Alc.* 403, *Andr.* 441 ili *IA* 1248). Uobičajeno je i izjednačavanje s mladunčadi drugih životinjskih vrsta (σκύμνος), najčešće lavića (*Heracl.* 1005–1008) ili janjadi (*Andr.* 555–558).

<sup>42</sup> Ima i iznimaka, poput Oresta te dječaka iz *Pribjegarki* i *Alkestide*.

potencijalu ženidbe/udaje, dobivanja djece, nastavka loze (u slučaju sinova) te brige za roditelje u starijoj dobi. Odrasli nerijetko naglas promišljaju te buduće uloge koje se neće ostvariti. Medejin slavni monolog sadrži sažet, ali sveobuhvatan pregled neostvarenog potencijala njezinih sinova, koji može poslužiti kao sjevremensko upozorenje na krhkost ljudskih sudbina i činjenicu da njima rijetko upravljamo mi sami. Važno je uočiti kako se Medejin fokus kreće od žaljenja za nesuđenom budućnošću, najprije iz perspektive sinova (njihov sretan život i ženidba; v. *Med.* 1025–1027), preko uzaludnosti vlastitih prošlih napora i brige oko njihova odgoja (*Med.* 1028–1031) do žaljenja nad *vlastitom* budućom samotnom starošću (*Med.* 1032–1034):

ἐγὼ δ' ἐς ἄλλην γαῖαν εἶμι δὴ φυγὰς,  
 πρὶν σφῶν ὀνάσθαι κάπιδεῖν εὐδαίμονας,  
 πρὶν λουτρὰ καὶ γυναῖκα καὶ γαμηλίους  
 εὐνὰς ἀγῆλαι λαμπάδας τ' ἀνασχεθεῖν.  
 ὦ δυστάλαινα τῆς ἐμῆς αὐθαδίας.  
 ἄλλως ἄρ' ὑμᾶς, ὦ τέκν', ἐξεθρεψάμην,  
 ἄλλως δ' ἐμόχθουν καὶ κατεξάνθην πόνοις,  
 στερρὰς ἐνεγκοῦσ' ἐν τόκοις ἀλγηδόνας.  
 ἦ μήν ποθ' ἢ δύστηνος εἶχον ἐλπίδας  
 πολλὰς ἐν ὑμῖν, γηροβοσκῆσειν τ' ἐμὲ  
 καὶ κατανοῦσαν χερσὶν εὐ περιστελεῖν... (*Med.* 1024–1034)<sup>43</sup>

Smrt djece njihova je osobna tragedija, ali i tragedija njihovih najmilijih. Djecoubojice, dakle, ubijaju djecu kao „potencijalne odrasle“ (Griffiths, 2020: 145). Njihova motivacija većinom je potaknuta pokušajem da se otkloni buduća opasnost:<sup>44</sup> Astija-

<sup>43</sup> „A ja u drugu zemlju idem kao prognanica, // prije no što sam vas se nauživala, prije no što sam vas vidjela sretne, // prije no što sam vam priredila svadbenu kupku, ukrasila vam suprugu i svadbenu // postelju vam namjestila i zubljava put povorci osvijetlila. // O, jedna ja zbog svog prkosa! // Uzalud sam vas, djeco, odgojila, // uzalud sam se patila i trpjela muke // i podnijela ljute bolove rađajući vas. // Nesretnica, silne nade polagala sam // u vas. Mislila sam da ćete o meni u starosti brinuti // i da ćete me kad umrem svojim rukama sahraniti.“

<sup>44</sup> U dramama se ponavlja ideja kako su djeca opasnost i da je glup potez ostaviti ih na životu (usp. *HF* 168–169, *Tro.* 723, ali i *Andr.*, 519–522 i *Heracl.* 1000–1021). Iz obrnute perspektive djeca drugima predstavljaju utjelovljenje nade (kao u *Supp.* 78 i 1144–1145). Grčka mitologija nudi obilje pokušaja likvidacije djece s ciljem sprječavanja njihova budućeg djelovanja (npr. Kron, izlaganje Edipa, Danajine djece ili Melanipe). Međutim, postoji znatna razlika u roditeljskoj motivaciji za mitska i stvarna izlaganja. Pri mitskima riječ je o djeci koja će *ispuniti* svoju ulogu u poretku i pritom donijeti zlo (npr. Edip ili Paris), dok su se u stvarnosti u antici na taj način ubijala djeca koja te uloge *neće ispuniti*: roditelji su se rješavali invalida ili ekonomski „neisplativih“ djevojčica (miraz je mogao biti od pet do čak dvadeset posto imutka; usp. Foley, 2003: 65).

nakt je ubijen kao potencijalni osvjetnik,<sup>45</sup> a iz istog razloga Hera šalje ludilo Heraklu.<sup>46</sup> Hekaba i Medeja imaju drukčiju motivaciju. Koriste se činjenicom da su djeca slaba točka odraslima (roditeljske ih emocije čine ranjivima) te uklanjaju mogućnost Polimestorova i Jazonova *uživanja* u njima. Ubijanje neprijateljeve djece dvostruk je udarac: emocionalna bol uvećana je zatiranjem uloga koje bi djeca zauzela u obitelji i društvu. U skladu s prije rečenim, likvidacija je sinova efektivnija. Zato npr. Hera svoju osvetu nad Zeusovim „kopiletom“ ne provodi nad njim, već nad njegovim sinovima, zato Hekaba likvidira Polimestorove sinove, a ne njega; neprijateljima je ukradena (njihova i dječja) budućnost. Medeju na djecubojstvo nagone ljubomora i ljutnja na Jazona i novu suprugu, ali i ljubav i samilost prema djeci te želja da sinove spasi od tuđeg maltretiranja.<sup>47</sup> Paradoksalno, u njezinu slučaju samo ubojstvo ultimativni je dokaz njezine *ljubavi* prema žrtvama.<sup>48</sup>

Dok je filicid u *Heraklu* nehotičan i ostvaren pod djelovanjem psihotične deluzije (usp. *HF* 942–949), ostali ubojice posve su svjesni svojeg čina; npr. Medeja ubija djecu nakon mnogo promišljanja (koja pratimo u trima monolozima koji počinju u 364., 1021. i 1236. stihu, s četiri promjene odluke). Namjerna ubojstva pojačavaju naš doživljaj *smaknuća* nemoćnih. Heraklov nehotični čin izaziva dvostruk efekt jer sažaljenje usmjeravamo i na žrtve i na počinitelja koji je također žrtva okolnosti, osobito što je njegov čin popraćen silnim kajanjem po povratku u svjesno stanje, za razliku od Medejinu ubojstva, nakon kojeg kajanje nije spomenuto. Medejinu ubojstvo djece nema ni posljedice u vidu kazne, a autor je ovim narativnim potezom vjerojatno htio naglasiti Medejinu božansko podrijetlo; božanstva ne podliježu kaznama koje smrtnici ne mogu izbjeći.

Konvencije grčkog kazališta isključuju prikaz ubojstava važnih likova, pa tako i ubojstava djece, na samoj sceni, pred očima gledatelja, a svrha je stvaranje dodatnog efekta; Rochelle (2012: 72) jest u pravu kad tvrdi da su *opisi* umiranja, osobito ako su popraćeni umješnim stvaranjem napetosti prije čina i urlicima pri njegovu odvijanju

<sup>45</sup> O ubojstvu Astijanakta detaljnije usp. Dyson i Lee (2000).

<sup>46</sup> Neuspjeli pokušaj „ubijanja potencijala“ prepoznajemo i u *Andromahi* – Molos bi mogao postati ubojica-osvetnik svojih roditelja, a Hermiona se boji da će uzeti vladarsko mjesto njezinu potomku (ako ga rodi). Element buduće opasnosti često je popraćen snažnom metaforikom; npr. djeca se percipiraju kao „lavlja mladunčad“ koju treba ubiti dok su u trenutačnome ranjivom položaju (*Heracl.* 1005–1008 i *Supp.* 1223).

<sup>47</sup> Pri analizi Medejinu motivacije ne smijemo smetnuti s uma ni njezino božansko podrijetlo (Helijeve je unuka) ni ego (Θυμός) čija je veličina u skladu s nadljudskom.

<sup>48</sup> Analiza tragedija u kojima se ubojstvo djece ne ostvaruje pokazala je širok dijapazon motivacija: uz sprječavanje da dijete odraste u osvjetnika poriv mogu biti i osveta, čin milosrđa i žrtvovanje bogovima.

(kao u *Med.* 1279), efektivniji i „dramatskiji“ nego što bi prikaz na sceni bio. U promatranim dramama informacije o ubojstvima donose glasnici, a u njihovim je izvještajima dramatski fokus uvijek na pripremama i okolnostima ubojstva, a ne na samom ubojstvu ni opisu ponašanja žrtve u trenutku smrti.

Neriješeno je pitanje tko je glumio dječje likove u tragedijama: dječaci-glumci ili odrasli likovi. Recentniji istraživači, poput Sifakisa (1979: 73–74), Griffiths (2020: 38 i 43–54) i Rochelle (2012: 40–41), smatraju da su ih glumila djeca, a Griffiths (2020: 49) pritom drži da su dječji zborovi koji su pjevali ditirambe najizgledniji „izvor“ za djecu-glumce. Budući da je u slučaju promatranih tragedija riječ o ne-govornim ulogama, koje su kao takve relativno nezahtjevne, lakše su ih mogla odglumiti djeca. Astijanakta je gotovo sigurno „glumila“ lutka,<sup>49</sup> a dječje urlike u *Medeji* mogla je izvoditi i odrasla osoba; ionako su *off-stage*.

## Zaključak

Motiv umorstva djece predstavlja okosnicu četiriju tragedija koje su bile predmetom ovog rada: *Hekabe*, *Herakla*, *Medeje* i *Trojanke*. U svim četirima dramama ubijeni su dječaci koji su nijemi na sceni – Euripid im je „dao glas“ samo *off-stage* i/ili kroz citate njihovih riječi u glasničkim izvještajima. Iako je njihova krajnja sudbina podudarna, uočen je niz autorovih varijacija u obradi ubojstva kao motiva. Jedino je Astijanakt imenovan. U dramama je ubijen jedan dječak (*Trojanke*), dvojica (*Medeja* i *Hekaba*) ili trojica (*Heraklo*), a njihov je ubojica pojedinac (*Medeja* i *Heraklo*), skupina (*Hekaba*) ili pak nepoznati počinitelj, možda i više njih (*Trojanke*). Djecoubojice mogu biti i muškarci (*Heraklo* i *Trojanke*) i žene (*Hekaba* i *Medeja*). Dvaput su ubijena tuđa djeca (*Trojanke* i *Hekaba*), a dvaput je riječ o prekidu vertikalnog kontinuiteta unutar obitelji, tj. o filicidu (*Heraklo* i *Medeja*); jedan je počinio otac (*Heraklo*), drugi majka (*Medeja*). Činjenica da su u potonjim primjerima ubojice djece članovi njihovih obitelji dodatno pojačava i čitateljevu emocionalnu reakciju i literarnu vrijednost samih drama.

Astijanakt je ubijen bacanjem sa zidina, Heraklovi sinovi strijelama i toljagom, a preostala dva ubojstva počinjena su ubadanjem; Medeja se koristi mačem, a Hekaba i žene iz njezine pratnje kratkim bodežima. Samo je Medejino ubojstvo obavljeno u osami i bez ijednog svjedoka. Astijanakt je ubijen na otvorenome, naočigled i Ahejaca i Trojanaca (vjerojatno mu svjedoči i Andromaha), Heraklo ubija djecu pred nekolicom

<sup>49</sup> Griffiths (2020: 2 i 94) odriče mogućnost da su korištene stvarne bebe jer bi bile problematične i nepredvidljive.

nom očevidaca, Hekaba uz pomoć suučesnica i pred Polimestorovim očima. Samo je u *Heraklu* prikazano nehотиčno ubojstvo, dok preostale tri drame prikazuju namjerne i svjesne likvidacije. Dakle, osim što je uveo dječje likove na scenu i tim narativnim postupkom inovirao književnu vrstu, Euripid je uložio izniman trud kako bi prikazi dječjih likova i njihovih sudbina bili dovoljno raznoliki i publici zanimljivi.

Svrha uvrštavanja malodobnih likova je izazivanje *pathosa* kroz naglašavanje tragičke neispunjenog potencijala te prekida linearne transformacije dječjih likova u ono što su mogli postati (odrasli). Njihova potencijalna budućnost ugrožava njihovu stvarnu sadašnjost: iako su zapravo nevine žrtve, percipira ih se kao buduće zločince koje je potrebno odstraniti (*Heraklo* i *Trojanke*) ili kao buduću radost koju treba uskratiti neprijateljima (*Medeja* i *Hekaba*). U potonjem slučaju ženski likovi iskorištavaju svojevrsnu slabu točku muškaraca: njihove emocije prema vlastitoj djeci.<sup>50</sup>

Nezahvalno je donositi zaključke o efektu planiranog i/ili ostvarenog djecubojstva kao dramskog motiva na antičke gledatelje. Same konvencije tragedije i antičkog mita čine učestalost i prijetećih i realiziranih smrtnih ishoda očekivanom, ali moramo se zapitati zašto je poveznica sa smrću toliko snažna baš u slučaju *dječjih* sudbina. U *Poetici* Aristotel (1966: 1449b) tvrdi da je izazivanje „sažaljenja i straha“ svrha tragedije. Stav je autorice ovog rada da potresna umorstva nevine djece predstavljaju potpuno ispunjenje te svrhe jer likvidacije nemoćnih (u literarnom djelu, ali i u antičkoj i našoj stvarnosti) izazivaju kudikamo jaču emocionalnu reakciju no ubojstva odraslih. Tijekom 5. st. pr. n. e. tek polovina rođene djece imala je priliku doživjeti odraslu dob (Hansen, 2006: 53, 55, 57 i 86), što je prikaze nesretnih dječjih sudbina možda činilo još efektnijima antičkoj publici.<sup>51</sup>

<sup>50</sup> Nužno je upozoriti na kontekst, tj. na širu poveznicu između dječjih likova i smrti u Euripidovim dramama. Uz četiri primjera tragedija u kojima se djeca ubijaju (što je detaljnije prikazano u ovom radu), dječje likove dvaput od smrti spašava u zadnji čas netko tko nenadano staje u njihovu obranu (kao u *Alkestidi* i *Andromahi*), a dvaput osobe od kojih su tražili pomoć (*Heraklova djeca* i *Pribjegarke*). Nadalje, u nekoliko drama smrtna opasnost ne visi nad djecom nego nad bliskim članovima njihove obitelji (u *Ifigeniji u Aulidi* Orest svjedoči sestrinu žrtvovanju, a u *Alkestidi* u opasnosti je majka). Poveznica između uključenja djece u fabulu i smrti u *Pribjegarkama* dvosmjerna je i upućuje i na ono što se već dogodilo (smrt otaca koji su izginuli pod Tebom) i na pogibije u budućnosti; publika dobro zna mit o Epigonima i njihovu kasnijem rušenju Tebe (tu buduću bitku spominje i Homer (*Il.* 4.405–4.408), postojao je i ep *Epigoni*), a i sama djeca sebe otvoreno percipiraju kao buduće osvjetnike (usp. *Supp.* 1143–1152). Nadalje, u *Elektri* Klitemnestra je namamljena fiktivnom bebom na mjesto gdje će je Orest pogubiti, a u drami se spominju i njezina i Egistova djeca koja će tim činom ostati bez majke (dvoje ih je; usp. *El.* 62–63). U *Ifigeniji u Aulidi* Klitemnestra spominje Agamemnonovo ubojstvo njihova djeteta i prije planiranog Ifigenijina žrtvovanja (*IA* 1151–1152); dodavanje ovog djeteta vjerojatno je Euripidova inovacija (Griffiths, 2020: 2).

<sup>51</sup> Manje je vjerojatno da je sveprisutnost mortaliteta djece imala suprotan efekt. Bitno je napomenuti da dramske prikaze nesretnih dječjih sudbina ne smijemo smatrati realističnim opisima stvarnih situacija; to su fikcionalizirane priče.

Bez čvrste kronologije ne možemo pratiti ni utemeljeno komentirati razvoj dječjih likova u promatranim tragedijama. Iako najstariju od njih, *Medeju*, danas smatramo remek-djelom, ta je drama na natjecanju na Velikim Dionizijama bila posljednja (treća). Dakle, nije kazališni uspjeh ono što je potaknulo Euripida da i u kasnije drame uključi motiv djecubojstva. Što je onda moglo biti autorova motivacija za taj narativni čin? Odgovor se možda krije u njegovoj općenitoj sklonosti k inovacijama i njegovoj pretpostavljenoj želji (ili nužnosti?) da bude drukčiji od popularnog suvremenika – Sofokla. U svakom slučaju, većinu njegovih inovacija suvremenici *nisu* dobro prihvatili: Euripid je na dramskim natjecanjima pobijedio samo četiri puta za života i još jednom postumno. Srećom, kasnija publika imala je posve drukčije mišljenje o literarnoj vrijednosti njegovih drama, uključujući i one s dječjim ulogama, stoga su neke došle do nas. Pregled bogate književne i izvanknjiževne recepcije Euripidovih tragedija koje problematiziraju ubojstva djece prelazio bi okvire ovog rada. Osobito je *Medeja* postala dijelom opće kulture, čak i znanosti: u psihijatriji postoji tzv. Medejin sindrom, definiran kao osveta putem djecubojstva koje jedan bračni partner počini kako bi emocionalno naškodio drugomu (Friedman, Cavney i Resnick, 2012: 789).

## LITERATURA

- ALLAN, W. (2000). *Andromache and Euripidean Tragedy*. Oxford: Clarendon Press.
- ARIES, P. (1962). *Centuries of childhood: a social history of family life*. New York: Vintage Books.
- ARISTOTEL (1966). *Aristotle's Ars Poetica* (ur. R. Kassel). Oxford: Clarendon Press.
- DALE, A. M. (ur.). (1954). *Euripides, Alkestis*. Oxford: Clarendon Press.
- DEMAUSE, LLOYD (ur.). (1974). *The history of childhood*. New York: Psychohistory Press.
- DYSON, M. i LEE, K. H. (2000). The Funeral of Astyanax in Euripides' *Troades*. *Journal of Hellenic Studies*, 120, 17–33.
- FOLEY, H. P. (2003). *Female acts in Greek tragedy*. Princeton: Princeton University Press.
- FRIEDMAN, S. H., CAVNEY, J. i RESNICK, P. (2012). Child Murder by Parents and Evolutionary Psychology. *Psychiatric Clinics of North America* 35 (4), 781–795.
- GARLAND, R. (2003). *The Greek way of life: from conception to old age*. London: Duckworth.
- GOLDEN, M. (1988). Did the Ancients Care When Their Children Died?. *Greece & Rome*, 35 (2), 152–163.
- GOLDEN, M. (2015<sup>2</sup>). *Children and Childhood in Classical Athens*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- GRIFFITHS, E. (2020). *Children in Greek Tragedy. Pathos and Potential*. Oxford: Oxford University Press.
- HANSEN, M. H. (2006). *The Shotgun Method: The Demography of the Ancient Greek City-State Culture*. Columbia: University of Missouri.
- HARD, R. (2008). *The Routledge Handbook of Greek Mythology*. London: Routledge.
- HAUSSKER, F. (2019). The Child's Voice in Euripidean Tragedy: Socialization Through Challenge. *Arethusa*, 52 (3), 203–229.
- HAYM, C. (1897). *De puerorum in re scenica Graecorum partibus*. Halis Saxonum: Max Niemeyer.
- HESK, J. (2007). The socio-political dimension of ancient tragedy. U: M. McDonald i J. M. Walton (ur.), *The Cambridge Companion to Greek and Roman Theatre*. (72–91). Cambridge: Cambridge University Press.
- HORNBLOWER, S., SPAWFORTH, A. i EIDINOW, E. (ur.) (2012<sup>4</sup>). *The Oxford Classical Dictionary*. Oxford i New York: Oxford University Press.
- HUTCHISON, G. A. (2017). *Madness, the Supernatural, and Child Murder in Tragedy*. MA Thesis. Tuscaloosa: The University of Alabama.
- KASSEL, R. (1954). *Quomodo quibus locis apud veteres scriptores Graecos infantes atque parvuli pueri inducantur describantur commemorantur*. Heidelberg: Universität Heidelberg.

- KOVACS, D. (ur.). (1994). *Euripides. Cyclops. Alcestis. Medea*. Cambridge: Harvard University Press.
- LESKY, A. (2001). *Povijest grčke književnosti* (prev. Z. Dukat). Zagreb: Golden marketing.
- LIDDELL, H. G., SCOTT, R. i JONES, H. S. (1940).<sup>9</sup> *A Greek-English Lexicon*. Oxford: Clarendon Press. (pristupljeno 1. studenoga 2023.) <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Dka%2Ffilos>.
- MARCH, J. (2000). Vases and Tragic Drama: Euripides' Medea and Sophocles' Lost Tereus. U: N. Keith Rutter i Brian A. Sparkes (ur.). *Word And Image In Ancient Greece*. (119–139). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- MASQUERAY, P. (1908). *Euripide et ses idées*. Pariz: Hachette & Cie.
- MASTRONARDE, D. (2010). *The Art of Euripides: Dramatic Technique and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McHARDY, F. (2005). From Treacherous Wives to Murderous Mothers: Filicide in Tragic Fragments. U: McHardy, F., Robson, J. i Harvey, D. (ur.). *Lost Dramas of Classical Athens: Greek Tragic Fragments*. (129–150). Exeter: University of Exeter Press.
- MENU, M. (1992). L'enfant chez Euripide: affectivité et dramaturgie. *Pallas*, 38, 239–58.
- MURRAY, G. (ur.). (1902). *Euripidis Fabulae, vol. 1*. Oxford: Clarendon Press.
- MURRAY, G. (ur.). (1913). *Euripidis Fabulae, vol. 2*. Oxford: Clarendon Press.
- NEILS, J. i OAKLEY, J. H. (ur.). (2003). *Coming of age in ancient Greece: images of childhood from the classical past*. London: Yale University Press.
- OATES, W. i O'NEILL, E. (ur.). (1938). *The Complete Greek Drama. Volume One*. New York: Random House.
- PATTERSON, C. (1998). *The family in Greek history*. Cambridge: Harvard University Press.
- PAUZANIJA (1903). *Pausaniae Graeciae Descriptio*. Leipzig: Teubner.
- PLATON (1903). *Platonis Opera* (ur. J. Burnet). Oxford: Oxford University Press.
- Pomeroy, S. (1997). *Families in Classical and Hellenistic Greece: Representation and Realities*. Oxford: Clarendon Press.
- ROCHELLE, P. (2012). *Using and abusing children in Greek tragedy*. PhD thesis. The Open University. (pristupljeno: 2. listopada 2023.) <https://www.semanticscholar.org/paper/Using-and-abusing-children-in-Greek-tragedy-Rochelle/f4dfeffc52f32d2c4e892760144e5547668def08>.
- SEGAL, C. (1983). Greek Myth as a Semiotic and Structural System and the Problem of Tragedy. *Arethusa*, 16, 173–198.
- SIFAKIS, G. M. (1979). Children in Greek Tragedy. *Bulletin of the Institute of Classical Studies*, 26, 67–80.
- STANLEY-PORTER, D. P. (1973). Mute Actors in the Tragedies of Euripides. *Bulletin of the Institute of Classical Studies*, 20, 68–93.

## ***CHILDREN AS VICTIMS IN EURIPIDES' TRAGEDIES***

### **Abstract**

Children are extremely important in Euripides' opus: child characters are to be found in nine of his extant tragedies, the destinies of children are in the focus of several other plays, and his adult protagonists frequently comment on the joys and difficulties of parenthood.

Four of Euripides' tragedies revolve around the murders of children. These are: Hecuba, Heracles, Medea, and The Trojan Women. This research will point to the narrative advantages of the inclusion of child characters into the plots of these plays. The duality of the children's position will be highlighted; their current existence is juxtaposed to the idea of their future potential, and the author's focus is on the pathos emerging from the failure to fulfil that potential, and from the disruption of the linear transformation of child characters from what they are (children) into what they could have become (adults).

Euripides varies the total number of child characters in the plays, the genders and the identities of their murderers, and the motivations behind the children's executions. This paper will present the full scope of these variations, and their narrative purpose will be defined. The meticulous textual research will be accompanied by a digital analysis of the tragedies' texts by the use of key words, such as *παῖς*, *τέκνον*, and their derivatives. The results of this research should expand our knowledge of Euripides' narrative technique and of his plot development in tragedies which contain the murder of children as their main motif.

**KEYWORDS:** *Euripides, child characters, murder of children, pathos, Greek tragedy, infanticide, filicide*

# POVIJEST HODANJA U KONTEKSTU POVIJESTI DJETINJSTVA

**Dubravka ZIMA**  
Fakultet hrvatskih studija,  
Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska  
dzima@hrstud.hr

UDK 796.012(091):316.61-053.2(091)  
Izvorni znanstveni rad

## Sažetak

U članku se povijesti (dječjeg) hodanja kao jednog od središnjih procesa uspostave odnosa djeteta i prostora pristupa iz perspektive kulturne historiografije te se traga za referiranim podacima o dječjem hodanju u prošlosti, bilo iz nužde (hodanje u potrazi za poslom ili skloništem, hodanje kao oblik bijega od nepovoljnih životnih okolnosti, hodanje kao primarni oblik kretanja i prevaljivanja velikih udaljenosti zbog neimaštine), bilo rekreacijski (šetanje gradom, hodanje iz entuzijazma, osobito u 19. stoljeću, kada je zabilježen niz primjera duljega dječjeg hodanja od grada do grada kako bi se postigao određeni cilj ili pokazala privrženost zajednici, ideji ili figurama autoriteta) ili ritualno/politično (kolektivno hodanje u ophodnjama, bakljadama, demonstracijama i drugim oblicima iskazivanja kolektivnog nezadovoljstva ili podrške posvajanjem javnog prostora).

**KLJUČNE RIJEČI:** *hodanje, povijest hodanja, povijest djetinjstva*

Od 15. kolovoza do 15. listopada 1891. godine u Zagrebu se održavala Jubilarna gospodarsko-šumarska izložba (Arčabić, 2007 i 2009, Standl, 1891) koja je izazvala veliko zanimanje posjetiteljica i posjetitelja iz cijele tadašnje Trojedne Kraljevine te je, prema izvorima koje navodi Goran Arčabić, izložbu posjetilo 450 000 posjetitelja u dva mjeseca trajanja (Arčabić, 2009: 14). Među tim posjetiteljima bila je i grupa djece iz Mrkoplja, trideset i četiri dječaka u dobi od 9 do 13 godina, koje su iz Mrkoplja u Zagreb doveli njihovi učitelji g. Sinko i g. Bobinac, a put do Zagreba prevalili su pješice. Dolazak mrkopaljskih *djaka* izazvao je pozornost zagrebačkog tiska, te je u *Narodnim novinama* od 12. rujna 1891. objavljena vijest o tome, pri čemu je boravak malih Mrkopaljaca u Zagrebu popraćen u nekoliko kraćih novinskih tekstova u *Narodnim novinama* od 12. do 15. rujna. Dječaci su hodali tri i pol dana i put su svladali, kako navodi nepotpisani autor članka objavljenog 12. rujna 1891., „vrlo lako“. Nije

zabilježeno kako su se dječaci vratili u Mrkopalj, odnosno je li uspio apel upućen zagrebačkom građanstvu objavljen u istom članku, u kojem se građani mole za dobrovoljne priloge kojima bi se kupile karte za male hodače da se u Mrkopalj vrate vlakom. Naime, „Mali će Mrkopaljci ostati do ponedjeljka u Zagrebu, pa ako se neskupi dovoljno novčanih darovah za njihov povratak željeznicom, morat će i natrag pješice, što baš nebi bilo najsgodnije, jer je prilično zahladilo. U ime malih putnikah apelujemo i mi na čovjekoljubno občinstvo, da bi priteklo u pomoć novčanimi darovi, kako bi se kršni mali Mrkopljanci odpravili željeznicom u svoj zavičaj. Zahvalnost u dečjih srcih bit će dovoljna nagrada za svaku žrtvu.“ (*Narodne novine*, br. 208, 12. rujna 1891., str. 2) Neovisno o ishodu tog apela, hodanje malih Mrkopaljaca (bilo samo u jednom, bilo u dvama smjerovima) nesumnjivo je zanimljiv, ako ne i važan podatak koji se u istraživačkom rakursu može kontekstualizirati u okviru povijesti djetinjstva i povijesti hodanja. Ovi dječaci, pritom, nisu bili jedini niti prvi koji su tijekom 19. stoljeća hodali duljim rutama bilo iz nužde, zadovoljstva ili entuzijazma: tek mjesec dana prije njih, u Zagreb su iz Zadra na istu izložbu pješice stigli mladi sokolaši – od kojih je najmlađi, Relja Blagorod, imao 12 godina – koji su gotovo deset dana hodali kako bi putem promovirali sokolski pokret<sup>1</sup> i upoznali hrvatske krajeve, a usput su ih svečano dočekivali i ugošćavali stanovnici Gospića, Karlovca i Jastrebarskog. Iz Zadra su krenuli 18. kolovoza u 2 sata noću, a u Zagreb su pristigli 26. kolovoza (*Narodne novine*, br. 195, 27. kolovoza 1891., str. 2–3) Njihov je hodački pothvat u nepotpisanom članku iz *Narodnih novina* kontekstualiziran specifičnom afektivnošću i entuzijazmom povezanim s domoljubljem, nacionalnim optimizmom i sličnim emocijama: „Poznato je, kako na parižku izložbu mnogi putnici nisu htjeli običnim putem putovati, naime željeznicom, već mnogi dojašise iz dalekih krajevah na konjih, drugi dojuriše na biciklih, gdje koji na kočijah, a mnogi i ‘per pedes apostolorum’. Svi ovakovi putnici htjedose pokazati, kako oni visoko ciene grad Pariz i izložbu njegovu, te da se neplaše neprilikah, koje takove putnike snalaze, jer cilj njihovog putovanja je vriedan, da se one neprilike za nj podnesu. Evo i grad Zagreb može se podičiti, što se je na njegovu izložbu iz kršne Dalmacije pješice potrudilo 7 članovah ‘Zadarskog Sokola’. Tolika ljubav za hrvatskom prijestolnicom i njezinom izložbom služi junačkim dalmatinskim sokolašem na čast.“ (*Narodne novine*, br. 195, 27. kolovoza 1891., str. 2). Spomenuta „čast“ junačkih dalmatinskih sokolaša jasno upućuje na mogućnost da se hodanje – primarno fiziološki fenomen – razumije i u kulturnom, pa potom i u historiografskom smislu: pridamo li hodanju čast, konceptualiziramo ga kao

<sup>1</sup> Sokolski je pokret sportsko-domoljubni fenomen koji se proširio po slavenskom dijelu Europe krajem 19. stoljeća, točnije od 1863. kada je u Češkoj osnovano prvo sokolsko društvo s ciljem tjelesnog i domoljubnog napretka, v. Blagec 2019.

kulturnu činjenicu. Hodanje, drugim riječima, nesumnjivo ima povijest. Primjerice, navedena dva hodačka pothvata, premda poduzeta s istim ciljem te istom krajnjom destinacijom, razlikuju se u jednom od najistaknutijih regulacijskih mehanizama u okviru povijesti uopće, pa i povijesti hodanja – ekonomskog statusa: dok Zadranici hodajući iskazuju svoje domoljubno nagnuće i sokolski ponos, dječaci iz Mrkoplja žele stići do Zagreba na razvikanu izložbu, no nemaju novca za prijevoz željeznicom. S druge strane, iz memoara Imbre Ignjatijevića pl. Tkalca, rođenoga u Karlovcu 1824., koji uživljeno i detaljno prepričava svoje djetinjstvo i mladost u Karlovcu i na očevim plemićkim posjedima oko Karlovca, vidimo da plemićko dijete oko sredine 19. stoljeća uopće nikamo ne hoda, nego se prevozi kočijom i jaše konja. Sposobnost jahanja i vještina u njemu, ujedno, predstavljaju bitan klasni razlikovni moment, što se razabire iz Tkalčeva odnosa prema vlastitom konju i njegova ponosa zbog dobre jahačke vještine. Tkalac, doduše, navodi u svojim memoarima vrlo izniman slučaj kada je kao dječak hodao, pri čemu je taj doživljaj obilježen opasnošću, tajnovitošću, pa i transgresivnošću: riječ je o dječakovu posjetu bratu, austrijskom graničaru na Kordunu, u jesen 1833. Devetogodišnji Tkalac, naviknut na ispunjavanje svih svojih želja, uspijeva nagovoriti brata i bratova podređenog vojnika da ga potajno i uz veliku opasnost odvedu preko granice u Bosnu, pri čemu je taj prelazak granice gotovo izolirani primjer dječakova hodanja (Tkalac, 2002: 104–106). I dok je za nepriviligirane klase (za djecu i za odrasle) hodanje u prošlosti zbog novčane oskudice nerijetko jedini dostupan način kretanja od mjesta do mjesta, srednji i bogatiji društveni slojevi hodaju iznimno i rijetko, i tek će u drugoj polovici 19. stoljeća građanstvo prepoznati hodanje i šetnju kao oblik rekreacije, pa i užitka.<sup>2</sup>

U okviru teme o odnosu djeteta i prostora hodanje vidimo kao jednu od središnjih značenjskih struktura kojima se taj odnos konceptualizira. Joseph Amato u studiji o hodanju u prošlosti upravo hodanje vidi kao primarni medij dječjeg usredištenja, čak i identiteta: *Going on foot provides the child with his or her first contacts with the earth. It gives the child elemental senses of up and down, straight and curved, short and long, fast and slow, standing and falling, hard and soft. At the same time, parents watch their children's first steps to discover whom they have brought into the world. They read the child's walk to discern health, grace, athleticism, character, and attitude. (...) Going on foot returns us, at least those of us who did significant walking as children, to our first self.* (Amato, 2004: 275, 277)

Ipak, u historiografiji djetinjstva hodanje kao tema ili motiv nije zasebno zastuplje-

<sup>2</sup> Prema povjesničarki hodanja Rebeci Solnit, promjena u odnosu europskih privilegiranih klasa prema hodanju zbiva se u kasnom 18. stoljeću s nastupom engleskih romantičara i njihova romantiziranja prirode, no u hrvatskim je okvirima taj obrat nastupio tek u 19. stoljeću.

no. Dostupne studije o hodanju u prošlosti, mahom nastale u anglofonom kontekstu,<sup>3</sup> ne obraćaju pozornost na dijete i njegovo iskustvo hodanja, a studije o povijesti djetinjstva i mladosti ne prepoznaju historiografsku potentnost teme hodanja. Ipak, djeca su u prošlosti hodala, i to često i dugotrajno; u nastavku će se pokušati ocrtati obrisi uvoda u zamišljenu povijest dječjeg hodanja (djelomično i iz hrvatske perspektive), s naglaskom na onim povijesnim razdobljima i hodačkim artikulacijama koje se mogu više-manje referirano locirati u primarnoj ili sekundarnoj literaturi.

\*\*\*

Za razliku od hodanja odraslih u prošlosti, jedan je od najprisutnijih imagama povezanih s dječjim povijesnim hodanjem pseudoanegdota ili pseudopredaja o načinu na koji su prethodne generacije hodale do škole. Ovaj je imagem najpregnantnije sadržan u formi internetskog mema<sup>4</sup> s vizualnim prikazom zabačenog, teško prohodnog ili izrazito dugačkog puta i komentarom koji sugerira da je riječ o putu kojim su roditelji ili djedovi i bake svakodnevno pješaćili da bi došli do škole.<sup>5</sup> Kako tumači Sara Cannizzaro (2016), internetski je mem razmjerno kompleksna struktura čija se definicija kreće između singularnosti pojedinog mem-proizvoda i složenijeg sustava značenja koji ga čine kulturnim fenomenom; razumijevanje mema uključuje promišljanje o njegovim formalnim elementima (izgled odnosno vizualna prezentacija), potom o sadržaju/semantici te naposljetku o kontekstu unutar kojeg se značenje artikulira (Cannizzaro, 2016: 567), pri čemu je mem znak koji se prema stvarnosti koju reprezentira odnosi indeksikalno. U tom odnosu treba razumijevati i spomenuti mem o dječjem hodanju u prošlosti, koji uspostavlja više razina indeksikalnosti, no koji je

<sup>3</sup> Knjiga *Wanderlust: a history of walking* američke kulturne povjesničarke Rebecce Solnit objavljena je 2000. godine, a nakon nje još je nekoliko autora napisalo studije o povijesti hodanja: knjiga Josepha A. Amatoa *On Foot: A history of walking*, objavljena 2004., od svih je dostupnih povijesti hodanja najdiscipliniranija u metodološkom smislu te najbliža historiografskom pristupu. Kerry Segrave piše o povijesti hodanja u Americi u 20. stoljeću u popularno-znanstvenoj studiji *America on Foot: Walking and Pedestrianism in 20th Century*, objavljenoj 2006. Dvije godine nakon njega studiju o povijesti hodanja objavljuje Geoff Nicholson (*The lost Art of Walking: The History, Science and Literature on Pedestrianism*, 2008.). Prve njemačke (Johann-Günther König, *Zu Fuß: Eine Geschichte des Gehens*, 2014.) i francuske (Antoine de Baecque, *Une histoire de la marche*, 2016.) povijesti hodanja izlaze nakon 2010. godine, a od sredine tog desetljeća pojavljuju se i prve specijalizirane povijesti, npr. ženskog hodanja ili ritualnog hodanja i dr.

<sup>4</sup> Prema terminološkoj bazi hrvatskoga strukovnog nazivlja (Struna, <http://struna.ihjj.hr/page/o-struni/#struna>), mem je 'osnovna jedinica kulture koja se ne prenosi genima', odnosno 'sociokulturna inačica gena'. Kako se navodi u definiciji, „Postoje suprotstavljena mišljenja što čini mem: konkretna praksa, ponašanja ili artefakti koji se repliciraju ili apstraktne ideje i simboličke reprezentacije koje se prenose kulturnom transmisijom i rezultiraju ponašanjima i produktima.“ (ibid.)

<sup>5</sup> Staviti mem.

za temu zanimljiviji na ideološkoj nego na semiotičkoj razini. U ideološkom smislu ovaj mem artikulira značenja povezana s poviješću djetinjstva, i to ponajprije imagem o dječjoj izdržljivosti, a potom predodžbu o volji za obrazovanjem i žudnji za znanjem koja je istovremeno i ideologem u kojem se odražava kulturna fascinacija djetetom kao figurom budućnosti i napretka koji će doći s pomoću obrazovanja. Sociolog Chris Jenks, evocirajući romantičarski ideološki imaginarij i utjecaj Jean-Jacquesa Rousseaua na oblikovanje romantičarske predodžbe o nevinom i plemenitom djetetu, ovu je metaforu apostrofirao kao „apolonsko“ dijete (Jenks, 1996: 73) pozivajući se na ničeanski dualizam dionizijskoga i apolonskoga kao trajnu dijalektičku dinamiku zapadnjačke kulture. Napredak (koji stiže putem obrazovanja) uključuje promjene na bolje, pa i konkretne, socijalne i političke promjene, kao i promjene društvenih politika; stoga je obrazovanje inherentno dobro, a mali roditelji i djedovi i bake koji nepreglednim kilometrima hodaju do škole tu priču vide kao pozitivnu *per se*, te pomoću nje pokazuju vlastiti samoprijegor i pozitivno vrednuju fizičke napore koje je potrebno prevladati kako bi se postigao neki uspjeh. S druge strane, hodanje djeteta do škole reflektira i povijest obrazovanja odnosno činjenicu da se mreža škola u većem dijelu europskog teritorija sporo širi i da djeca u svim krajevima i svim periodima prije 20. stoljeća nerijetko moraju prevaljivati ozbiljnije udaljenosti do škole<sup>6</sup>.

Hodanje do škole jedna je od dječjih praksi koja je izrazito prostorno obuhvatna. Djeca su hodala do škole, sama ili u skupinama, rado ili mučno, tijekom gotovo cijele moderne povijesti, a osobito u 19. i 20. stoljeću, kada su se u zapadnjačkim društvima ustabilili i strukturirali osnovni obrazovni sustavi. Američka povjesničarka Kriste Lindenmeyer navodi primjer Lusette Smith, djevojke koja je teškom mukom završila srednju školu tijekom američke Velike depresije u 30-im godinama 20. stoljeća. Lusette je jedna od nebrojenih učenica i učenika koji su dugotrajno hodali do škole ne svojim izborom, nego iz nužde: *With no money for bus fare, Lusette walked six miles on school days. 'The walking wouldn't have been so bad if I hadn't been afraid each day that my ragged shoes would fall apart before I could possibly get to school.'* Smith recalled, *'walking in the early morning can make you awfully weary when you haven't had any breakfast and not much supper the night before.'* (Lindenmeyer, 2013: 441)

Joseph Amato spominje (nereferirani) podatak o djeci koja su u drugoj polovici 20. stoljeća u Sjedinjenim Američkim Državama put do škole prolazila pješice;

<sup>6</sup> Dječja književnost u periodu 19. i ranog 20. stoljeća nerijetko se koristi upravo hodanjem do škole kao funkcionalnim narativnim motivom, kao primjer navodim signifikantan citat iz Grimmove *Crvenkapice* u prijevodu Bojane Zeljko – Lipovšak; kada vuk nastoji nagovoriti Crvenkapicu da krene prema baki duljim putem, on se koristi upravo motivom hodanja do škole: „Crvenkapice, pogledaj samo to divno cvijeće koje raste svuda uokolo! Zašto se ne ogledaš? Hodaš zamišljeno kao da ideš u školu, a u šumi je tako veselo.“ (Grimm, 1998: 8)

kako navodi Amato, od 50-ih do 80-ih godina 20. stoljeća više od 70 % djece svakodnevnim je putem do škole hodalo, no od 80-ih godina 20. stoljeća do početka 21. stoljeća taj broj djece snažno opada i u vrijeme pisanja studije kretao se oko 10 % (Amato, 2004: 249), što je više-manje podudarno s brojevima koje navodi studija Tracy McMillan et al. (2006). I dok se ove brojke nesumnjivo primarno odnose na postupno opadanje praksi pješaćenja zbog promjene društvenih okolnosti u suvremenom američkom društvu koje svoje prostorno organiziranje temelji na *nejmjestima*, suspendirajući mobilno iskustvo urbanosti u korist automobilizirane suburbije, u drugom se redu ti brojevi mogu čitati i u kontekstu promjena emocionalnih habitusa s obzirom na predodžbe o dječjoj nezaštićenosti i vulnerabilnosti na ulici; Beth Bailey (2013), primjerice, povezuje opadanje broja djece koja se samostalno kreću ulicama i hodaju do škole s roditeljskim strahom za dječju sigurnost: *A 2004 survey in Britain found that ten- and eleven-year-old children rarely ventured outside, whether to play or even walk to school because both they and their parents feared that they would be kidnapped by a stranger or sexually abused by a pedophile. Adults' fears about sexual predators has fundamentally altered the experience of childhood, restricting children's freedom of movement.* (Bailey, 2013: 205) Ovu tezu neizravno potvrđuje i istraživanje Tracy McMillan et al. o uzrocima za opadanje broja djece koja pješāče do škole, u kojem autori/ce istražuju u kojoj mjeri rodne razlike, između ostaloga, utječu na odluku o načinu transporta, zaključujući da dječji spol utječe na roditeljske transportne strategije, ali i da roditeljska (ne) aktivnost također ima važnu ulogu u dječjem hodanju.

Hodanje do škole svakako je među najčešće referiranim i najizrazitijim manifestacijama dječjeg hodanja u prošlosti i time predstavlja prvo mjesto razlike u odnosu na povijest hodanja odraslih. Ono, međutim, nikako nije i jedina povijesna artikulacija dječjeg kretanja pješice, tim više što u predmodernim i ranomodernim epohama većina djece prima vrlo oskudno ili nikakvo opće obrazovanje (usp. Heywood, 2005), odnosno obrazovanje se tijekom predmodernog i ranog modernog doba mahom odnosi na šegrtovanje i naukovanje (usp., primjerice, Leland, 2002, Ladić, 2011).

Potražimo li hodanje kao motiv ili kao temu u historiografiji djetinjstva, češće ga nalazimo u povijesnim istraživanjima djetinjstva 19. i 20. stoljeća. Međutim, najistaknutije obilježje ovog motiva u povijesnom pogledu nije njegova pridržanost modernom dobu, nego upadljiva različitost povijesnih iskustava, uključujući, dakako, i hodačke prakse, između djece koja odrastaju u gradu i one koja odrastaju na selu. Colin Heywood u svojoj utjecajnoj *History of Childhood* ('2001, ovdje cit. prema 2005) djetinjstva u prošlosti promatra iz anglocentrične i zapadnocentrične perspektive, prepoznajući uobičajene obrasce odrastanja i ponašanja u zapadnoj Europi i Sjevernoj Americi tijekom predmoderne, ranomoderne i moderne povijesti. U tako ocrtanoj povijesti djetinjstva

izdvajaju se neke prakse hodanja koje su ipak zajedničke gotovo cijelom europskom prostoru u predmodernom i modernom dobu, ponajprije dugotrajno dječje hodanje u potrazi za poslom, kao i dugotrajno hodanje u okviru posla, primjerice kod zaposlenja u poljoprivredi (Heywood, 2005: 141). Heywood vidi 19. stoljeće kao period intenzivnije dječje mobilnosti u tom smislu, premda su se djeca zatjecala na duljim putovima u potrazi za kakvim-takvim boljitkom i u ranijim (usp., primjerice, Leland, 2002), ali i u kasnijim razdobljima. Kako navodi Lindenmeyer, *By the early 1930s, an estimated 250,000 young transients hitchhiked, walked, and hopped freight trains across the United States.* (Lindenmeyer, 2013: 441). Dugotrajno i iscrpljujuće hodanje, međutim, češće će iskusi-ti seoska djeca ili djeca koja iz ruralnog okružja nastoje prijeći u urbano.

O ruralnim djetinjstvima i odrastanju u tradicijskoj zajednici u hrvatskoj historiografiji i etnografiji pišu Suzana Leček – koja se u opsežnoj studiji bavi odrastanjem u sjeverozapadnoj Hrvatskoj u ranom 20. stoljeću – i Vedrana Spajić-Vrkaš u duljoj studiji o djetinjstvu u 20. stoljeću u Tučepima. Obje autorice naglasak stavljaju na početak 20. stoljeća, no prakse koje prikazuju i opisuju sežu i dalje u prošlost, a slično je i s vremenskim periodom koji u članku o odrastanju u 20. stoljeću u Žejani na Ćićariji obuhvaća Filip Škiljan. Izrazito je zanimljivo uočiti da se dječje prakse hodanja podudaraju u svim proučavanim tradicijskim zajednicama odnosno da djeca na vrlo sličan način svoje obaveze obavljaju hodanjem neovisno o različitim prostorima kojima se autori/ce bave. Suzana Leček bilježi da su djevojčice već i prije polaska u školu nerijetko hodajući duljim putovima nosile mlijeko ili druge proizvode iz sela u grad na prodaju (Leček, 1997: 357) ili pak rublje iz grada u selo na pranje (ibid.), hodajući nosile vodu za obiteljske potrebe u dobi od 10 do 12 godina (ibid.: 217) te nosile hranu radnicima na polju (ibid.: 218). Istu praksu navodi i Filip Škiljan, koji spominje kako dijete već od rane dobi (5-6 godina) u ruralnim poljodjelskim zajednicama nosi ručak težacima na polju (Škiljan, 2014: 154). Dulje hodanje djevojčica iz Tučepa do Makarske s priličnim teretom na leđima spominje i Spajić-Vrkaš: „Sve djevojčice morale su rano naučiti nositi teret na leđima bilo da se radilo o *torbi* ili o *brimenu* što se *s užen uprtilo na kosti*. U trgovačkim obiteljima koje su prodavale meso u Makarskoj djevojčice su pomagale očevima da izbjegnju *kontraban*. Pred ulazom u grad uprtile bi torbu s janjetom na leđa i nosile je dijelom puta koji su nadzirali gradski redarstvenici. Jedna kazivačica se prisjeća da je, *koracajući do Makarske po žajivoj cesti s punon torbom na leđima i kliko puta stukla noge po mrklomu mraku i jope morala mučat da se ćaća ne najuti*.“ (Spajić-Vrkaš, 1996: 98–99). Dječji poslovi koji se obavljaju hodanjem uključuju još i nošenje drva iz šume (Leček, 1997: 192, 218), kao i skupljanje *brabojaka*, odnosno životinjskog izmeta koji se u Tučepima upotrebljavao kao gnojivo u poljodjelstvu, a koje su skupljale djevojčice i dječaci već od četiri-pet godina (Spajić-Vrkaš, 1996: 99), te skupljanje drače za prehranu svinja u sjeverozapadnoj Hrvatskoj (Leček, 1997: 356). Vođenje stoke i ovaca na ispašu također može uključivati

dulje hodanje, što su u Tučepima radile djevojčice (Spajić-Vrkaš, 1996: 97), u sjeverozapadnoj Hrvatskoj i djevojčice i dječaci (usp. Leček, 1997: 192, 358), jednako kao i na Ćićariji (Škiljan, 2014: 154). Leček navodi i niz primjera dječjega samostalnog hodanja sa sela do većih gradova u potrazi za sezonskim poslovima već od 15. godine života (Leček, 1997: 223, 231), pa čak i dječji bijeg s namjerom stupanja u zanat usprkos volji glave obitelji, najčešće oca (ibid.: 228). U tom je slučaju posve jasno da se dječak-bjegunac ne može koristiti nijednim prijevoznim sredstvom, nego da svoj pothvat mora poduzeti pješice jer mu je jedino hodanje na raspolaganju s obzirom na prekršaj poslušnosti prema glavi obitelji. Ukratko, seoska djetinjstva nerijetko su obilježena hodanjem, bilo kraćim i jednoličnim, bilo duljim i iscrpljujućim, ovisno o dužnostima i zadacima koje obitelj pred djecu postavlja. Djeca pokatkad, međutim, svojevoljno poduzimaju i druge hodačke pothvate – poput, primjerice, trojice dječaka iz Čučerja koji su od Badnjaka 1928. do Sveta tri kralja 1929., odjeveni u tradicionalne seoske narodne nošnje, obilazili kavane po Zagrebu i pjevali tradicionalne božićne i nacionalne pjesme te time ne samo pridonosili kućnom budžetu nego su uspjeli zaraditi i za vlastite manje potrebe: „Sjećao se da su gosti u hotelu ‘Esplanade’ naručili da im otpjevaju ‘Jelačić bana’, a plaćali su im novčanicama i po 100 dinara!“ (Leček, 1997: 371).

Osim hodanja koje je povezano s dječjim dužnostima i poslovima, seoska su djeca sudjelovala i u organiziranim hodačkim događanjima, mahom ritualnog i religijskog karaktera. Kako u izvještaju o slavonskim seoskim običajima u ranom 19. stoljeću bilježi Luka Ilić Oriovčanin, u Spasovskim svetkovinama u slavonskim selima djeca imaju glavnu ulogu u ritualnim ophodnjama seoskim prostorima (Ilić Oriovčanin, 1846: 136–138). Djeca u seoskoj zajednici hodaju selom i za poklada, premda njihovo sudjelovanje, kako razabirem iz zapisa Ilića Oriovčanina, nije svuda dio organizirane fašničke povorke (ibid.: 115–116). Slavonska mladež organizira povorku i ophodnju „kraljica“ i povodom Duhova (ibid.: 145).

Gradsko djetinjstvo u prošlosti, međutim, za razliku od seoskoga i tradicijskoga, obilježeno je dodatnim segmentiranjem u obliku klasne stratifikacije. I dok Suzana Leček, primjerice, spominje više primjera u kojima njezine kazivačice i kazivači svjedoče o zajedničkom odrastanju i igranju djece iz obitelji različitih ekonomskih statusa, gradsko se djetinjstvo u prošlosti strukturira ponajviše u kontekstu društvene klase. O povijesnim gradskim djetinjstvima nalazimo razmjerno brojne izvore, iz kojih ću pokušati mapirati povijesne prakse dječjeg hodanja gradom.

Barbara A. Hanawalt, pišući o djetinjstvu u srednjovjekovnom Londonu (1993), izdvaja dječje hodanje gradom primarno u kontekstu zapošljavanja, a tek u drugom redu u kontekstu obrazovanja. Djeca o kojoj Hanawalt piše odrastaju praktički na ulici u slamovima, te nerijetko lutaju gradom bez cilja, hodaju duljim rutama u potrazi za skloništem, zaposlenjem ili šegrtskim mjestom kod obrtnika i u bitno manjoj mjeri hodaju

do škole. S obzirom na Hanawaltin fokus na djecu nepriviligiranih društvenih klasa, u njezinoj su studiji češći primjeri dječjeg hodanja gradom pri obavljanju poslova, primjerice prodaje voća: *William Routh, a fruiterer, said that he was walking along the street with a basket of fruit when he was called into the house of John Downing outside Cripplegate. He went in at the residents' request, but they wanted to pay him 1 d. less than he could afford to accept for his fruit. When he tried to leave the house, they dumped out his fruit and kept his basket and cloak, thus inhibiting his chances of earning a living.* (Hanawalt, 1993: 38) Kako se vidi iz citiranog odlomka, dječje hodanje u srednjovjekovnom Londonu nije bezopasno, što potvrđuje i nekoliko autoričnih primjera u kojima su djeca, hodajući gradom, suočena s različitim opasnostima, pa i smrću. Djeca su pogibala, primjerice, idući po vodu, ali i hodajući gradom po drugom poslu, poput nesretnoga šestogodišnjeg Thomasa koji je (u 14. stoljeću) slučajno pao u kipuću vodu tijekom šetnje (ibid.: 74). Život je (također u 14. stoljeću) na ulici izgubila i jedanaestogodišnja Juliana, premda na ulicu nije ni izašla: *Eleven-year-old Juliana, daughter of John Turgeys, was so desirous of seeing what was going on in the High Street that she stood in an open window in a solar and fell out trying to get a better view.* (ibid.: 75).

S druge strane, za djecu iz privilegiranih klasa, koja se na ulici nalaze mahom uz neku figuru zaštite ili pratnje (primjerice, guvernantu ili obiteljsku sluškinju), od srednjeg vijeka do 20. stoljeća hodanje, kao i druge dnevne aktivnosti, pod posebnom su regulacijom. Već od 14. stoljeća nalazimo odgojnu i moralno-didaktičnu poeziju pisanu za djecu i njihove odgajачe (Harris, 1993), u kojima se regulira dječja svakodnevnica, pa tako i hodanje, u prirodi i po ulicama. *Symon's Lesson of Wisdom for All Manner of Children*, jedna od moralističko-odgojnih poema iz kasnog 15. ili ranog 16. stoljeća, ne samo da upozorava *young boys to keep their heads up, doff their caps to their betters, and greet people courteously* (prema Hanawalt, 1993: 74), nego i navodi cijeli niz primjera lošeg ponašanja koje dječaci mogu pokazati na cesti: *Boys were likely to throw sticks and stones at dogs, horses, and hogs and to imitate the behavior of women and men behind their backs. They were warned not to fight, swear, get their clothing dirty, or lose their books, caps, and gloves.* (ibid.) S druge strane, upute za djevojčice, mahom sadržane u četrnaestostoljetnome domaćinskom priručniku *The Good Wife*, posve su suprotne; dok su dječaci bili instruirani da na ulici pristojno pozdravljaju i prolaznike ljubazno gledaju u oči, djevojčice su, pak, trebale držati glavu pognutom i ne dizati pogled (prema ibid.: 75), odnosno za njih je bilo bolje da uopće ne izlaze na ulicu (ibid.).<sup>7</sup>

Usprkos savjetima, djeca u srednjovjekovnom gradu izlaze na ulicu, na njoj provode vrijeme te koriste priliku za igru: *Children (as they have done until recent years)*

<sup>7</sup> Ovdje je zanimljivo primijetiti da se sličan savjet za djevojčice i djevojke zadržao u optjecaju sve do kraja 19. stoljeća, o čemu usp. Zima, 2021.

*played out their childhood on their feet. Tag, walking on stilts, hide-and-peek, follow-the-leader, and 'blind man's bluff,' which medieval children knew as hoodman blind, formed—as we catch a glimpse in Brueghel's painting Children's Games—an abiding part of the repertoire of their play.* (Amato, 2004: 44). Historiografija srednjovjekovlja i ranog novovjekovlja sadrži i detaljniju potvrdu o dječjim igrama u gradu, od kojih se većina zbiva na ulici, a neke su prilično opasne i djecu nerijetko koštaju života (Hanawalt, 1993: 79) ili pak prijekora i srdžbe odraslih: kako u natuknici o *balunu* u renesansnom Dubrovniku piše Milovan Tatarin, dubrovačka su djeca u 16. stoljeću (a vjerojatno i prije) igrala neku vrstu protonogometa na ulici, što je toliko uzrujalo nepoznatog autora da je na zid crkve sv. Roka uklesao grafit na latinskome „*Pax vobis. Memento mori qvi ludetis pilla. 1597.* (Mir vama! Sjetite se da ćete umrijeti vi koji se igrate loptom)“ (Tatarin, 2009: 50–51).

S hodanjem je povezana i jedna od zanimljivijih dječjih praksi europskog srednjovjekovlja: ritual tzv. dječaka-biskupa koji se slavio u prosincu, a uključivao je svojevrsnu parodiju biskupske povorke u kojoj su dječaci odjeveni kao biskup i njegova pratnja u ophodnji hodali kroz grad i „blagoslivljali“ župljane (Hanawalt, 1993: 79–80). Premda Hanawalt ovaj hodački ritual locira u London, drugi izvori potvrđuju da je običaj bio prisutan i u Njemačkoj i Španjolskoj tijekom srednjeg vijeka, a ponegdje se zadržao i do 17. stoljeća<sup>8</sup>. Hrvatska historiografija ne bilježi ništa slično. Dapače, premda se povodom Tijelova već u srednjem vijeku u urbanim prostorima ustalila ritualna procesija u kojoj tijekom 19. stoljeća, kako je potvrđeno, sudjeluju djevojčice<sup>9</sup> (v. Zima, 2021), izvještaj Zdenke Janeković-Römer o kasnosrednjovjekovnim i ranonovovjekovnim ritualima u Dubrovniku pokazuje da se u to vrijeme djeca ne uključuju u rituale ophodnje (Janeković-Römer, 1996). Povorka djevojčica najvažniji je ritualni aspekt tijelovske procesije u 19. i 20. stoljeću, no iz dostupne literature nije jasno kada se događa pomak od odraslih do dječjih sudionika u procesiji.

Janeković-Römer sporadično se bavila djetinjstvom u srednjem vijeku; u studiji

<sup>8</sup> <https://www.britannica.com/topic/boy-bishop>

<sup>9</sup> Kao ilustraciju navodim citat iz Matoševih *Dojmova s Pariške izložbe* (1900) u kojem Matoš u nostalgичnom registru evocira uspomene na djevojčice u zagrebačkoj tijelovskoj procesiji: „Najsilnije me se u posljednje doba dojmila – ne izložba nego svečanost u notredamskoj katedrali na tijelovsku nedjelju. Stigavši u sumorni hram, pade mi na dušu zvuk orgulja kao zlatni grom glasa Gospodnjeg, a psalmi mladih đaka i svječnošća drhtahu kroz suri i zaneseni polumrak kao lepet kerubinskih kreljuti. Dođu i djevojčice u pahuljastim, paučinastim koprenama i bijelim haljinicama. Poniknule tihim, toplim očima, pjesan i blizina svjetotajstva prosula im na raspletenu, cvijećem ovjenčanu kosu i na čisto čelo neki dašak nebeski kao paspalj svježe nevinosti, a preko ljljanskih, tananih ručica kane s blijede svijeće na hladni crkveni kamen po koja blijeda i vrela suzica. I pod lijevim mi rebrom odjedared zapjevaju zagrebačke orgulje i zagrebačka zvona, zamirihu snježni ljljani i zrele ruže našeg Brašančeva i kod grobnice kardinala Noaillesa stadoh kroz zube pratiti drevne latinske uzdahe koje sipahu grlati kanonici i skromni bogoslovci kao latice crnih ruža na svjetlu himnu orgulja.“ (Matoš, 2003: 177–178)

*Rod i grad: dubrovačka obitelj od XIII do XV stoljeća* (1994), međutim, veću pozornost pridaje razdoblju adolescencije te posebno predbračnim i bračnim politikama, a u kontekstu povijesti svakodnevice djetinjstva najzanimljiviji je rad o četrnaestostoljetnome bogatom zadarskom sukнару Mihovilu Petrovu i njegovoj obiteljskoj svakodnevici (Janeković-Römer, 2013), u kojem se navodi inventar suknarove imovine popisana 1385. godine, koji sadrži i popis dječje odjeće. Prema tom popisu, djeca bogatijega građanskog sloja u srednjem vijeku bila su vrlo raskošno odjevena, pri čemu je popisana odjeća uključivala lanene i pamučne kape za svaki dan, ali i raskošnije brokatne i svilene svečane kape, potom donje i gornje haljine, tunike i košulje, od kojih je dio odjevnih predmeta bio od brokata i svile. „Ogrtali su se prslucima, ogrtačima, plaštovima, kožusima i krznom – tih odjevnih predmeta bilo je ukupno trideset sedam na četvero djece. Spominje se i dvadesetak pari dječjih cipela te djevojačke cokule. Među dječjom opremom vrijedi spomenuti podbradnike kojima se štitila odjeća za vrijeme hranjenja. Mališani su imali i nakit – spominju se dva srebrna mjesecića, križić s raspećem i nakit od koralja i srebra.“ (Janeković-Römer, 2013: 15) Osim dječje odjeće, iz inventara je moguće rekonstruirati i da su djeca imala vlastite krevete, da su kao bebe spavala u zipkama kojih je u kući bilo nekoliko, te da je obitelj kao kućne ljubimce držala ptice pjevice. Ipak, o dječjem se hodanju ne doznaje mnogo, osim eventualno znakovitog podatka o broju obuće odnosno zasebnoj obući za djevojke.

Opasnosti za djecu na ulici, kojih je, kako prikazuje Hanawalt, u srednjem vijeku bilo mnogo, ne prestaju s izlaskom iz srednjeg vijeka; dapače, širenjem gradova i rastom gradske populacije množe se i pogibelji za dijete na cesti. Dječji nevoljni i neželjeni život na ulici i posljedično hodanje, lutanje i „krstarenje“ gradskim ulicama opstalo je od srednjeg vijeka sve do modernog vremena, kako se čini iz (sporadičnih) historiografskih uvida u prostorno i vremenski udaljene povijesne artikulacije djetinjstva. Rast gradova u kasnom 18. i osobito 19. stoljeću, tumači Amato, „proizvodi“ novi tip hodača: *Cities fostered new breeds of walkers. The disciplined pedestrian, the speeding commuter, the idling window shopper, the elusive flâneur, and the organized marching groups were foremost among them. Nineteenth-century London and Paris perhaps best reveal, of all Western cities, the metamorphosis of the urban walking environment and the genesis of the gallery of contemporary urban walkers.* (Amato, 2004: 153) Dijete nije nimalo zanemariv dio te galerije: kako navodi Timothy J. Gilfoyle u članku o američkim urbanim dječjim skitnicama i prijestupnicima u 19. stoljeću, brojna su napuštena djeca veći dio života, ako ne i cijeli život, provela na gradskim ulicama: *In 1851, the New York City attorney George Templeton Strong deplored ‘the hordes of ... children who live in the streets and by them.’ In cities across the United States, unsupervised children – some as young as six years of age – labored at casual, unskilled ‘street-jobs’ – blackening boots, selling flowers, sweeping*

*side-walks, hauling goods, scavenging, or hawking newspapers. By the end of the century, at least 6,000 youths worked as newsboys in Chicago. Street children labored, lived, slept, and ate in streets, alleyways, and hallways.* (Gilfoyle, 2013: 400) U hrvatskim je gradovima u istom periodu situacija slična, premda su brojevi sigurno manje dramatični: kako navodi Štefka Batinić u sjajnoj studiji o siročadi na prijelomu 19. i 20. stoljeća (2013), djeca u tom periodu nerijetko bivaju ostavljena na ulici, zatečena u prošnjji, skitnji, prodaji ili bijegu od kuće. Godine 1911. Stjepan Širola svjedoči o vrlo sličnoj situaciji kakvu navodi Gilfoyle: „Tko je samo malo razgledao ulice većih gradova, a dovoljno mu je to i ulicama našega bijeloga Zagreba, opazio je svu silu djece, često odrpane, gole i bose, koja se skiću i šalabajzaju gradom bez cilja i svrhe. To su malene skitalice za koje je ulica – škola svih onih zala, što će ih kasnije – kad odrastu – dovesti u sukob s postojećim društvenim ustanovama, sa zakonom, a napokon u tamnicu. To su nesretna zapuštena djeca, uličari, najveća i najljuća rana naših gradova.“ (Širola prema Batinić, 2013: 28).

Dijete i grad imaju kompleksnu, premda tek neizravno artikuliranu zajedničku povijest, koja nije obilježena samo patološkim pojavama poput dječjeg beskućništva, skitnje, prosjačenja ili kriminala. Amato tu vezu apostrofira ljupkom skicom o posebnom načinu dječjeg „posvajanja“ gradskog prostora: *Old and young did not move the same. Children played, chased and darted, lolled and went arm and arm, and moved at slowing speeds as they put themselves on display and flirted.* (Amato, 2004: 164) Bliskost djeteta i grada prepoznavamo u crtici koju u svojim sjećanjima bilježi Imbro Ignjatijević pl. Tkalac; pišući o svojim predcima, Tkalac navodi anegdodu o svojoj tetki koja je u dobi od 5-6 godina (što se zbiva u razdoblju prije 1806. godine, kako se razabire iz njegova pripovijedanja), hodajući sama gradom prenosila velike svote novaca u poslovnim transakcijama svojeg oca: „Jednostavnost tadašnjih trgovačkih formi možemo predočiti kad ispričamo kako je Štefan Mihajlović, koji je s mojim djedom po majci, Mihajlom Jankovićem-Stipićem, održavao dugogodišnju živu poslovnu vezu, ovome običavao po svojoj, pet do šest godina staroj kćerkici slati stotine tisuća forinti u tadašnjem papirnatom novcu. Dijete su poslali Štefanu Mihajloviću. On je svežnjeve banknota zamotao u maramu koju je dijete nosilo oko vrata, maramu svezao djetetu oko tijela i rekao joj neka ide kući. Kad bi djevojčica došla kući, njezin bi otac bez riječi odveo maramu, izvadio svežnjeve banknota i metnuo ih u blagajnu.“ (Tkalac, 2002: 25)

Posljednja desetljeća 19. stoljeća period su uspona građanske klase i oblikovanja građanske kulture. Kako navodi Iskra Iveljić u studiji o zagrebačkome svakodnevnom i privrednom životu na prijelomu 19. i 20. stoljeća (2007), posljednja desetljeća 19. stoljeća obilježena su artikulacijama specifičnih praksi svakodnevice građanske klase koje unekoliko oponašaju plemićki način života, ali u velikoj mjeri proizvode i vlastite vrijednosne kodove. U okviru tih procesa izrazito je važan odnos građanske obitelji prema

vlastitom potomstvu, što postupno dovodi, kako zaključuje Iveljić, do artikuliranja djetinjstva i mladenaštva kao zasebnih, samosvojnih društvenih činjenica. Jedan je od najizrazitijih regulacijskih elemenata građanske i kulturne reprodukcije, kako napominje Iveljić, razmjerno strog nadzor kretanja i ponašanja djece i mladih, osobito djevojčica i djevojaka. Građansko dijete nikamo se ne kreće samo, a hodanje postaje, nakon sredine 19. stoljeća, a osobito prema njegovu kraju, u građanskoj obitelji aktivnost rekreacije i dokolice. Djeca i mladi izlaze na šetnje gradskim promenadama s odraslom pratnjom, katkad i u grupama, te provode vrijeme hodajući uobičajenim šetalačkim rutama. Vrlo zanimljiv izvještaj o zagrebačkoj građanskoj šetnji nalazimo u memoarima Vilme Vukelić o odrastanju u Osijeku u zadnjim desetljećima 19. stoljeća. Vukelić, rođena Miskolczy, odrasta u situiranoj osječkoj građanskoj trgovačkoj obitelji i u Osijeku od rane dječje dobi odlazi na dulje šetnje po korzu i drugim uređenim šetačkim prostorima (o tome v. Zima, 2021). Tijekom boravka u Zagrebu kod rodbine mlada Vilma sa svojim domaćinima također izlazi u popodnevne šetnje Zrinjevcem na kojem se postupno formira velika šetalačka gomila: „Dobar dio društvenog života Zagreba odigravao se u ono doba na Zrinjercu i oko njega, gdje je o podnevnim i kasnim poslijepodnevnim satima naprosto vrvjelo od ljudi. Ta je rijeka svoje ishodište imala na uglu Frankopanske kod novoootvorene kafane ‘Bauer’ (poslije ‘Croatia’) u kojoj se okupljala naglo izrastajuća umjetnička boema. Rijeka je dalje tekla poslovnom četvrti Ilice sve do Jelačićeva trga, čiju su južnu stranu ispunjavale popularna ‘Velika’ i bučna ‘Narodna kavana’, koje su istodobno predstavljale neku vrstu burze u kojoj su strani agenti sklapali poslove s domaćim senzalima. Dalje se išlo ulicom Marije Valerije (današnjom Praškom) dolje do Zrinjevca, gdje se formirao pravi korzo. Brbljajući i smijući se gibala se ljudska bujica gore-dolje: svi koji su željeli vidjeti i biti viđeni – studenti, časnici, šetači i mlade djevojke među blijedozelenim vitkim platanama drvoreda, na njegovanim travnjacima i pored poput tepiha šarenih cvjetnih lijeha, pred budnim okom predstavnika starijega naraštaja, koji su sjedili na klupama ili su zauzeli pozicije u mondenoj kavani ‘Zagreb’, gdje su žličicama grabili sladoled ili srkali svoju *moku*. U paviljonu je vojna kapela svirala opepretne potpurije ili Zichrerove marševe, a u kavani ‘Zagreb’ ciganski je orkestar intonirao čeznutljive mađarske napjeve.“ (Vukelić, 1994: 218, kurziv V. V.)

U toj se gomili šetača nalaze i djeca, djevojčice i dječaci odjeveni poput malenih odraslih, što posebno pogađa djevojčice i na što se posebno obaraju pedagoški autoriteti. Nepoznata Emy u *Narodnim novinama* 1891. osobito osuđuje utezanje djevojčica u tjesne korzete i paradiranje gradskim promenadama: „Srce me boli, kada vidjam bliede male djevojčice, s boležljivim neveselim izrazom u licu, gdje se šeću u tiesnoj, elegantnoj odjeći sa majkom ili gouvènantom po prašnih ulicah gradskih; mjesto da u lahkoj prostranoj, jednostavnoj odjeći skaču i trče po miloj volji u prostoju božjoj naravi, u šumici ili u polju. Pokušajte malo pa ih izpustite, te male zarobljene ptičice

iz kaveza prašnjoga, sparnoga grada u božju prostu narav, skinite im verige modernih, elegantnih haljinah i vidjet ćete, kako će se bliedo lišće zacrljeniti, kako će tužne oči zasvietliti, kako će se ona nujnost i tromost promieniti u živahnost i okretnost, kako će se slabašno diete početi tjelesno i duševno bujno razvijati. A nesamo da se diete iz toga uzroka nemože tjelesno razvijati, što osobito škodi djevojci, budućoj majci, nego se tim djevojčice već za rana nauče na luksus, koj je nesreća naše dobe.“ (Emy, „O djevojačkom uzgoju“ *Narodne novine*, 12. 9. 1891., 208, 3–4) Vrlo sličan i jednako nepovoljan dojam prenosi i Vilma Vukelić pišući o osječkim promenadnim šetnjama. Osječke djevojčice u posljednjim desetljećima 19. stoljeća majke odijevaju u neudobnu i ekstravagantnu odjeću za šetnju, a čak i desetogodišnje djevojčice nerijetko nose cipele s visokim potpeticama šecući po promenadi. Djeca gradom hodaju i u sklopu školskih odnosno internatskih aktivnosti, kako zaključujemo iz školske dokumentacije (primjerice, iz zapisnika Ženske učiteljske škole sestara milosrdnica u Zagrebu tijekom 19. stoljeća<sup>10</sup>), ali i iz primarnih izvora, poput dnevnika četrnaestogodišnjeg Mladena Lokara, dječaka iz Praputnjaka pored Rijeke, koji se tijekom 30-ih godina 20. stoljeća školuje u Zagrebu u II. klasičnoj gimnaziji, živi u Istarskom internatu i svoju svakodnevicu bilježi u dnevničkim zapisima. Dječaci-gimnazijalci, kako svjedoči Lokar, povremeno šecu gradom u organiziranim izlascima s internatskim odgojiteljskim figurama (Ledić, 2000) i te su šetnje prilike za dječje druženje, ali i pokušaje uspostave kontakata, pa i poznanstava i veza s djevojčicama iz ženskog internata.

Pa ipak, povijest dječjeg hodanja, usprkos strogom nadzoru, bilježi i povremene dječje subverzije. Vilma Vukelić u svojim memoarima svjedoči o pokojem uspješnom izmicanju nadzoru odraslih: nakon polaska u školu za djevojčičinu se sigurnost i doličnost brinu plaćene učiteljske i guvernantske figure, pri čemu je guvernanta zadužena da djevojčicu otpрати do škole te da je po završetku nastave dočeka pred školom i dopрати kući. Mala Vilma, međutim, već u predadolescentskom dobu nastoji (i povremeno uspijeva) izmaknuti guvernantinu nadzoru i hodati gradom samo u društvu vršnjakinja. Dok guvernantna čeka na prednjem ulazu u školu, mlada se Vilma iskrada na stražnji izlaz i zajedno s prijateljicama ili sama luta uz Dravu, što ubraja u najljepše i najintenzivnije djevojačke doživljaje: „Nizašto na svijetu ne bih propustila to zadovoljstvo vezano uz povratak iz škole, to svraćanje u romantični svijet šančeva i kazemata. Osjećala sam se ondje kao u začaranim vrtovima, nesputana i slobodna, a ponekad i kao junakinja dana zbog smjelih podviga koji su pobuđivali divljenje mojih kolegica. U okružju tvrđavskih bedema i rovova, već desetljećima nemilice prepuštenih propadanju, sve je bilo neobično i čudnovato, počevši od teškog zadaha na plijesni, koji se širio od starih zidina, i jednako starih legendi o njima, pa do divlje izbujala biljnog pokrova. (...) Popele smo se na

<sup>10</sup> Arhivski fond HR-DAZG-217 Ženska učiteljska škola sestara milosrdnica.

nasip koji je vodio pored Drave i trapale uskom stazicom pored Regimentskog vrta sve do Gornjega grada. A onda je uslijedilo ono najljepše: nebo na zapadu u plamenu zalazećeg sunca, svjetlosni traci prelomljeni na površini vode, slap svjetlosti što prelijeva se preko oblaka i topola po rijeci. Bio je to prizor za koji ni danas u svom sjećanju ne nalazim odgovarajuće usporedbe. (...) S velikim zakašnjenjem konačno sam pristigla kući, razbarušena, oprave poderane i zgužvane, smočenih skutova i s gomilom 'korova' na čijem se korijenju još držala vlažna zemlja. Pljuštali su prijekori, zabrane i kaznene mjere. Život je ponovno bio stiješnjen uskim granicama, diktiran neizbježnim navikama, vezan uz svakodnevne dužnosti.“ (Vukelić, 1994: 113–115) Slične afektivne dojmove o samostalnom lutanju gradom ili u društvu vršnjaka bilježi i Zdenka Marković, koja se od 1894. školuje u zagrebačkom djevojačkom liceju i s prijateljicom Elzom Kučera uživa u nenadziranom hodanju zagrebačkim Gornjim gradom: „Meni se uvijek činilo da nam se život prepolako primiče pa sam htjela da ga sama potražim. S Elzom u društvu obilazila sam stare kuće u Gornjem gradu, osobito u Mletačkoj ulici, pa na Kamenitim vratima; zalazile smo u dvorišta i pod izgovorom da tražimo nekoga, kucale na vrata i zavirivale u sirotinjske sobe da vidimo kako je kod njih i kakvi ljudi tamo žive. Gdjekad smo otišle na šetnju u polja prema Savi, pa smo slušale zvonove iz daljine i lovile mirise rascvjetanih trešanja koje sam oduvijek silno voljela, i opet smo na tim ekskurzijama tražile zgodu da dođemo u vezu s ljudima, onim malima, većinom zaboravljenima, do kojih inače nismo mogle doći. Mene su u to doba osobito zanimali sitni građani, napose nažigači petrolejskih lampi po Gornjem gradu i Tuškancu, i inače svijet što stanuje u neuglednim kućama, zapuštenim kolibicama izvan grada“ (Marković, 1968: 418–419).

Početak 20. stoljeća razdoblje je i uzleta organiziranoga dječjeg hodanja u okviru različitih organizacija i pokreta, ponajprije sokolskog pokreta u južnoj Europi i Boy Scout (nešto poslije i Girl Scout) pokreta u zapadnjačkim društvima. Sokolski pokret predstavlja prvi organizirani napor oko tjelovježbe koji ima i izrazit domoljubni i politički karakter, no, za razliku od skautskog, nije usmjeren isključivo prema podmlatku, nego obuhvaća i odrasle (Blagec, 2019). I dok se Sokolski pokret širio iz Češke (u kojoj je osnovan 1863. godine), s prvim organiziranim ogrankom Hrvatskog sokola već 1874. u Zagrebu, a u istom desetljeću i u desetak drugih hrvatskih i dalmatinskih gradova (Blagec, 2019), skautski je pokret osnovao 1908. u Engleskoj lord Robert Baden-Powell (Mechling, 2013: 421), a njegovo širenje u Americi i Europi zbiva se sve do Drugoga svjetskog rata i obuhvaća djecu i mlade. Kako pokazuju Marino Manin i Ana Popovčić, skauti se u Hrvatskoj osnivaju prije Prvoga svjetskog rata, no najsnažniji su i najbrojniji u periodu između dvaju ratova, točnije od 1924. (Manin i Popovčić, 2018: 151). Manin i Popovčić, nažalost, skautski pokret opisuju isključivo s obzirom na njegov organizacijski, a ne sadržajni aspekt, te stoga ne povezuju skautski pokret s dječjim hodanjem. Bitno je naglašeniije povezan s hodanjem njemački pokret Wandervogel, usmjeren adolescentima

i mladima, koji je također, kao i drugi slični pokreti koji nastoje organizirati i upravljati dječjim i mladenačkim hodanjem, bitno politički angažiran (Solnit, 2010: 158–160).

No organizirano hodanje ne odnosi se samo na vertikalnu organizaciju u kojoj odrasli organiziraju dječje ponašanje – historiografija bilježi i primjere samostalnoga dječjeg i mladenačkog organiziranja, i to u vidu protestnih ophodnji, povorki i marševa, krajem 19. i početkom 20. stoljeća. Jedan od prvih autora koji se bavio (engleskom) poviješću djetinjstva i mladenaštva, John Gillis, u kapitalnoj studiji *Youth and History* (1974, ovdje prema 1981.) u kojoj se bavi britanskim prostorom, spominje mladenačko nezadovoljstvo koje se u periodu ranoga 20. stoljeća i radničkog organiziranja prelilo u buntovništvo manifestirano „posvajanjem“ ulice i protestnim ophodnjama: *In September 1911, after a summer of intense adult labor unrest, youths in Hull and several other industrial cities walked out of school, demanding 'less hours and no cane'. Pickets were established, blacklegs beaten, and property damaged before authorities could get the children back to school.* (Gillis, 1981: 174). Vrlo je zanimljivo da je u isto vrijeme i Hrvatska doživjela sličan društveni potres u vidu Đačkog štrajka u ožujku i travnju 1912. koji se provodio u đačkim marševima i povorkama gradovima, i koji je imao važne političke reperkusije. Gimnazijalci su, potaknuti političkim frustracijama povezanim s banovanjem Slavka Cuvaja, od 4. ožujka do 10. travnja 1912., izašli na ulice Sušaka, Bakra, Senja, Zagreba, Osijeka, Koprivnice, a u nekim su im se gradovima u prosvjednim povorkama i ophodnjama pridružile i djevojke (v. Zima, 2016). Ovaj se događaj može čitati i kao svojevrsan bljesak potencijalne dječje političke snage: djeca nisu pregovarala o izlasku na ulice i izmicanju nadzoru, nego su sama osvojila slobodu i na taj način ne samo ugrozila politički poredak na koji je Đački štrajk ciljao nego i prilično uspješno osporila dobnu hijerarhiju koja inzistira na nadzoru odraslih, osobito u javnom prostoru. Premda je ovaj događaj izniman u hrvatskoj političkoj povijesti, čini se da nije nevažno što se dječja sloboda realizirala hodanjem.

Ovaj ćemo polustrukturirani i kratki pregled dječjeg hodanja u prošlosti završiti jednom neočekivanom terminološkom poantom, naime, uporabom termina „hodanje“ u semantičkom pomaku koji hodanje povezuje s procesima odrastanja i napuštanja djetinjstva. John Gillis u spomenutoj studiji navodi termin „hodanje“ kao naziv za praksu predbračnog udvaranja među mladima srednje klase u kasnom 18. stoljeću: *Courtship was known among the respectable English working class as 'walking', a term that underlined its public, ritualistic character.* (Gillis, 1981: 64). Hrvatska internetska rječnička baza u razgovornoj uporabi glagola hodati navodi isto značenje<sup>11</sup>; „hodati“, dakle, nakon određene dječje dobi, više ne znači samo kretati se samostalno pješaćenjem, nego, metaforički, hodati prema odraslosti.

<sup>11</sup> <https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search> posjećeno 13. listopada 2023.

## LITERATURA

- AMATO, J. (2004). *On Foot. A History of Walking*. New York i London: Nea York University Press.
- ARČABIĆ, G. (2007). *Korak do novog stoljeća: Gospodarska izložba u Zagrebu 1891*. Katalog izložbe. Zagreb: Muzej grada Zagreba.
- ARČABIĆ, G. (2009). Gospodarska izložba u Zagrebu 1891. *Hrvatska revija*, 9, 1, 4–14.
- BAILEY, B. (2013). The Vexed History of Children and Sex. U: P. Fass (ur.) *The Routledge History of Childhood in the Western World*. (191–210). London i New York: Routledge.
- BATINIĆ, Š. (2013). *Kao Hlapić i Gita: siročad u Hrvatskoj potkraj 19. i početkom 20. stoljeća*. Zagreb: Hrvatski školski muzej.
- BLAGEC, O. (2019). Hrvatski sokol u Križevcima: od obnove rada krajem 1918. do ukinuća 1929. godine. *Cris: časopis Povijesnog društva Križevci*, 21, 1, 59–84.
- CANNIZZARO, S. (2016). Internet memes as internet signs: A semiotic view of digital culture. *Σημειωτική – Sign Systems Studies* 4, 562–586.
- GILFOYLE, T. (2013). Children as Vagrants, Vagabonds, and Thieves in Nineteenth-century America. U: P. Fass (ur.) *The Routledge History of Childhood in the Western World*. (400–418). London i New York: Routledge.
- GILLIS, J. (1981). *Youth and History: Tradition and Change in European Age Relations, 1770-present*. San Diego: Academic Press.
- HANAWALT, B. (1993). *Growing Up in Medieval London: The Experience of Childhood in History*. New York i Oxford: Oxford University Press.
- HARRIS, L. (1993). Instructional poetry for medieval children. *English Studies*, 74, 2, 124–132.
- HEYWOOD, C. (2005). *A History of Childhood*. Cambridge: Polity.
- ILIĆ ORIOVČANIN, L. (1846). *Narodni slavonski običaji*. Zagreb: Knjigovežnica i tiskara Franje Suppana.
- IVELJIĆ, I. (2007). *Očevi i sinovi: privredna elita Zagreba u drugoj polovici 19. stoljeća*. Zagreb: Leykam international.
- JANEKOVIĆ-RÖMER, Z. (1996). Javni rituali u političkom diskursu humanističkog Dubrovnika. *Radovi Zavoda za hrvatsku povijest*, 29, 68–86.
- JANEKOVIĆ-RÖMER, Z. (2013). Udobni dom suknara Mihovila Petrova: svakodnevnica bogate građanske obitelji u anžuvinskom Zadru. *Istarski povijesni biennale*, 5, 9–29.
- JENKS, Ch. (1996). *Childhood*. London, New York: Routledge.
- LADIĆ, Z. (2011). Na razmeđu djetinjstva i zrelosti. O naučnicima-šegrtima u kasno-

- srednjovjekovnim istočnojadranskim komunama. U: M. Mogorović-Crljenko et al. (ur.) *Filii, filiae...: Položaj i uloga djece na jadranskom prostoru*. (69–96). Zbornik radova. Poreč: Zavičajni muzej Poreštine.
- LEČEK, S. (1997). *Seljačka obitelj u sjeverozapadnoj Hrvatskoj 1918.-1941*. Zagreb: Hrvatski institut za povijest – Podružnica za povijest Slavonije, Srijema i Baranje u Slavonskom Brodu.
- LEDIĆ, J. (2000). *Dnevnik Mladena Lokara. Uvod u povijest djetinjstva i mladosti*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- LELAND, J. (2002). Leaving Town to Work for the Family: The Counter-Migration of Teenaged Servants in Fourteenth-Century England. U: K. Eisenbichler (ur.) *The Pre-modern Teenager: Youth in Society 1150-1650*. (323–337). Toronto: Centre for Reformation and Renaissance Studies, Victoria University in the University of Toronto.
- LINDENMEYER, K. (2013). New Opportunities for Children in the Great Depression in the United States. U: P. Fass (ur.) *The Routledge History of Childhood in the Western World*. (434–450). London i New York: Routledge.
- MANIN, M. i POPOVČIĆ, A. (2018). O skautima u Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca i Kraljevini Jugoslaviji između dvaju svjetskih ratova. *Radovi Zavoda za hrvatsku povijest*, 50, 2, 151–170.
- MARKOVIĆ, Z. (1968). Autobiografija. U: M. Šicel (prir.) *Izabrana djela*. PSHK, knjiga 73. Ivana Brlić-Mažuranić, Adela Milčinović i Zdenka Marković. Zagreb: Zora, Matica hrvatska.
- McMILLAN, T. et al. (2006). Johnny walks to school – does Jane? Sex differences in children's active travel to school. *Children, Youth and Environments*, 16, 1, 75–89.
- MECHLING, J. (2013). Children in Scouting and Other Organizations. U: P. Fass (ur.) *The Routledge History of Childhood in the Western World*. (419–433). London i New York: Routledge.
- MOGOROVIĆ CRLJENKO, M. (2005). Položaj kćeri u istarskoj obitelji u 15. i 16. stoljeću. *Povijesni prilozi*, 29, 59–77.
- SOLNIT, R. [Solnit, R.]. (2010). *Lutalaštvo: istorija hodanja*. Beograd: Geopoetika.
- STANDL, I. (1891). Jubilarna gospodarsko-šumarska izložba. (pristupljeno 20. rujna 2023.) [https://digitalnezbirke.kgz.hr/?pr=iiif.v.a&id=18284&tify={%22pages%22:\[24\],%22view%22:%22info%22}](https://digitalnezbirke.kgz.hr/?pr=iiif.v.a&id=18284&tify={%22pages%22:[24],%22view%22:%22info%22})
- ŠKILJAN, F. (2014). Iz svakodnevnoga života sela Žejane u dvadesetom stoljeću. *Histria*, 4, 141–170.
- TATARIN, M. (2009). Balun. Natuknica. U: S. P. Novak et al. (ur.) *Leksikon Marina Držića*. (50–51). Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.
- TKALAC, I. I. (2002). *Mladenačke uspomene iz Hrvatske*. Karlovac: Gradska knjižnica Ivan Goran Kovačić.

- SPAJIĆ-VRKAŠ, V. (1996). *Odrastanje u tradicijskoj kulturi Hrvata: Tučepi*. Zagreb: Naklada MD.
- VUKELIĆ, V. (1994). *Tragovi prošlosti*. Zagreb: Matica hrvatska.
- ZIMA, D. (2016). Nevidljiva adolescentica: ušutkani diskurs otpora u adolescentskoj književnosti. Slučaj Zore Ruklić. U: L. Čale Feldman et al. (ur.) *Crveni ocean: prakse, taktike i strategije rodnog otpora*. (118–137). Zagreb: Centar za ženske studije.
- ZIMA, D. (2021). Od djevojčica u bijelim haljinama do nevidljivih *Flâneuse*: djevojačko kretanje gradskim ulicama u 19. stoljeću. *Historijski zbornik*, LXXIV, 2, 265–288.

## ***THE HISTORY OF WALKING IN THE CONTEXT OF THE HISTORY OF CHILDHOOD***

### **Abstract**

The paper examines the history of (children's) walking as one of the central processes of establishing the relationship between the child and the space, and searches for referenced data on children's walking in the past, either out of necessity (walking in search of work or shelter, walking as an escape from unfavorable life circumstances, walking as the primary form of movement, and covering long distances due to poverty), or as a recreation (walking around the city, walking out of enthusiasm, especially in the 19th century, when a number of examples of longer walks from town to town were recorded, which were undertaken by children in order to achieve a certain goal or demonstrate attachment to the community, idea or authority figures), or ritually/politically (collective walking in processions, torchlight parades, demonstrations, and other forms of expressing collective dissatisfaction or support by adopting public space).

**KEYWORDS:** *walking, history of walking, history of childhood*

# POZICIJA DJETINJSTVA U RANOJ POEZIJI VESNE PARUN

**Adrijana KOS-LAJTMAN**

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska  
andrijana.kos@gmail.com

UDK 821.163.42.09-93 Parun, V.-1

Izvorni znanstveni rad

## Sažetak

Vesna Parun, često nazivana najvažnijom hrvatskom pjesnikinjom 20. stoljeća, s opusom od stotinjak knjiga različitih žanrovskih i tematskih predznaka, ide u red najproduktivnijih hrvatskih književnika uopće. Glavninu autoričina opusa čini pjesništvo, ono za odrasle i ono namijenjeno djeci, no ta dva dijela njezina poetskog angažmana dosadašnji radovi uglavnom nisu dovodili u užu međusobnu vezu. Ovdje će biti upravo suprotno – cilj rada jest istražiti entitet djetinjstva kao specifičnu motivsko-tematsku, poetičko-stilsku i svjetonazorsku poveznicu između pjesništva za djecu i onoga za odrasle. Naime, upravo je konstrukcija djetinjstva kao ključna motivsko-tematska, idejna i oblikovna komponenta prve autoričine zbirke *Zore i vihori* (1947) odigrala veliku ulogu u cjelokupnoj poetičko-stilskoj i svjetonazorskoj profilaciji navedene knjige, obilježene, između ostalog, evokacijom zlatnog vremena djetinjstva, motivskim prodorom ratne zbilje, simboličkim pejzažima, infantilizacijskim metadiskursom i utopijskim slikama budućnosnih poslijeratnih projekcija (Lemac, 2014). U radu se problematizira poetički tretman kronotopa djetinjstva u prvoj pjesnikinjinjnoj zbirci, (ne)mogućnost njegova određenja heterotopijom/heterotopijama te ključni poetsko-stilski mehanizmi koji iz takvog tretmana proizlaze, a koji pojedine pjesme Zora i vihora čine poezijom koja dobnu stratifikaciju implicitnih recipijenata uvelike relativizira. Naime, iako inicijalno nisu mišljene da budu poezija za djecu, određene pjesme Zora i vihora mogu se smatrati i takvima, prije svega zbog strategija dihotomizacije i infantilizacije koje se očituju u svjetonazorsko-idejnom sloju i u sloju konkretnih iskaznih postupaka.

**KLJUČNE RIJEČI:** *djetinjstvo, heterotopija, Vesna Parun, utopija, Zore i vihori*

## Uvod: književni profil Vesne Parun

Vesna Parun, ikona hrvatske poezije druge polovice 20. stoljeća, autorica je neobično bogatog i raznovrsnoga književnog opusa koji se očituje kroz veliki broj pjesničkih i dramskih tekstova, eseja i članaka, ali i znatan broj knjiga za djecu, rukopisnih pjesama i zbirki, knjiga objavljenih u vlastitoj nakladi, slikovnica, mapa soneta nastalih u suradnji sa slikarima, knjiga prijevoda, tekstova za šlagere i šansone. U više od šest desetljeća

književnog rada Vesna Parun iza sebe je ostavila više desetaka pjesničkih ukoričenja objavljenih u Hrvatskoj i regiji, kao i velik broj knjiga izabranih pjesama, drama, eseja i članaka – sveukupno, gotovo stotinjak knjiga od kojih neke tek čekaju svoju kompleksniju stručnu i znanstvenu valorizaciju<sup>1</sup>. U širokoj paleti interesa, među koje spadaju i oni slikarski – Parun se, naime, amaterski bavila i slikarstvom – najpoznatija je ipak po svojem pjesničkom radu, započetom zbirkom *Zore i vihori* (1947), a okončanom knjigama satiričkog pjesništva tijekom devedesetih i ranih dvijetisućitih, u kojima je kritički tematizirala različite suvremene kulturne, političke i socijalne fenomene. Temeljni poetički prosede autoričina pjesništva ogleda se u bogatstvu leksika i metaforike te izraženoj osjećajnosti zbog koje su se osobito dojmljivo isprofilirale ljubav i humanost kao središnje komponente, no isto tako i teme gubitka (usp. Maleš, 2005) i sveprisutnog zla. Tijekom gotovo cijeloga stvaralačkog razdoblja, počevši od ranih pedesetih (usp. Parun, 2001: 227–228), autorica je pisala i za djecu, postignuvši najbolju recepciju romanom u stihovima *Mačak Džingiskan i Miki Trasi* (1968), nagrađenim književnom nagradom „Grigor Vitez“ i izvođenim poslije u formi mjuzikla<sup>2</sup>. Pjesnikinja je još za života doživjela cjelovito priznanje svojega književnog djelovanja u vidu nagrada „Goranov vijenac“ 1977. i „Vladimir Nazor“ 1982. godine. U posljednje vrijeme dosta se govori i o njezinu prevoditeljskom radu, osobito o prijevodima bugarskih pjesnika koje je prevela na hrvatski u većem broju od bilo kojeg prevoditelja prije nje (usp. Banović, 2019). S druge strane, upravo se ova autorica smatra najprevođenijom hrvatskom pjesnikinjom.

## Poezija o djetinjstvu

Tematiziranje djetinjstva u književnosti se javlja relativno kasno – u prozi od 19. stoljeća, a u poeziji, u znatnijoj mjeri, tek od 20. stoljeća. Za takvu kasnu profilaciju fenomenologije djetinjstva kao relevantne književne teme zasigurno je više razloga, unutarknjiževnih i onih izvanknjiževnih, u prvom redu sociološki determiniranih. Pavao Pavličić, u radu u kojem se bavi tematikom djetinjstva u hrvatskoj lirici, konstatira da je kasna pojava djetinjstva u književnosti uvjetovana kvantitativnom koncepcijom ljudske egzistencije s razumom kao ključnim svojstvom – točnije, „bez obzira na to koje se svojstvo vidjelo kao presudno za definiciju osobe, uvijek se pretpostavljalo da toga svojstva ima više u jednim životnim razdobljima, a manje u drugim“ (2011: 16). Drugim

<sup>1</sup> Podatci prema *online* katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu i prema analitičkom inventaru Hrvatskoga državnog arhiva na: [http://arhinet.arhiv.hr/\\_Pages/PdfFile.aspx?Id=1131](http://arhinet.arhiv.hr/_Pages/PdfFile.aspx?Id=1131)

<sup>2</sup> Za mjuzikl *Mačak Džingiskan i Miki Trasi*, praižveden 1971. u tadašnjem Pionirskom kazalištu (PIK-u), današnjem ZKM-u, glazbu je napisao Ivan Vitez, a dramaturgiju i režiju potpisala je Zvezdana Ladika. Tekst je tiskan i u formi igrokaza 1996. (Zagreb, ABC naklada).

riječima, starijim piscima djetinjstvo nije bilo zanimljivo jer razuma u tom životnom periodu još nema u izrazitijoj mjeri, tj. stoga što su se rukovodili pretpostavkom da „dijete ne shvaća ni sebe ni život oko sebe, a ujedno nema ni u društvu nikakva utjecaja“ (2011: 16). Čak i kada se djeca počnu znatnije pojavljivati u književnosti, primjerice, u romanima Charlesa Dickensa kao što su *Oliver Twist* ili *Velika očekivanja*, suštinski im se pridaju svojstva odraslih ljudi, „samo što su fizički slabiji i pravno nemoćniji od odraslih“ (2011: 17). Do promjene dolazi tek s promjenom pogleda na faze čovjekove egzistencije, tj. „kad se javi ideja da egzistencijalno vrijeme nije cjelovito ni kontinuirano, pa da dakle među fazama egzistencijalnog vremena ne postoji razlika samo u kvantiteti, nego i u kvaliteti“ (2011: 17). Iz shvaćanja da djeca drukčije doživljavaju svijet te da imaju drukčija iskustva od odraslih generira se potreba da se ta iskustva i doživljaji zapišu pa otada djetinjstvo kao tema postaje zanimljivo i učestalije.

Kod većine modernih pjesnika djetinjstvo se predočuje kao egzistencijalno vrijeme bitno različito od ostalih životnih razdoblja „i ujedno vrijeme koje izvornošću svojeg naivnog pogleda otkriva štošta o ostatku života“ (2011: 17). Porastom interesa za individuum 30-ih godina prošlog stoljeća problematika djetinjstva na široka vrata ulazi i u hrvatsko pjesništvo, da bi se u prvoj poslijeratnoj generaciji, onoj krugovaškoj, znatno prorijedila (2011: 31). Vesna Parun, zajedno s Jurom Kaštelanom, pripada rijetkim pjesnicima krugovaške generacije koji su znatnije tematizirali djetinjstvo, ulazeći time u neku vrstu opozicijskog odnosa prema najvećem dijelu vlastite pjesničke generacije okrenute prije svega intelektualizmu i temama egzistencijalne tjeskobe (usp. 2011: 11–12). Kao paradigmatička zbirka za navedeno pokazuje se upravo debitantska knjiga *Zore i vihori* Vesne Parun, koja se zbog svojih specifičnih motivsko-tematskih, ali i svjetonazorsko-idejnih i ugođajnih slojeva okrenutih fenomenologiji djetinjstva pokazuje gotovo idealnim poligonom za dublje istraživanje predodžbi djetinjstva u pjesničkom diskursu i značenja koja mu se pridaju, omogućujući time dublje uvide u ranu poeziju ove kanonske pjesnikinje, ali i odnos koji autoričina poezija tog vremena uspostavlja s njezinim kasnijim pjesničkim radovima.

## Poetika djetinjstva u zbirci *Zore i vihori*

### *Tematsko-motivski i idejni supstrat*

*Zore i vihori* – knjiga koja se, kako je danas već općepoznato, po objavljivanju našla na udaru tadašnje socrealističke kritike na čelu s Marinom Franičevićem koji ju je prozvao negativnom pojavom u suvremenoj poeziji, sagledavajući je „pabirčenjem bez kormila i kompasa po književnoj tradiciji“ i dovodeći je u vezu s „pravilima dekadentne lirike“ (Franičević, 1948: 267–269), da bi takva bespoštedna ocjena poslije bila revidi-

rana – obiluje motivikom djetinjstva. Brojne pjesme u zbirci – poput „Bila sam dječak“, „Dijete i livada“, „Brat i sestra“, „Seobe“, „Prijateljska žalost“, „Željeznica iz brežuljaka djetinjstva“, „Zeleni okvir smrti“, „Balada prevarenog cvijeća“ – uronjene su u motivski svijet koji predočuje kronotop djetinjstva (usp. Kos Lajtman, 2011) i priziva mediteranski prototekst (usp. Knežević, 2022; Lemac, 2014) kroz prepoznatljiv predmetno-ugodažni inventar koji konstruira prostor igre, zavičaja i odrastanja. Djetinjstvo se u većini pjesama predočuje kao stanje intenzivne povezanosti sa svijetom, a katkad i stanje u kojem se osjeća posvemašnje brisanje granica između dječjeg subjekta i svijeta. Reprezentativan primjer potonjeg svakako je pjesma „Bila sam dječak“ u kojoj se ženski lirski subjekt legitimira poistovjećivanjem s motivima iz prirodnog okoliša (*mjesčina, šuma, drveće, večer, grožđe, lisica, mačka, riba, vidra*) predstavljajući se kroz efektne metafore snažnog simboličkog potencijala, primjerice: „Bila sam zrno rumena grožđa / u zubima sred poljubaca / lisica utekla iz gvožđa / dječak, što praćkom poklike baca/“. Lemac ovu pjesmu sagledava kao „metadiskurs o osjećajnom subjektu kojim će biti prožeta cjelokupna Paruničina lirika“ (2014: 356).

Povezanost djeteta i prirode vidljiva je i u drugim pjesmama zbirke, primjerice, u pjesmi „Dijete i livada“ koja predočuje ljepotu dječje neopterećenosti i razigranosti, temeljeći se na postupku supostavljanja intuitivnosti djeteta i prirode, što je centralna tematska os svake strofe. Svojevrsna kulminacija takvog paralelizma koji se uspostavlja između dječje prirode i mehanizama na kojima počivaju zbivanja u prirodi događa se u zadnjoj strofi: „Djeca su jeke utrulih stvari. / Naga i čista kao ribnjak, ona vide sebe / u oku livade, u mreži paukovoju“. Riječ je o svojevrsnom infantilizmu na idejnoj razini koji Lemac (2014) naziva infantilizacijskim metadiskursom u sklopu kojeg se nevinost djeteta uspoređuje i poistovjećuje s etičkom čistoćom prirode.

Jedna od najdojmljivijih pjesama u zbirci „Balada prevarenog cvijeća“ motive i slike vedrog djetinjstva, kao što su razigrani dječaci na livadi, topla nedjelja, lastavice, ulovljeni bumbari, papirnati zmaj i drugi, izravno sučeljava sa slikama nadolazeće ratne kataklizme. Točnije, vedri motivi dječjačke igre i proljetne prirode u sklopu istoga kronotopskog postava premrežuju se s motivima nadolazeće vojske, crnog dima na horizontu, zloduha rata, hitaca, torpeda, neprijatelja, grobova i mrtvih ljudi. Takvo dihotomno ispreplitanje događa se kroz cijelu pjesmu, a Parun mjestimice i tu poseže za postupkom infantilizacije, simulirajući diskurs koji kao da izravno dolazi iz naivne i nevine vizure djeteta: „Zašto je pauk razapeo mrežu, a vojska ide? / Ah, pročitajte zvučnu bajku cvijeća, oblaci, braćo!“. Kako pjesma odmiče, motivi koji izviru iz sfere ljudskoga postaju sve mračniji i jezovitiji, dok sfera prirode ostaje jednako uronjena u blagost i sklad: „Zloduh hoda po mjesecini. Dječaci razvezuju zmaja a vojska ide. / Stotinu malih čekića kuju zlatne tulipane. / Ništa ne sluti slijepa ličinka. Jedino dijete ima oči. / Nesretno dijete! Vidjet će oca obješena / o šljivu bijelu u dvorištu, njihovu šljivu.“ Jasno je, pritom, da je ljudski svijet rascijepljen – s

jedne strane su principi i prakse ponašanja djece, a s druge odraslih, pri čemu djeca dijele istu etičko-estetsku paradigmu sa svijetom prirode, tj. s biljnim i životinjskim svijetom u kojem vladaju ljepota i globalni sklad. Emotivni naboj postaje sve intenzivniji prema kraju, a u predočenim prizorima nalazimo sve okrutnije motive koji su u potpunoj opoziciji s onim što ideologemi djetinjstva i proljeća inače podrazumijevaju. Pjesnikinja se pritom koristi i svojevrsnim dramskim postupcima, kao što su izravne upitne rečenice i drugi performativni iskazi koji pridonose dramatici situacije: „Skrivena torpeda poharala su ribolove. / Ništa nije ostalo na suncu. / Samo nekoliko osušenih grobova / iznijelo je pepeo bezimen na vjetar. / Mrtvaci otrovaše dan. / Što da uradi čovjek? // Rastvorila je oči od straha tratinčica jer nije izuo čizme mitraljezac. / Jedno janje izgubilo je mlijeko i ostalo na cesti / zapanjeno; / Neprijatelj-čovjek došao je u pohode / golorukom cvijeću.“

Već i na temelju izloženoga jasno je da su *Zore i vihori* zbirka snažno polariziranih svjetonazorsko-idejnih silnica koje se očituju na više planova – počevši od snažno isprofilirane dihotomije života i smrti (usp. Milanja, 2000), preko dihotomije koja se uspostavlja između subjekta i svijeta (usp. Miličević, 1982) gdje ahistorijski subjekt funkcionira kao izravna suprotnost kaosu povijesnih događaja (usp. Milanja, 2000), pa sve do dijalektičkog suprotstavljanja utopije i distopije (Lemac, 2014). Lemac piše o tzv. potrazi za mitskim vremenom sagledavajući takvu reprezentaciju djetinjstva kao svojevrsan oblik potrage za izgubljenim idiličnim vremenom, točnije kao metonimijski korelat mitskog vremena. U ovom radu pokušat će se otići i korak dalje od tako uspostavljene dihotomije uvođenjem još jednoga opozicijskog para koji funkcionira na relaciji utopije i heterotopije.

### ***Pjesnički tekst kao virtualno ogledalo***

Baveći se prostorom u svojem tekstu „Des Espaces Autres“<sup>3</sup> (1984), Michael Foucault tvrdi da nelagoda našeg doba proizlazi iz prostora, više nego iz vremena – vrijeme nam se predočuje još jedino kao interakcijski element među različitim elementima raštrkanih u prostoru (Foucault, 1986: 23). Smatra da prostor u suvremenom dobu još uvijek nije u potpunosti desakraliziran te da našim životima upravlja određen broj opozicija koje smatramo unaprijed zadanima: opozicija između privatnog i javnog prostora, između

<sup>3</sup> Tekst naslovljen „Des Espaces Autres“ [„O drugim prostorima“], objavljen u listopadu 1984. u francuskom časopisu *Architecture – Mouvement – Continuite* [Arhitektura -Pokret -Kontinuitet], temeljen je na Foucaultovu predavanju iz ožujka 1967. Iako je dugo bio neobjavljen, a time izvan autorova službenog opusa, taj je tekst pušten u javnost i prije samog objavljivanja u časopisu – za potrebe izložbe u Berlinu, kratko prije Foucaultove smrti u lipnju 1984. Engleski prijevod, kojim smo se i ovdje služili, objavljen je u proljetnom broju američkog časopisa *Diacritics*, 1986., (Vol. 16, No. 1) u prijevodu koji je napravio Jay Miskowicz. U situacijama izravnog citiranja donosimo prijevod s francuskoga Marija Kopicća, objavljen na: Peščanik.net.

obiteljskog i društvenog prostora, između kulturnog prostora i korisnog prostora, između prostora dokolice i prostora rada. Prostori u kojima živimo i kojima se koristimo, prema Foucaultu, izazivaju su heterogeni, određeni sklopom različitih relacija, a oni koji su u mogućnosti biti u suodnosu sa svim ostalim prostorima na način da ih dovode u pitanje, neutraliziraju ili invertiraju, javljaju se kao prostori utopija ili heterotopija. Utopije Foucault definira kao prostore bez realnog mjesta, one koje stupaju u odnos izravne ili obrnute analogije s realnim društvenim prostorom. Utopije su reprezentacije idealne društvene forme, nerealni prostori (1986: 24). S druge strane, heterotopije su realna, zbiljska mjesta čiji se obrisi naziru u svim društvenim institucijama – to su svojevrsna protu-smještanja, mjesta koja su izvan svih mjesta, no čiji se položaj ipak može realno odrediti. Ona su apsolutno druga u odnosu na sva mjesta koja odražavaju i o kojima govore. Između utopija i heterotopija, tumači nadalje, postoji svojevrsno iskustvo miješanja, zajedničkog prostora koji je svojstven zrcalu. Zrcalo je također utopija, s obzirom na to da je riječ o prostoru bez mjesta, ali je ujedno i heterotopija, što pomno tumači:

U njemu se vidim tamo gdje nisam, u nerealnom prostoru koji se potencijalno otvara iza površine, tamo sam gdje me nema, kao neka sjena koja meni samome daje svoju vlastitu vidljivost, koja mi dopušta vidjeti se tamo gdje sam odsutan: utopija zrcala. No to je jednako tako heterotopija, u mjeri u kojoj zrcalo realno postoji i u kojoj ima, spram mjesta što ga zauziman, neku vrstu povratnog učinka; krenuvši prema njemu, otkrivam svoju odsutnost s mjesta na kojemu jesam, zato što se vidim ondje. Počevši od tog pogleda koji mi se u stanovitoj mjeri vraća, iz dubina toga virtualnog prostora s druge strane zrcala, okrećem se sebi, polako svraćajući pogled na sebe, rekonstruirajući se na mjestu na kojem se nalodim; zrcalo funkcionira kao heterotopija budući da, kad god se pogledam u njemu, mjesto koje zauzimam biva i sasvim realnim – ono je zapravo u svezi s cjelokupnim okolnim prostorima – i sasvim nerealno, jer, da bi bilo zamijećeno, ono nužno mora proći kroz tu virtualnu točku koja se nalazi ondje, u zrcalu. (Foucault, 1986: 24)<sup>4</sup>

Sagledamo li pomnije dvojne, oprečne karakteristike ogledala i usporedimo li ih s ustrojstvom Parunine zbirke *Zore i vihori*, dolazimo do uvida koji se logički nameće: riječ je o tekstu koji funkcionira kao istodobna reprezentacija utopije i heterotopije, kao predodžba nestavnoga, utopijskog mjesta i stvarnih *drugih* mjesta. Drugim riječima, čini se da autoričin pjesnički tekst možemo sagledavati kao virtualno ogledalo u kojem se povezuju utopijski prostori djetinjstva s distopijskim, ali i heterotopijskim prostorima rata. Potonje će se konkretnije razmotriti na primjerima.

<sup>4</sup> S francuskoga preveo Mario Kopic, na Peščanik.net.

## Djetinjstvo vs. rat

Pogleda li se pomnije semantička strukturacija pjesama koje generiraju kronotop djetinjstva, moguće je uočiti da se predodžba djetinjstva u većini takvih pjesama u zbirci *Zore i vihori* uspostavlja u opozicijskom odnosu prema predodžbi rata. Snop odrednica koje sudjeluju u konstruiranju slike djetinjstva izravno je suprotstavljen odrednicama na kojima počiva slika života u kontekstu ratnih slutnji, kao i konkretnih ratnih prijetnji i praksi koje su transformirale mirnodopsku svakodnevicu. Predodžba djetinjstva redovito se uspostavlja na temelju motivskih kompleksa mladosti i prirode, ali i na temelju emocionalno-etičkih kompleksa blagosti, nježnosti i uključivosti. Nasuprot tomu, u uspostavljanju slike rata sudjeluju motivi koji pripadaju motivskim kompleksima života odraslih i društvene zajednice kao kolektiviteta, kao i emocionalno-etičkim kompleksima agresije, razaranja i isključivosti.

Navedenu dihotomiju najbolje će oprimirati tablica u nastavku koja donosi konkretne, odabrane stihove pojedinih pjesama tematizirane zbirke.

**TABLICA 1.** Dihotomija predodžbi djetinjstva i rata u zbirci *Zore i vihori*

DJETINJSTVO	RAT
<i>A djeca razumiju sve. Plava su srca djetinja.</i> („Prijateljska žalost“)	<i>Neprijatelj opsjeda luku na deset milja uokolo / i cijeli mali otok tresse se u pomrčini.</i> („Rat“)
<i>Dijete miluje mačku. Otvoren je prozor.</i> („Zeleni okvir smrti“)	<i>Natovariše žene na leđa djecu i sitne puževe / u iznošenim torbama.</i> („Seobe“)
<i>O šume pune djetinjstva, šume na dohvatu sanja!</i> („Borik u planini“)	<i>Konjanik silazi s brda, kroz drveće. / Mrak iz šume ide s tammim konjanikom.</i> („Zeleni okvir smrti“)
<i>Dječaci su se izuli da ne bi pogazili tratinčice.</i> („Balada prevarenog cvijeća“)	<i>Miču se žene u crnu. Mnogo crnine, mnogo tužnih žena.</i> („Zeleni okvir smrti“)
<i>Djeca nikako ne vjeruju da će zemlja progutati tijelo.</i> („Balada prevarenog cvijeća“)	<i>Na obzorju je crni dim. Kažu da vojska ide.</i> („Balada prevarenog cvijeća“)
<i>Dječaci razvezuju zmaja, a vojska ide.</i> („Balada prevarenog cvijeća“)	<i>Skrivena torpeda poharale su ribnjake. Ništa nije ostalo na suncu.</i> („Balada prevarenog cvijeća“)
<i>Jedino dijete ima oči.</i> („Balada prevarenog cvijeća“)	<i>Jedno janje izgubilo je mlijeko i ostalo na cesti zapanjeno; / neprijatelj-čovjek došao je u pohode golorukom cvijeću.</i> („Balada prevarenog cvijeća“)
<i>Meni su pričali o bjelini / bolesni vrapci na uzglavlju. Bila sam pitoma košuta. U vrućici sam slušala Crvenkapicu, / davno davno kako pjeva omorikama.</i> („Prozor u izgubljenom gradu“)	<i>Koraci vojnika ostaju na mokrom betonu zanavijek, kao glečeri na brdu Kilimandžaro.</i> („Prozor u izgubljenom gradu“)
<i>Hitac je zbnurio vjevericu. Srnuli su dječaci / u čamec vezane za obalu, ali nije ih pustila straža. Udite brzo u male mravinjake, utrnite svijeću.</i> („Balada prevarenog cvijeća“)	<i>Štropot će srušiti noćas žalosnu zvjezdarnicu / i tihe golubove.</i> („Tenk prolazi gradom“)
<i>... dječak je bio na njivi blizu toplih volova</i> („Tenk prolazi gradom“)	<i>Izbrisat će točkovi tišinu</i> („Tenk prolazi gradom“)

Razmotre li se pažljivo predočeni stihovi – a sličnih primjera, dakako, ima još – uočit će se snažna dihotomija između predodžbe djetinjstva i predodžbe rata, i ta se dihotomija očituje u kvalitativnoj, sadržajnoj dimenziji, i u načinu njihova oblikovanja i egzistiranja. Gotovo da možemo govoriti o sustavu binarnih opozicija u semiotici prostora i značenjima koja se iz njih konstruiraju, u skladu s uvidima Jurija Lotmana u *Strukturi umjetničkog teksta* (1970), iako Lotman primarno govori o proznim tekstovima. Lotman prostor smatra konstitutivnim elementom verbalnog umjetničkog djela, ali i nositeljem neprostornih kulturnih značenja – kulturna semantizacija prostora, naime, događa se zbog odnosa opozicijskih parova kao što su visok – nizak, blizak – dalek, otvoren – zatvoren i sl., na čemu se onda posljedično razvijaju kulturni modeli koji nemaju prostorni sadržaj, primjerice, dobar – loš, smrtan – besmrtan, vrijedan – bezvrijedan i drugi opozicijski parovi koji sudjeluju u kreiranju određene slike svijeta (usp. Brković, 2013; Lotman, 2001). Izrazito dihotoman odnos dvaju kronotopskih kompleksa, djetinjstva i rata, u *Zorama i viorima* sa sobom također nosi svjetonazorska, ne nužno samo prostornovremenska značenja. S jedne strane, predodžba djetinjstva konstituirana je oko dvaju ključnih motiva: djeteta i prirode, dok je predodžba rata sazdana na motivima koji se tiču svijeta odraslih, poput mrzovoljnih ljudi, vojnika, buke, razaranja, dima i crnila. Uočava se da je motivsko-tematski stratum djetinjstva, i njegovi nosivi motivi, redovito povezan s etičkom dimenzijom dobra i emocionalnim komponentama vedrine, blagosti, nježnosti i sućuti prema svim dionicima prirodnog svijeta – dakle, ne samo prema čovjeku i njegovim ljudskim iskustvima već jednako i prema iskustvima onoga biljnog ili životinjskog („Dijete miluje mačku“; „Dječaci su se izuli da ne bi pogazili tratinčice“, „Dječak je bio na njivi blizu toplih volova“<sup>5</sup> itd.). Takva, holistička vizija svijeta karakteristična je za zbirku te katkad ide sve do razine antropomorfizacije životinjskoga i biljnoga, kroz uporabu efektnih personifikacija („Meni su pričali o bjelini bolesni vrapci na uzglavlju“, „Zemlja je nagla i glasna, ona se gizda hodom / i sluša uhom žudnim orgulje svojih jeka“, „Rastvorila je oči od straha tratinčica, jer nije izuo čizme mitraljezac“<sup>6</sup> itd.). Također, snaga i dojmljivost pjesničkih slika u kojima su principi prirodnog svijeta, koji imaju ulogu svojevrsnog analogona principa i praksi ponašanja djece, nerijetko proizlaze i iz efektnih, neočekivanih metafora, i inače karakterističnih za poeziju Vesne Parun („Stotinu malih čekića kuju zlatne tulipane“, „Plava su srca djetinja“, „Djeca su jeke utrnulih stvari“, „Bila sam zrno rumena grožđa / u zubima sred poljubaca / lisica utekla iz gvožđa“<sup>7</sup> itd.). Djetinjstvo, predočeno kroz domenu suži-

<sup>5</sup> Citirani stihovi redom pripadaju sljedećim pjesmama: „Zeleni okvir smrti“, „Balada prevarenog cvijeća“, „Tenk prolazi gradom“.

<sup>6</sup> Citirani stihovi redom pripadaju sljedećim pjesmama: „Prozor u izgubljenom gradu“, „Rujan“, „Balada prevarenog cvijeća“.

<sup>7</sup> Citirani stihovi redom pripadaju sljedećim pjesmama: „Balada prevarenog cvijeća“, „Prijateljska žalost“, „Dijete i livada“, „Dijete i livada“, „Bila sam dječak“.

vota, a katkad i potpune stopljenosti dječjega/mladenačkoga s onim prirodnim (biljnim, životinjskim, a nerijetko i anorganskim), nadaje se u dimenzijama intuitivnoga i ahistorijskoga – točnije, u njegovoj poetskoj konstrukciji zamjetni su principi karakteristični za emocionalne, a na racionalne aspekte čovjekova bića, kao i odmaknutost od svakog dokumentarizma i historijske konkretizacije. Slika djetinjstva u autoričinoj zbirci stoga djeluje pomalo arhetipski, gotovo mitski, te ju je moguće označiti simboličkim prostorom utopije. S druge strane, pozicija koju u pjesničkom svijetu zbirke *Zore i vihori* zauzima ratna stvarnost ustoličuje se oko dimenzije čovjeka kao odraslog bića koje je spremno koristiti se svojom racionalnosti u svrhu razaranja i ubijanja, vodeći se principima isključivosti i agresije te sijući buku, crnilo i smrt. Neodvojiva od poslijeratnoga društvenog konteksta u kojem je 1947. knjiga i objavljena, predodžba rata, iako lišena dokumentarnih činjenica, u ovoj pjesničkoj zbirci djelomice ostaje određena razaranjima Drugoga svjetskog rata, ponajviše u dalmatinskome geokulturnom prostoru, što potvrđuju i pojedini motivi obilježeni povijesnom konkretnošću modernog doba (*tenkovi, torpeda, mitraljezac* i sl.). Makar i djelomice historijska dimenzija ratnog vremenoprostora uspostavlja se tako kao mjesto različitosti u odnosu na ahistorijsku i utopijsku dimenziju djetinjstva u kontekstu idilične i pitome prirode, točnije, uspostavlja se kao svojevrsna kombinacija arhetipske distopije i konkretne, geografski i povijesno određene heterotopije.

### **Zaključno: pozicija djetinjstva u ranoj poeziji Vesne Parun i principi njezina oblikovanja**

Iz svega rečenoga jasno je da se djetinjstvo u zbirci *Zore i vihori* konstruira kao svojevrsna utopija, točnije, kao prostor bez stvarnog prostora. Neodređene i poluapstraktne prostorne oznake koje sudjeluju u kreiranju predodžbi o djeci i djetinjstvu, kao što su *livada, šuma, brdo, cesta, ribnjak* i sl., tomu znatno pridonose, generirajući neku vrstu arhetipskog djetinjstva, tj. djetinjstva kao mitologema, ključno zadanoga kvalitativnim odrednicama vedrine, nježnosti, suosjećanja, iskrenosti, nevinosti i neiskvarenosti. Drugim riječima, djetinjstvo poprima karakteristike nestvarnog vremenoprostora predodređenog pozitivnim etičkim principima i poželjnim, ugodnim emocionalnim komponentama koje se u znatnoj mjeri oslanjaju na mehanizme intuitivnog doživljavanja okoline – ljudske i one koja pripada biljnom i životinjskom svijetu, a katkad i neživoj prirodi (zemlji, vodi, vjetru i sl.). S druge strane, kao semantički i idejni antipod djetinjstvu pojavljuje se motivski stratum rata kao kolektivni društveni fenomen koji uzurpira prostor djetinjstva dimenzijama straha, destrukcije i nasilja. Interpolacija motiva povezanih s ratnom stvarnosti, kao što su *tenkovi, vojska, mitraljezi, buka, čizme* i slično, predstavlja upliv heterotopijskoga koje se uvijek generira iz onoga stvarnog i povijesnog. Moti-

vi čovjekovih ratnih praksi, kao što su navedeni, u većini su slučajeva metonimijske oznake za kronotop ratne stvarnosti – čizme će tako biti označitelj za vojsku, tenkovi i torpeda za snagu modernih razaranja, žene u crnom za smrt i sl. Važno je naglasiti da se djetinjstvo oblikuje ne samo kao vremenoprostor intuicije, prirodnosti i vedrine, nego i kao specifičan životni period koji se tretira kao etički superiorniji od perioda odraslosti („A djeca razumiju sve. Plava su srca djetinja.“).

Također, još je jedan element zamjetan u pjesničkoj prezentaciji djetinjstva u prvoj autoričinoj zbirci, a to je uspostava bajkovitosti, koja je čest postupak u poeziji namijenjenoj djeci. Iako Parun zbirku nije primarno namijenila djeci, pojedina obilježja njezina poetskog postupka – prije svega motivi i ozračja djetinjstva, uspostava etičke superiornosti djetinjstva u odnosu na odraslost, kao i spomenuta bajkovitost – nesumnjivo upućuju na to da je riječ o poeziji koja tendira premošćivanju dobnih granica. O bajkovitosti pritom možemo govoriti u sklopu najmanje dvaju iskaznih postupaka – s jedne strane, u pojedinim je pjesmama vidljiva već u samom motivskom izboru koji se generira iz poznatih i popularnih motiva i likova iz bajki – primjerice, motiv *Crvenkapice* u pjesmi „Prozor u izgubljenom gradu“, motiv *čarobne šume* u pjesmi „Prijateljska žalost“, *bajka o jabuci* u pjesmi „San“ i sl. – dok s druge strane izvire iz postupka apelacije, izravnog obraćanja biljkama, životinjama, predmetima i pojavama na način kako se inače obraćamo ljudima. Potonje možemo vidjeti u primjerima poput sljedećih: „Pokažite nam put, vjetrenjače“, „Prolistaj, moja jabuko, došlo je sunce na vrata“, „[...] promijenit ću se s tobom za tvoje čiste oči, zdenče!“ „Ljubite, stvorovi mali, dobru čarobnicu šumu“<sup>8</sup> i drugima.

Iako je riječ o pjesnikinji koja će veći dio svojega stvaralačkog života paralelno posvetiti i djeci i odraslima, ta će njezina dvostruka usmjerenost uglavnom ostajati jasno razdijeljena – neke će knjige namijeniti jednoj, a druge drugoj čitateljskoj populaciji. U slučaju *Zora i vihora*, međutim, implicitni čitatelj udvojen je u okviru iste zbirke, odnosno, knjiga potencijalno biva otvorena ne samo odraslom nego i dječjem i adolescentskom čitatelju, pokazujući odrednice koje suvremena književna teorija najčešće objedinjuje pojmom *crossover literature* (usp. Beckett, 2011). U kojoj je mjeri autorica bila svjesna takve recepcijske otvorenosti, ne možemo sa sigurnošću tvrditi, no činjenica jest da je upravo naglašen vitalizam, uronjenost u etičko-estetske kvalitete koje se deriviraju iz aspekata vedrine, gotovo himničkog tretmana mladosti i prirode, bio trn u oko njezinim prvim kritičarima. Srećom, takva je ocjena odavno revidirana te zbirka i nakon gotovo osam desetljeća svojeg postojanja ostaje otvorena ljubiteljima poezije, bez obzira na dobnu ili neki drugu stratifikacijsku komponentu.

<sup>8</sup> Citirani stihovi redom pripadaju sljedećim pjesmama: „Seobe“, „Tijelo i proljeće“, „Tijelo i proljeće“, „Čudesna panorama“.

## LITERATURA

- BANOVIĆ, K. (2019). Bugarski pjesnici u prijevodima Vesne Parun. U: S. Muhamedagić i N. Medved (pr.). *O prijevodnom stvaralaštvu. Hrvatski prevodilački velikani* (51–70). Zagreb: Društvo hrvatskih književnih prevodilaca.
- BECKETT, Sandra L. (2021). Crossover Literature. U: P. Nel, L. Paul, N. Christensen (ur.). *Keywords for Children's Literature*. Second Edition. New York: NYU Press. 47–50.
- BRKOVIĆ, I. (2013). Književni prostori u svjetlu *prostornog obrata*. *Umjetnost riječi*, LVII (2013), 1–2.
- FOUCAULT, M. (1986). Of Other Spaces. *Diacritics*. Preveo J. Miskowiec. Vol. 16, No. 1, 22–27.
- FOUCAULT, M. (2013). *O drugim prostorima*. Peščanik.net. Preveo M. Kopic. (pristupljeno 4. studenoga 2023.) <https://pescanik.net/o-drugim-prostorima/>
- FRANIČEVIĆ, M. (1948). *Pisci i problemi*. Zagreb: Kultura.
- Hrvatski državni arhiv. (2010). *Analitički inventar Vesna Parun 1905 – 2000*. (pristupljeno 11. listopada 2023.) [http://arhinet.arhiv.hr/\\_Pages/PdfFile.aspx?Id=1131](http://arhinet.arhiv.hr/_Pages/PdfFile.aspx?Id=1131)
- KNEŽEVIĆ, S. (2022). *Golubica iz crnog maslinika*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada i Sveučilište u Zadru.
- KOS-LAJTMAN, A. (2011). *Autobiografski diskurs djetinjstva*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- LEMAC, T. (2014). Poetičko-stilska konceptualizacija pjesničke knjige „Zore i vihori“ Vesne Parun. *Croatica et Slavica Iadertina*. Vol. 10/2, No 10, 345–374.
- LOTMAN, J. (2001). *Struktura umjetničkog teksta*. Preveo S. Veršić. Zagreb: Alfa.
- MALEŠ, B. (2005). Predgovor. U: Parun, V. *More nosi naranču u luku* (pr. B. Maleš). (5–9). Vinkovci: Riječ.
- MILANJA, C. (2000). *Hrvatsko pjesništvo od 1959. do 2000*. (I. tom). Zagreb: Altagma.
- MILIČEVIĆ, N. (1982). Uvod. U: *Izabrana djela / Vesna Parun (Pet stoljeća hrvatske književnosti)*, knjiga 155 (ur. N. Miličević). Zagreb: Matica hrvatska.
- PARUN, V. (1963). *Zore i vihori*. Zagreb: Društvo književnika Hrvatske.
- PARUN, V. (2001). *Noć za pakost. Moj život u 40 vreća*. Zagreb: Matica hrvatska.
- PAVLIČIĆ, P. (2011). Djetinjstvo u lirici. *Dani hrvatskog kazališta: građa i rasprave o hrvatskoj književnosti i kazalištu*. Vol. 37, No 1, 7–36.

## ***THE POSITION OF CHILDHOOD IN THE EARLY POETRY OF VESNA PARUN***

### **Abstract**

Vesna Parun, often referred to as the most important Croatian poet of the 20th century, with an opus of about a hundred books of different genres and themes, belongs among the most productive Croatian writers in general. The main part of the author's opus is poetry, both for adults and children, but so far, most scientific papers have made no effort to juxtapose these two parts of her poetic contribution. This paper shall attempt to do the opposite – its aim is to investigate the entity of childhood as a specific motif-based, thematic, poetic-stylistic, and worldview-based link between her poetry for children and that for adults. It was precisely the construction of childhood as a key motif-thematic, conceptual, and formative component of the author's first collection *Dawns and whirlwinds* (1947) that played a significant role in the entire poetic-stylistic and worldview profile of the book, marked, among other things, by the evocation of the golden age of childhood, the motivational breakthrough of wartime reality, symbolic landscapes, infantilizing meta-discourse, and the utopian images of the post-war projections of the future (Lemac, 2014). The paper problematizes the poetic treatment of the chronotope of childhood in the first collection of the poet, the (im)possibility of its determination by heterotopia/heterotopias, and the key poetic-stylistic mechanisms that result from such treatment, turning the individual poems of *Dawns and whirlwinds* into poetry that greatly relativizes the age stratification of implicit recipients. Although originally not intended for children, certain poems in *Dawns and whirlwinds* can also be considered as such, primarily because of the strategies of dichotomization and infantilization that are manifested both in the worldview and the overall concept, as well as in the specific modes of expression.

**KEYWORDS:** *childhood, heterotopia, Vesna Parun, utopia, Dawns and whirlwinds*

# KONCEPT FIKTIVNOG PROSTORA U FUNKCIJI PREVLADAVANJA RATNE TRAUME NA PRIMJERU ROMANA *SLOBOŠTINA BARBIE*

**Petra GRBA**

Srednja škola Duga Resa, Hrvatska  
grba.petra@gmail.com

UDK 821.163.42.09-31:141

Izvorni znanstveni rad

**Maja SOKAČ**

Gimnazija Karlovac, Hrvatska  
sokacmaja@gmail.com

## **Sažetak**

Fenomen prostornosti obilježje je suvremenih humanističkih i društvenih znanosti koji u svojoj analizi podrazumijeva interdisciplinarni pristup. Upravo će prostor postati ključni objekt u kojem se prate proživljena iskustva neimenovane pripovjedačice u romanu Maše Kolanović *Sloboština Barbie*. Važno je naglasiti kako je, u kontekstu romana, koncept prostora neodvojiv od koncepta vremena. Ovaj će rad pratiti ideju imaginarnog prostora igre koji je jednim dijelom u funkciji prevladavanja ratne traume. Naime, glavna junakinja svoje djetinjstvo provodi u ratu zahvaćenom Zagrebu u vrijeme Domovinskog rata. Ratnu stvarnost pripovjedačica je, uz sporedne (također realistički oblikovane) likove, zamijenila konstruiranim fiktivnim prostorom – igrom koji predstavlja svojevrsni eskapizam. Tako prostorni imaginarij postaje primjer narativizacije traume. Nadalje, u radu će se baviti i teзом da odmakom fabule infantilni pripovjedač sazrijeva te da se diskurs mijenja, odnosno postaje složeniji, a za potrebe dokazivanja ove teze, tekstu će se pristupiti na leksičko-stilističkoj razini. Argument za tu tezu proizlazi iz promjene složenosti odabira leksema te promjene stila pisanja u odnosu početka i kraja djela. Približavanjem radnje kraju diskurs postaje stilski složeniji i leksički bogatiji, a upravo će se analizom diskursa omogućiti razumijevanje koncepta traume u vremenski različitim periodima. Naime, infantilni pripovjedač u djelu sazrijeva pa je i njegovo nošenje s traumom različito s obzirom na starosnu dob, ali i prihvaćanje izvanjske zbilje mijenja se tijekom etapa. Na određenim je mjestima infantilnost narušena na leksičkoj razini, odnosno kod pripovjedačice se mogu iščitati karakteristike odraslog govornika, a za potrebe dokazivanja ove teze pristupit će se metodom analize diskursa. U završnom dijelu rada prikazat će se mogućnost implementiranja romana u svrhu ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda nastave Hrvatskog jezika metodičkim instrumentarijem u osnovnim i srednjim školama.

**KLJUČNE RIJEČI:** *igra, eskapizam, prostornost, infantilnost, Sloboština Barbie*

## Uvod

Književna djela koja za temu uzimaju rat nakon Domovinskog rata zauzimaju znatan dio korpusa hrvatske suvremene književnosti. Proza o ratu i autobiografska proza obilježile su početak devedesetih godina prošlog stoljeća kao posljedica ratnog iskustva. Na samim počecima razvoja te književnosti riječ je (najčešće) o romanima u kojima je naglasak stavljen na pragmatičnu funkciju književnosti, dok je estetska uglavnom bila zanemarena. S vremenom, u takvim se djelima sve više pozornosti pridodaje i estetizaciji. Jedan je od takvih primjera i roman *Sloboština Barbie* (2008) Maše Kolanović koji je hrvatski roman o ratu u kojem rat nije u fokusu radnje, iako se tematizira, već je fokus stavljen na igru i zamišljene prostore koji se igrom stvaraju. Roman sadrži elemente koji ga povezuju s dječjom književnošću, konkretno dječjim romanom. Ujedno je to roman i za djecu i za odrasle jer donosi dva načina čitanja. S obzirom na sve navedeno, najpreciznije se može staviti u korpus tzv. *crossover* književnosti (Zima 2015: 109). Dječja književnost, ističe Zima (2015: 112), nije povezana isključivo s dječjim čitateljima. Ovo je i grafički dojmljiv roman koji izmjenom ilustracija i teksta stvara multimodalni diskurs u maniri tipičnih postmodernističkih romana, ujedno i prihvatljiv mlađim čitateljima, tj. vizualno karakterističan i za dječju književnost što također upućuje na granično određenje romana kao primjera dječje književnosti, ali i književnosti za odrasle.

Što se pak samog prostora u romanu tiče, riječ je o izmjeni stvarnog (zagrebački kvart Sloboština) i izmišljenog prostora dječje igre. Ovim će se radom dokazati važnost prostora u romanu *Sloboština Barbie* koji predstavlja jedan od mehanizama u prevladavanju ratne traume neimenovane pripovjedačice, stoga će se u dijelu rada objasniti i specifičnost infantilne pripovjedačice i njezina diskursa koji se mijenja kako pripovjedačica sazrijeva. Osim toga, oprimjerit će se i diskursna raznolikost romana na leksičko-stilističkoj razini. Cilj ovog rada jest pokazati kako prostorni imaginarij igre može poslužiti služiti kao eskapistički element, odnosno bijeg glavne junakinje od stvarnosti. Proučavanje književnog prostora započinje osamdesetih godina prošlog stoljeća. Promatrajući igru, može se uočiti da je rat dio svakodnevice života djece jer upravo stvarne činjenice (osobe, događaje, situacije) unose u svoju igru. Upravo u tome i jest znanstveni doprinos ovog rada jer će se propitati fenomen prostornosti u kontekstu djetinjstva. Također, u zadnjem dijelu rada pokazat ćemo primjere kako ovaj roman implementirati u popis školske lektire u osnovnim i/ili srednjim školama.

## Ratni kontekst romana – rat kao sazrijevanje

Kada je riječ o hrvatskoj dječjoj književnosti o ratu, Dubravka Zima (2001) razlikuje dva tematska kruga – prozna djela o Drugome svjetskom ratu i o Domovinskom ratu. Nekoliko je zajedničkih karakteristika ovog tipa književnosti. Prvo, sva djela naglasak stavljaju na opisivanje ratnih strahota. Zima (2001: 84) ističe da se rat (najvećim dijelom) ne shvaća kao društveni fenomen, nego kao niz strašnih događaja, kao sveobuhvatnost neželjenog zla, kao teško shvatljiva, okrutna, nesmiljena realnost u dječjim životima, i to neovisno o tome gdje ih pripovjedač zatječe. Drugo, da bi se takva ratna stvarnost percipirala, autorica (2001: 84) uočava dvije najčešće pripovjedne instancije. Prva je ona u kojoj se o ratu pripovijeda očima djeteta, a druga pripovjedna instancija podrazumijeva odraslog pripovjedača koji djetetu pripovijeda o ratu. Treća se karakteristika tiče narativne organizacije teksta gdje autorica (2001: 84) opet razlikuje dva tipa proze – rat kao sazrijevanje i rat kao pustolovina. Rat kao sazrijevanje (2001: 84) način je pripovijedanja koji za svoju temu odabire užas i nesigurnost koju rat stvara u dječjim životima. Upravo na primjeru djela *Sloboština Barbie* prati se razvoj lika tijekom Domovinskog rata te se dobiva uvid u to kako rat razara dječju svakodnevicu i kako djeca (gotovo nesvjesno) izložena užasu rata spontano ga uključuju u svoju dječju igru. Druga je narativna organizacija rat kao pustolovina koja je nešto jednostavnija (2001) jer se dječji lik smješta u ratne manifestacije, odnosno izravno sudjeluje u ratu. Odrastanje likova tijekom rata i njihovo sazrijevanje može se pratiti i u djelima *Hotel Zagorje* (I. Bodrožić) te *Trči, ne čekaj me* (B. Meandžija). Za razliku od prethodno navedenih djela, jedino se u djelu *Sloboština Barbie* glavna junakinja koristi igrom kao eskapističkim elementom za bijeg od ratne stvarnosti, dok su u drugim dvama djelima likovi djevojčice starije dobi (tinejdžerice) te je njihova stvarnost zapravo svedena na društvo i druženje.

Teorijski okvir Dubravke Zime (2001) omogućava uključivanje romana *Sloboština Barbie* u kontekst hrvatske ratne dječje književnosti. Bitno je istaknuti da rat ima velike posljedice na cjelokupno stanovništvo, a ponajviše na djecu kao najosjetljiviji dio populacije. Osim vidljivih posljedica, rat ostavlja i one manje vidljive posljedice poput utjecaja na dječji psihosocijalni razvoj (Straga 2002). U djelu *Sloboština Barbie* glavna je junakinja dijete koje se intenzivno razvija, a upravo stresna i traumatska iskustva koja rat nosi sa sobom utječu na njezin razvoj te iz temelja mijenjaju njezinu svakodnevicu, doživljavanje svijeta i ponašanje. Za pripovjedačicu rat predstavlja traumatski događaj, ali koji ona tumači na svoj infantilni način. Upravo zbog toga potrebno je problematizirati kako stresna i traumatska iskustva djeluju na djecu, ali i na čitatelje te kako utječu na razvoj i formiranje lika:

*Meni je srce opet lupalo kao u onom tobožnjem infarktu. Tata je onda rekao mami neka ponese stvari koje su već nekoliko dana bile spremjene u torbi smještenuj u predsoblju. Ja sam također brzo otišla po svoje stvari jer sam na sve ovo zapravo bila na neki način spremna (Kolanović, 2008: 7).*

Valja naglasiti kako pripovjedačica iz narativne sadašnjosti infantilnim glasom pripovijeda o prošlosti i kao odrasla osoba pokušava reinterpretirati događaje iz prošlosti. Primjerice, prisjeća se nekih detalja s pomoću osjetilnih podražaja koji onda aktiviraju njezina sjećanja:

*Namazali smo si dvije šnite po uzoru na reklamu. Pola strane kruha s bijelim, a pola s crnim. Sada, napokon, u miru jer me u suprotnim situacijama brat uvijek ometao u tom pothvatu tako da bi prije nego što bih uopće umočila žlicu, on unaprijed zamutio crnu i bijelu stranu (Kolanović, 2008: 26).*

Također, određene pojavnosti pripovjedačica kao dijete nije mogla percipirati:

*Pao je Vukovar. Pokušala sam zamisliti tu rečenicu (Kolanović, 2008: 86).*

Vidljivo je kako pripovjedačica u trenutku rata nije bila spremna percipirati ratnu stvarnost, već si je to objašnjavala na sebi svojstven način. U djelu se iščitava da su djeca bila nesvjesna cijele političke situacije, a da su većinu spoznaja o ratu dobivala slušajući razgovore odraslih:

*Čula sam kako mama i tata preko telefona pričaju zabrinutije sa svim našim rođacima, ne propuštaju se niti jedne vijesti, a te godine nismo išli na more nego svega par dana. Baka i nono su isto tako bili jako zabrinuti, a i sve plaže kod Zadra bile su poprilično puste i bilo je puno mjesta za odložiti ručnike i ostalu opremu za kupanje (Kolanović, 2008: 5).*

Zaključno, ovaj je roman, prema podjeli Zime (2001), moguće svrstati u korpus djela u kojima je ratni kontekst poticaj za sazrijevanje likova jer se prati psihički i fizički razvoj pripovjedačice koja postupno sazrijeva i igračke više nisu dio njezine svakodnevice, te ulazi u tinejdžersko doba. Ratnim se kontekstom u ovom djelu autorica koristi kako bi naglasila upravo to odrastanje i sazrijevanje u novim uvjetima i ograničenih mogućnosti odlaska u vanjski svijet.

## Fenomen prostornosti

Fenomen prostornosti postaje interesom recentnih književnih teoretičara osamdesetih godina 20. stoljeća, kao što su Edward Soja, Steve Pile, Doreen Massey, a poslije i Michela Foucaulta, Michela de Certeaua i Henryja Lefebvrea. U svim tim promišljanjima prostor postaje socijalni i/ili kulturni konstrukt, kako navodi Brković (2013), što nudi dodatne mogućnosti za pristup analizi književnih djela. Prostor, i to imaginarni, tako postaje i važna kategorija u narativnoj strukturi romana *Sloboština Barbie* pa će se analizirati njegova djelomična funkcija u svrhu prevladavanja ratne traume neimenovane pripovjedačice. U kontekstu tog romana otvaraju se pitanja utjecaja stvarnog i izmišljenog prostora na oblikovanje identiteta i karaktera likova u djelu, zatim njihov utjecaj na tijek radnje te koje su posljedice ulaženja javnog prostora u intimni prostor likova. Jurij Lotman (1970) smatra kako je prostor konstitutivni element svakoga književnog teksta jer daje antropološki uvid o percepciji svijeta. Problematizira prostor svodeći ga na književne opozicije od kojih je za analizu ovog romana osobito zanimljiva opozicija „otvoren – zatvoren“ s obzirom na ratna zbivanja koja su uvjetovala fizičku zatvorenost likova u prostorije vlastitog doma, a zatim se ta fizička zatvorenost pretvara u psihičku tako da dječji likovi poput pripovjedačice i njezinih prijatelja stvaraju novi fiktivni prostor u obliku dječje igre. U toj se dječjoj igri stvaraju i fiktivni likovi, fiktivni događaji s karakteristikama stvarnih ljudi i događaja te pomodnih obilježja (popularna kultura, ondašnja filmska ostvarenja). Kada je riječ o zatvorenom prostoru, važno je izdvojiti primarni prostor u djelu, a to je podrum koji je doveden na simboličku razinu jer postaje simbolom rata, straha, životne ugroženosti, izoliranosti, a onda konačno i zatvorenosti. Nadalje, postaje i kulturološki konstrukt tog vremena jer je slična sudbina zatekla stanovnike tog prostora za vrijeme Domovinskog rata pa postaje preslika stvarnog stanja društva. To je vrlo bitno jer su i likovi u romanu bili primorani prilagoditi se novonastaloj situaciji sužavanja prostora te je njihova sloboda postala ograničena. Prostornost u djelu tako postaje izravna poveznica s ratom pa se prati preokret od fizičke prostornosti do psihičke reakcije na prostor. Brković (2013: 128) zaključuje da u svjetlu takvih pridavanja značenja na kojima počiva određeni kulturni model ili slika svijeta Lotman promatra i prostorne modele u književnim tekstovima. U njima se prikazana stvarnost može u pogledu prostornih obilježja pritom artikulirati na najrazličitije načine, no topološki shvaćeni prostorni odnosi, proizlazeći iz iste temeljne strukture, odnosno kulturnog teksta, ostaju identični. S druge strane, važno je razlikovati dva pojma – mjesto i prostor onako kako to poima Michele de Certeau u djelu *Invencija svakodnevice* (2002). Prostor je vremenski i događajno određen, to jest on je fleksibilan, za razliku od mjesta koje je stabilno. Prostor je, smatra Certeau (2002: 183), na neki način oživljen ukupnošću pokreta

koji se u njemu razvijaju, odnosno uvijek se čini da neki pokret uvjetuje proizvodnju prostora i povezuje ga s nekom pripoviješću što dovodi do čestog preobražavanja mjesta u prostor i prostora u mjesto. U kontekstu romana lokalitet Zagreb kao mjesto preobražava se u prostor kada se aktualizira naracijom glavne junakinje romana. Kresinger (2014) ističe kako tekst ustrojava prostornost, a pripovijedanje tu zauzima ključnu ulogu. Lokalitet Zagreba kao vanjski prostor u djelu *Sloboština Barbie* nije prikazan objektivnim opisom, već o njemu kao lokalitetu doznajemo iz opažanja infantilnog pripovjedača pa je i prikaz tog prostora takav – nedorečen, jednostavno opisan, a izdvajaju se prikazi koje primjećuje dijete, odnosno iz romana se može iščitati samo prikaz onoga što se vidi dječjim očima i dječjom percepcijom:

*Taj rat u Zagrebu, kad se na njega navikneš, i nije zapravo tako loša stvar. Dobili smo svoj prostor za igranje i vrlo često nismo išli u školu, što je bilo skroz povoljno, posebno za one lošije đake* (Kolanović, 2008: 24).

Nadalje, fokus nije na samom opisu grada, već se može vidjeti da je prostor koji prevladava u djelu podrum, odnosno njezino sigurno mjesto:

*Mama se probijala gradskim prometom u pravcu Novi Zagreb. Kad smo napokon stigli u Sloboštinu, pojurila sam ravno u podrum, a tamo sam bome imala što i vidjeti* (Kolanović, 2008: 42).

Također, njihova je svakodnevnica često prekidana vijestima o zračnoj opasnosti čime javni prostor ulazi u privatni i mijenja ga. Pripovjedačica nastoji objasniti sebi novu stvarnost onako kako je može razumjeti s obzirom na svoju dob:

*Pao je Vukovar i tamo djeca sutra sigurno ne će morati ići u školu. Pao je Vukovar i neprijatelj je bliže Zagrebu. Pao je Vukovar, a njegove je stanovnike netko prenio u letećim veš mašinama profesora Baltazara na neko sigurnije mjesto* (Kolanović, 2008: 86).

Zaključno, pripovjedačica ima ulogu prikazivanja prostora koji je kulturološki i događajno obilježen te prikazuje stvarnost, a onog trenutka kada kreće igra i imaginacija, gubi se prikaz realne prostornosti i on postaje imaginaran. Može se zaključiti da u ovom romanu zapravo nije naglasak na detaljiziranim opisima prostora, već je prikaz prostora sveden na funkcionalnost, tj. dijete uočava svrhu i namjenu konkretnog prostora i tako ga prikazuje pritom se koristeći jednostavnim leksikom što dodatno potkrepljuje tu infantilnost u samom načinu pisanja.

## Igra kao fiktivni prostor

Dječji likovi u romanu nisu pretjerano svjesni rata, već samo naslućuju neka nova zbivanja i svoj život (čiji je sastavni dio igra) samo prilagođavaju toj novoj stvarnosti. U kontekstu prostornosti postaje važna jer se njome oblikuje zamišljeni prostor. Nje ga oblikuju lutke, i to specifično Barbie koja ujedno postaje i provodni motiv djela, njegova okosnica i simbol ružičastog odrastanja do početka rata. Naime, u vrijeme kada je u prvom poglavlju „Ratni neseseer“ oglašena sirena za zračnu uzbunu, pripovjedačica i njezina obitelj uzimaju osnovne stvari u slučaju bombardiranja zgrade. Pripovjedačici je najvažnija njezina lutka:

*Ostaviti Barbie na milost i nemilost granatama značilo je biti hazarder, a sama je Barbie bila tek jedan dio mog malog ratnog neseseera (Kolanović, 2008: 5).*

Osim što je dugo bila predmetom žudnje mnogih djevojčica, strah da će ostati bez lutke predstavlja njezin najveći strah u tom trenutku jer joj je igra bez Barbie bila nezamisliva.

Igra djelomično postaje eskapistički element, bijeg od ratne stvarnosti. Ipak, taj je element stalno narušen ratom koji predstavlja distrakciju u igri. Igrom su oponašali stvarnost. To je vidljivo u epizodi kada osmišljavaju vjenčanje Barbie i Kena, na čijem vjenčanju djeca pjevaju Thompsonove pjesme. Također, igra kao takva utječe na promjenu prostornosti gdje je vidljiva promjena iz fizičkoga stvarnog prostora u zamišljeni, ali koji ima stvarnosne elemente. Svaka igra upisuje svoje posebnosti iz vanjskog svijeta. Likovi u igri su isti, ali se mijenjaju događaji, odnosno situacije i zamišljeni prostori pod utjecajem ratne stvarnosti. Stoga, može se istaknuti kako su ratna stvarnost i dječja igra neodvojive jedna od druge po pitanju prostora što je ujedno i tema sljedećeg poglavlja. Veći se dio radnje odvija u zatvorenom prostoru, osim u rijetkim poglavljima kao što su „Sakupljači perja“ i „Izlet u Travno“ kada djeca izlaze u zagrebačke kvartove. I tamo njihovu igru opet zaustavljaju zvukovi uzbune:

*Svi su se već spustili u podrum. Sjećam se da nisam mogla prestati plakati, a onda je nakon pola sata prestala uzbuna, nakon čega smo se svi uputili natrag prema stanovima (Kolanović, 2008: 13).*

Kako se približava kraj rata, tako se približava i kraj dječje igre. Pripovjedačica i njezini prijatelji gube interes za lutke zbog odrastanja i okreću se stvarnosti:

*Još malo poslije toga igrali smo se u podrumu, a onda nam je i to dojadilo. Došao je trenutak da se prestanemo igrati s Barbikama u podrumu, na kanalizacijskim šahtovima ispred zgrade, u parkiću iza zgrade, na stepenicama između drugoga i trećega kata, na tepihu kod mene ili koga drugoga, na ničijim zemljama između naselja koje su se kasnije pretvorile u gradilišta. Prva se prestala igrati Sanjica koja ionako nije bila najredovitija u igri. Dala je sve svoje stvari šest godina mlađoj sestri Marini koju mi stariji, naravno, nismo primali u društvo. Tea je ubrzo našla dečka iz 8. a pa su Barbike postale fuj i bljak (Kolanović, 2008: 136).*

Sami kraj djela simbolično predstavlja izlazak iz zatvorenog prostora te ujedno ta promjena prostora znači da je rat završio i da podrum kao takav mijenja svoju funkciju toposa koji označava sigurno mjesto. Može se zaključiti da se na kraju djela prostor preoblikuje, tj. izlaskom iz podruma pojavljuju se novi lokaliteti. Prestanak igre Barbie lutkama ujedno je i odraz sazrijevanja likova, a na leksičkoj razini iščitava se sazrijevanje infantilnog pripovjedača.

## **Infantilnost neimenovane pripovjedačice**

Prema rječničkoj definiciji Vladimira Anića (2006: 440), infantilnost podrazumijeva osobinu onoga koji je infantiln ili svojstvo onoga što je infantilno, a s tim se povezuju i sinonimi kao što su djetinjastost, nedoraslost, naivnost i zaostalost. U književnosti taj pojam označava nezrelost lika ili pripovjedača ili pak njegov naivan pogled na svijet što se najčešće očituje u njegovu govoru ili postupcima. Infantilni pripovjedač ne mora nužno biti samo dijete, već to može biti i odrasla osoba koja ima karakteristike infantilnosti. Živa Benčić (1985: 32) definira ga kao oslon na različite tipove dječjega estetičkog oblikovanja, ekspresivnog ponašanja i govorenog komuniciranja.

Infantilni pripovjedač najčešća je pripovjedna instancija u hrvatskoj dječjoj književnosti o ratu zato što se očima djeteta budi empatija kod čitatelja, a često se u takva djela uvode i autobiografski elementi. Predočava se bolno stanje nerazumijevanja, straha, fizičke ugroženosti, neizvjesnost i opasnosti zbog rata. To je vidljivo i u ovom romanu jer odrasla pripovjedačica pripovijeda priču o djetinjstvu očima djevojčice (očituje se u dosljednoj uporabi glagolskog vremena za izricanje prošlosti). Zanimljiva je i pripovjedna perspektiva. Prema Genetteu (1992) i njegovoj književnoj teoriji „Tipovi fokalizacije i njihova postojanost“ razlikuju se tri tipa fokalizacije: nulta, unutrašnja i vanjska fokalizacija. Tako on definira odnos autora prema pripovijedanju u tekstu. U *Sloboštini Barbie* vidljiva je unutarnja fokalizacija jer je pripovjedačica ujedno i lik

romana te sve o radnji doznajemo isključivo njezinim posredstvom:

*Krenuli smo stubištem prema podrumu i **bilo me jako strah** aviona i svega ovog što se počelo događati. Avioni su i dalje nadlijetali, sada malo više, i pošto ih tad **nisam uspjela vidjeti** nego samo čuti, **vidjela sam ih u sebi** kao slike iz *Ilustrovane istrorije vazduhoplovstva iz dijela Ratnici neba* (Kolanović, 2008: 13).*

U romanu je česta izmjena infantilnog svijeta pripovjedačice i ratne stvarnosti zato što su djeca bila primorana u ratnoj zbilji preko noći odrasti te su bila okružena svakodnevnim informacijama o ratu i reakcijama odraslih o situaciji. To je, primjerice, vidljivo u epizodi kada dječju igru prati pjesma na radiju „Zadnja ruža hrvatska“:

*U široka Kenova ramena i zamamno mišićavo tijelo s bezbroj plastičnih pločica zarinula je Tropikalka svoje krhko i uplašeno biće bez ikakve koketne zadržke dok je s radija pičila *Zadnja ruža hrvatska od Prljavaca* (Kolanović, 2008: 15).*

Prestankom stvarne životne situacije (rat) narušava se kategorija infantilnosti jer je i pripovjedačica u tom periodu sazrela te je igru zamijenila tinejdžerskim okupacijama. Simbolički prekid predstavlja Kajfeš koji je završio na otpadu, a pripovjedačica je ta koja se najteže odvojila od lutaka:

*Barbi svijet se urušavao sam u sebe, a Barbi stvari su nepovratno plutale sve dalje i dalje. Polako sam ih, kao u teškim ratnim vremenima, počela balzamirati i opet pohranjivati u koferić na Štrumfove koji je sad ležao ispod kreveta zajedno s knjigama biblioteke Vjeverica. (...) A onda je krenulo i raspačavanje u kojem su Barbike počele napuštati svoje dugogodišnje slobodinsko ognjište. Ispočetka sam ih jako nevoljko prepuštala mlađim rodicama, ali sam na taj čin jednostavno bila prisiljena od više instance (Kolanović, 2008: 139).*

Odvajanje od Barbie lutaka za nju predstavlja prekid jednog životnog razdoblja i suočavanje s novim. Završetak rata donio je nove promjene u njezinu životu, ali i životu njezinih prijatelja. Pripovjedačica u djelu prikazuje najdetaljnije likove unutar igre koji čine okosnicu priče, a naposljetku, kad sazrijeva i kad rat prestaje, ti opisi nestaju, a samim time i završava djelo. Simbolično, kraj rata ujedno se preklapa s ulaskom u pubertet, ali i narušena kategorija infantilnosti preklapa se s prestankom igre i odlaskom pojedinih prijatelja u druge stambene prostore, odnosno može se zaključiti da je pripovjedačica namjerno destabilizirala kategoriju infantilnosti upravo novim toposom – pubertetom.

## Leksičko-stilistička analiza diskursa

Osim sadržajne, vrlo je zanimljiva i jezično-stilska razina romana. U formi nazgled jednostavne dječje priče isprepliću se tri tipa diskursa: medijski, infantilistički i multimodalni. I upravo je to tipična karakteristika postmodernističke književnosti. Naime, Biti (1997) ističe kako postmodernisti pokazuju veliki interes za masovnu kulturu i kič, odnosno da se često problematizira odnos između tzv. visoke i niske književnosti. Medijski je diskurs tako u romanu obuhvaćen događajima koji se prikazuju na televiziji ili koji likovi slušaju na radiju, a onda djeca viđeno i/ili slušano uvode u dječju igru. To znači da dječjom igrom preslikavaju posredovane medijske sadržaje. Primjerice, to je vidljivo u poglavlju „Bal izbjeglica“. Naime, u razred pripovjedačice uključene su ratne izbjeglice iz svih dijelova Hrvatske. Časna sestra rekla im je da pomognu novim učenicama, ali pripovjedačica i njezine prijateljice nisu željele remetiti svoju rutinu i narušavati igru. Ipak, poslije ih prihvaćaju i pozivaju u svoje „skrovište“ gdje su održale bal lutaka i mahom pjevale aktualne domoljubne pjesme:

*Nakon uvodnih riječi, Kaffoš je pozdravio i one koji nas gledaju preko svojih malih ekrana kao i hrvatski emigraciju koja nas pratiti preko setlajt. Onda je pozvao sve prisutne da mu se pridruže u izvedbi Moje domovine (Kolanović, 2002: 93).*

Iz prethodnog primjera može se uočiti utjecaj televizije i radija jer se djeca za svoju igru koriste poznatim glazbenim hitom tog doba – pjesmom „Moja domovina“. Osim toga, u igru uvode i termin *emigracija* koji su zasigurno čula u medijskom prostoru. Infantilistički diskurs osobito je zanimljiv jer čini glavnu pripovjednu instanciju djela i potiče čitatelja na identifikaciju s pripovjedačicom. Također, tim tipom diskursa „ublažavaju“ se ratne strahote, ali i karakterizira ono tipično za pripovjedačicu, a to je prije svega djevojčica koja želi igru, nove stvari i bezbrižnost:

*Dea i njezina obitelj općenito je u to vrijeme malo pomalo počela živjeti nekako bolje i, usudila bih se reći, luksuznije. Uvijek je imala za sladoled, žvake, čokoladice i colu, dobila je puno originalnih Benetton i Stefanel majica, najkice i ribokice, njezin je tata kupio novi auto, a mama preuređivala kuhinju i dnevnu. Zašto Dein tata može imati Toyotu, a mi još uvijek pišljivi Renault 4? Zašto Dea ima Benetton i Stefanel, a ja lažne Diesshel traperice s Hrelića? Zašto Dea nosi Reebok, a ja Rebox tenisice, zašto Dea ima Adidas, a ja Adihash ruksak? (Kolanović, 2008: 121).*

Multimodalni diskurs uključuje autorske ilustracije koje sadržajno prate roman. Njihova je primarna funkcija dodatno objašnjenje radnje djela, poticanje slikovitosti i vizualizacije, a sve to opet gledano očima djeteta. Ilustracije su jednostavne, zabavne, ironične i satirične, svedene na dječji stil. Ipak, valja naglasiti kako te ilustracije nisu dio autentične ratne dokumentacije (primjerice dnevnika i sl.), već su one plod autoričine mašte koje ona stvara za potrebe pisanja romana.

Roman se može čitati i iz antropološke perspektive jer prati ondašnju političku javnu scenu, društvene trendove i popularnu kulturu. Slika je kraja devedesetih godina prošlog stoljeća kada su popularne bile američke televizijske serije „Dinastija“, „Twin Peaks“, animirani film „Štrumpfovi“, radio je bio preplavljen domoljubnim pjesmama kao što su „Zadnja ruža hrvatska“ i „Moja domovina“, a Barbie lutka predstavlja znak prestiža. Pojave iz stvarnosti djeca integriraju u svoju igru i time je obogaćuju:

*Inspektor Kajfeš, (...) prolistao je novine kako bi se informirao o situaciji u zemlji i svijetu. Bolnica sestara milosrdnica: UKINUĆE POBAČAJA, Izbjeglice iz Slunja putovat će u Istru: BLJEG IZ PAKLA, GENSCHER TRAŽI OBJAŠNENJE, Zna se tko su barbari, Kako je selo Vaganac u općini Titova Korenica spravljeno sa zemljom: GORI, GORI JER JE HRVATSKO! Zločince će kazna stići!... da bi mu se nakon svih tih crnih masnih naslova s malim i velikim slovima uskoro zavrtjelo u glavi nakon čega je klonuo i zaspao na svom radnom stolu kao pokošen nekim zalutalim metkom iz vatrenog srpskog oružja (Kolanović, 2008: 109).*

Djeca su, posredstvom medija, bila izložena vijestima o ratu i igrom pokušavala shvatiti stvarnost koja ih okružuje:

*Pri tome, naravno, uvijek profesionalno skrivajući svoj pogled iza novina s napakim naslovima: ŠKABRNJA: 10 NOVIH LEŠEVA, KARLOVAC: IZMASAKRIRANI GARDIST, Uskoro: Hrvatska vojna akademija, Naređivali su ubij i spravni!, Demografi-koljači na djelu, RAZARALI VEĆ RAZRUŠENO, VINKOVCI: Uništavaju sve, Svijet previše oklijeva, Englezi, ne pravite se Englezi: Civilizaciju ubijaju u Hrvatskoj! POKLANI SU HRVATI! Branko Kockica otišao u četnike?! Još jedna beogradska laž o masakru golorukog srpskog naroda (Kolanović, 2008: 118).*

Kako roman odmiče kraju, tako se na leksičko-stilističkoj razini uočava promjena diskursa kao posljedica sazrijevanja subjekta. Diskurs postaje složeniji jer i pripovjedačica postaje zrelija. Na početku romana u poglavlju „Ratni nesese“ njoj je najvažnija bila igračka i nije bila opterećena ratom:

*Tu mračnu fazu pr. Br. prekinuo je moj stric Ivo iz New Yorka i poslao Barbi na moju adresu jer jednostavno nije htio dopustiti da njegova nećakinja u Jugoslaviji bude bez tog malog, ali važnog pokazatelja prestiža i blagostanja (Kolanović, 2008: 6).*

Na kraju romana diskurs postaje složeniji, a izostaje dijalog Barbie lutaka. Nadalje, pripovjedačica opisuje svoju novu svakodnevicu iz perspektive starije djevojčice te više ne spominje igru kao veći dio svojeg života. Promjenom dijaloga može se pratiti i njezino sazrijevanje:

*Igrala sam se pretežno u tišini svoje sobe. A i to se vrlo brzo svelo na to da samo namjestim stan i to ujedno bude i svršetak igre. Barbike su se u tom savršeno namještenom stanu osjećale usamljeno i hladno. Izvan njihovog kućnog praga nestao je cijeli jedan svijet i one su u hipu spoznale sav horor slikovnice Pale sam na svijetu, premda je zločinačko leglo na Palama bilo razjurenjeno i još uvijek samo luta negdje po bijelom svijetu. Znala sam satima nazivati Svjetlanu i moljakati je (Kolanović, 2008: 139).*

Na kraju, žanrovski se roman može odrediti kao postmodernistički (i zbog teme i zbog stila pisanja). Čest je postmodernistički postupak parodiranje izvanjske zbilje vidljivo u epizodi oponašanja političkih izbora kada ulogu predsjednika preuzima lutka – Kajfeš. S tim se likom često povezuju bizarni, groteskni i tragikomični elementi. Primjerice, u opisu Kajfešove nevjeste:

*Kajfešova nevjesta bila je načinjena od samog Kajfešova tijela i glave neke poluzgnječene lažne Barbike koju je Svjetlana našla bogtepitaj gdje dok je sam Kajfeš svoju glavu montirao na njezino iznakaženo tijelo. Uistinu, nitko do sada nije vidio monstruoznijeg Barbi + Ken 83 para od kada je svijeta i vijeka (Kolanović, 2008: 83).*


Također, roman predstavlja još jednu karakterističnu postmodernističku opreku – onu između tzv. „velike“ i „male“ priče. Naime, na tragu Francois Lyotarda i njegova djela *Postmoderno stanje* (1979.) riječ je o nepovjerenju o vladajućim metanaracijama. Butler (2007: 15; prema Lyotard 1979) ističe kako Lyotard dokazuje da živimo u razdoblju u kojem su „glavne naracije“, koje imaju svrhu da legitimiziraju, u krizi i da propadaju. Nadalje, (2007: 15) te metanaracije uglavnom služe da kulturnim praksama daju neki oblik legitimacije ili autoriteta. Postmodernistička djela vraćaju na povijest, ali za temu ne uzimaju „velike priče“, junake i sl., već im glavni likovi

postaju prosječni pojedinci i njihova iskustva, sudbine, tzv. „male priče“ koje potom konstruiraju drukčiju povijest.

## Mogućnost implementiranja romana u nastavu Hrvatskog jezika u osnovnoj i srednjoj školi

Razmišljajući o metodičkom kontekstu, uviđa se mogućnost implementiranja romana u nastavu Hrvatskog jezika u osnovnom i/ili srednjoškolskom obrazovanju iz više razloga. Prije svega, u javnome medijskom prostoru svjedočimo o izvještavanju o ratnim zbivanjima u Rusiji i Ukrajini, ali i zemljama Bliskog istoka. Nažalost, ratna stvarnost nije nešto što smo za sobom ostavili u prošlom stoljeću i stoga je važno senzibilizirati nove generacije za tu temu. Nadalje, jednostavan leksik ovog romana koji je prije svega takav u svrhu govorne karakterizacije glavne junakinje itekako je privlačan mlađoj publici. I treće, grafičko oblikovanje romana je inovativno, recepcijski zanimljivo i, opet, privlačno mlađoj skupini čitatelja. Tu valja naglasiti njegov metodički potencijal jer može poslužiti za obradu književnoteorijskih pojmova kao što su: infantilni pripovjedač, fokalizacija, autobiografizam, multimodalnost, autoreferencijalnost, ratna književnost, referencije i sl. Osim toga, nudi mogućnosti za međupredmetne korelacije (npr. Povijest, Likovna kultura, Povijest umjetnosti). Zaključno, dobar je primjer unutarpredmetne korelacije između dviju domena – Književnost i stvaralaštvo te Hrvatski jezik i komunikacija (leksičko-stilistička analiza teksta).

U nastavku se ponuđena tri zadatka za samostalan rad učenika na satu obrade ovoga književnog djela.



**Zadatak!**

Odaberi jednu od ponuđenih ilustracija, a zatim:

- a) kratko (2-3 rečenice) prepričaj epizodu iz romana na koju se odnosi ilustracija
- b) osmisli naziv ilustracije
- c) opiši koje emocije u tebi budi ilustracija (2-3 rečenice).

**PRIMJER 1.** Kreativno pisanje i vježba sažimanja

Ovim se zadatkom provodi vježba sažimanja, potiče imaginacija i emotivno reagiranje na tekst. Cilj je ovog zadatka da učenici odabiru ilustraciju prema vlastitom interesu. Osim toga, očekuje se da će učenici osvijestiti važnost igre u tom djelu, ali i da će se osobno povezati s pripovjedačicom. Nadalje, ovim zadatkom želi se dodatno naglasiti i važnost multimodalnog teksta u djelu, tj. približiti im važnost ilustracija kao dodatnih pojašnjenja prikazane radnje.

**UPUTA:** Pročitajte polazni tekst i markerom označite dijelove teksta koji se odnose na sljedeće: igra (plavom bojom), stvarnost (žutom bojom), mašta (zelenom bojom).

Trebalo je iz ovih stopa krenuti u podrum, svi susjedi su već trčali stepenicama, mama i tata su nas požurivali. U trenutku dok sam s koferićem u ruci i ružičastim krevetićem sa zlatnim šipkama pod rukom sprintala prema izlazu iz stana, čula sam pljesak i osjetila topli žar na svom licu. Bila je to bratova pljuska i riječi ostavljaj taj krevetić, debilušo! Nije bilo ni vrijeme ni mjesto za svađanje, jednostavno sam to morala učiniti. Krevetić je ostavljen na milost i nemilost JNA. Pa što bude! Krenuli smo stubištem prema podrumu i bilo me jako strah aviona i svega ovog što se počelo događati. Avioni su i dalje nadlijetali, sada malo više, i pošto ih tad nisam uspjela vidjeti nego samo čuti, vidjela sam ih u sebi kao slike iz *Ilustrovane istrorije vazduhoplovstva* iz dijela *Ratnici neba*.

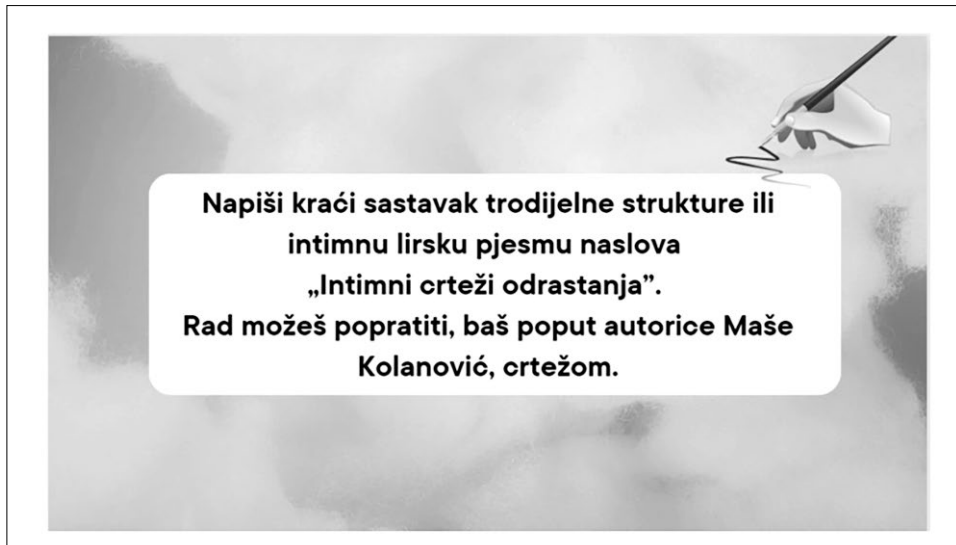
Kad smo stigli u podrum, tamo je već bila cijela zgrada. I Tea, i Dea, i Svjetlana, i Ana P., i Ana Matić, i Borna, i Krešo, i Sanjica, i Marina. Svi su se već spustili u podrum. Sjećam se da nisam mogla prestati plakati, a onda je nakon pola sata prestala uzbuna, nakon čega smo se svi uputili natrag prema stanovima.

Te sam večeri spavala na madracu u maminjoj i tatinjoj sobi. Spavala? Zapravo sam pažljivo osluškivala ne bih li slučajno čula zvukove *čeličnih krila naše armije*. I dok sam tonula u san, moje misli je nadlijetala *Pilot Barbie*, u maskirnom odijelu ružičastih nijansi, ostavljajući kričavo ružičasti mlaz u nekoj nedjeljnoj epizodi *Fear Factoryja*. Jer Barbi može biti ama baš sve što poželi. Čak puno više nego što se to može vidjeti u prospektu i na reklamama.

### PRIMJER 2. Vježba pomnog čitanja književnog teksta

Ovim se zadatkom dodatno razvija učenička sposobnost pomnog čitanja književnog teksta te uočavanja zadanih informacija. Žele se učenicima dodatno prikazati razlike u odnosu igra – stvarnost – mašta, tj. želi im se približiti dječji način percepcije u djelu kada pripovjedačica, iako dijete, uočava i stvarne situacije povezane s ratom te ih integrira u svijet igre i mašte. Ovom aktivnosti želi se učenike potaknuti na uočavanje slojevitosti književnog teksta, ali i važnost antropološkog čitanja jer bez toga nema ni potpunog razumijevanja zadanog teksta te kulture i povijesti tog vremena.

Ovim se zadatkom razvija jezična djelatnost pisanja jer se od učenika očekuje da napišu vezani tekst u skladu sa svojom razvojnom fazom, odnosno očekuje se složenost teksta s obzirom na dob učenika. Nadalje, sastavkom ili pjesmom želi se razvijati i bogatiti leksik, razvijati uočavanje svijeta oko sebe te mogućnost preoblikovanja misli u smisljeni tekst. Vježbom crtanja učenici imaju mogućnost svoj pisani uradak dodatno objasniti, a tom vježbom učenike se priprema na pomno razmišljanje i kreiranje misli



**PRIMJER 3.** *Pisanje kraćeg vezanog teksta trodijelne strukture*

koje su lako predočive crtežom. Ova se aktivnost može pripremiti i kao motivacijska aktivnost prije samog čitanja djela.

## Zaključak

Analiza romana *Sloboština Barbie* pokazala je mogućnosti drukčijeg pripovijedanja o ratnoj tematici te otvorila pitanja o fenomenu prostornosti u kontekstu djetinjstva. Djetinjstvo se promatra kao naizgled negativno iskustvo zbog ratne stvarnosti koja ga okružuje, ali upravo tu glavni likovi doskaču tako što stvaraju zamišljene (sigurne) prostore dječje igre. Zanimljiva je tu pozicija čitatelja. Naime, upisivanje vlastitog „ja“ u čitanje i percipiranje ratne traume ovisit će o životnom i literarnom iskustvu čitatelja. Pozicija čitatelja mijenja se ovisno o starosti čitatelja, tj. onima koji su proživjeli Domovinski rat i onima koji su mlađi. Analiza diskursa pokazala je kako su likovi zaista pobjegli od stvarnosti u svijet mašte, a prolaskom vremena mijenja se i diskurs pa igra više nije dio njihove svakodnevice što se pokazalo analizom pojedinih ulomaka romana. Osim toga, u radu su analizirana tri diskursa koji doprinose stilskoj i sadržajnoj raznovrsnosti djela. Jezik je u djelu stilistički jednostavan, sintaksa nije složena, ali leksički obiluje elementima razgovornog stila. Leksičko-stilistička analiza diskursa pružila je i detaljan uvid u instanciju infantilnog pripovjedača koji sazrijeva tijekom djela. Posebno je zanimljiva pripovjedna instancija, odnosno pripovjedačica je odrasla osoba koja prepričava događaje vraćajući se u poziciju djeteta oponašajući infantilistič-

ki diskurs. Ovo djelo obiluje referencijama jer se spominju ličnosti iz politike, svijeta glazbe, filma i povijesti, odnosno utjecaj medija ovim je djelom naznačen u nekoliko situacija. Upravo navedeno čini primjere medijskog diskursa koji se u ovom radu prati i na televiziji i radiju. Kada je riječ o školskom okruženju, izazovno je približiti učenicima ovakvu temu upravo zato što su rođeni nakon završetka Domovinskog rata te je njihov pogled na rat i ratnu trauma drukčiji od ljudi koji su živjeli za vrijeme Domovinskog rata. Osim toga, oni kao čitatelji nemaju nikakva iskustva koja mogu upisivati u tekst, već su oni ti koji iz teksta konceptualiziraju rat i njegove posljedice. Rad ostavlja prostor za dodatna promišljanja kako ovakve teme uključiti u nastavni proces i kako se može proučavati fenomen prostornosti unutar književnog djela.

## LITERATURA

- ANIĆ, V. (2006). *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
- BENČIĆ, Ž. (1985). *Infantilizam*. U: Aleksandar Flaker – Dubravka Ugrešić (ur.) *Pojmovnik ruske avangarde*. Sv. 3. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske – Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- BITI, V. (2000). *Pojmovnik suvremene književne i kulturne teorije (2. izdanje)*. Zagreb: Matica hrvatska.
- BRKOVIĆ, I. (2013). Književni prostori u svjetlu prostornog obrata. *Umjetnost riječi*, 1/2, 115–138.
- BUTLER, C. (2007). *Postmodernizam: Kratki uvod*. Sarajevo: TKD Šahinpašić/BTC Šahinpašić.
- DE CERTEAU, M. (2003). *Invencija svakodnevice*. Zagreb: Naklada MD.
- DETONI DUJMIĆ, D. (2011). *Lijepi prostori: hrvatske prozaistice od 1949. do 2010*. Zagreb: Ljevak.
- GENETTE, G. (1992). *Tipovi fokalizacije i njihova postojanost*. U: Vladimir Biti (prir.) *Suvremena teorija pripovijedanja*. Zagreb: Globus.
- HAMERŠAK, M., ZIMA, D. (2015). *Uvod u dječju književnost*. Zagreb: Leykam international, d.o.o.
- KOLANOVIĆ, M. (2022). *Sloboština Barbie*. Varaždin: Katarina Zrinski.
- KOŠČAK, N. (2004). *Dijete u pripovjednom tekstu: dječja subjektivnost u kontekstu naratologije i stilistike (diplomski rad)*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- KRESINGER, S. (2014). *Fenomen grada u kratkim prozama Miroslava Mićanovića (diplomski rad)*. Osijek: Filozofski fakultet.
- LOTMAN MIHAJLOVIĆ, J. (2001). *Struktura umjetničkog teksta*. Zagreb: Alfa.
- POGAČNIK, J. (2009). Usponi, padovi i konačno dobri radovi. *Hrvatska revija*, 3. <http://www.matica.hr/hr/355/usponi-padovi-i-konacno-dobriradovi-21076/>, (pristupljeno 21. kolovoza 2023.)
- PROFACA, B., ARAMBAŠIĆ, L. (2009). Traumatski događaji i trauma kod djece i mladih. *Klinička psihologija*, 1/2, 53–74.
- STRAGA, K. (2002). *Depresivnost i suočavanje sa stresom kod djece iz područja pogođenih ratom (diplomski rad)*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- ZIMA, D. (2001). Hrvatska dječja književnost o ratu. *Polemos*, 4/2, 81–122.

## ***THE CONCEPT OF FICTITIOUS SPACE IN THE FUNCTION OF OVERCOMING WAR TRAUMA EXEMPLIFIED BY THE NOVEL “SLOBOŠTINA BARBIE”***

### **Abstract**

The phenomenon of spatiality is a feature of contemporary humanities and social sciences, which implies an interdisciplinary approach in its analysis. This very space will become the key object for the lived experiences of the unnamed narrator in the anti-war novel by Maša Kolanović “Sloboština Barbie”. It is important to emphasize that the concept of space in the context of the novel is inseparable from the concept of time. This paper will follow the idea of a fictional space that serves the purpose of overcoming war trauma. The main heroine spends her childhood in the war-stricken Zagreb during the Homeland War. Along with secondary (also realistically designed) characters, the narrator replaces the reality of war with a constructed fictitious space - a game that represents a kind of escapism. The spatial imaginary thus becomes an example of how trauma is narrativized. Furthermore, the paper will deal with the thesis that as the story progresses, the infantile narrator matures, and the discourse changes, i.e., becomes more complex; and for the purpose of proving this thesis, the text will also be approached at the lexical-stylistic level. The argument for the thesis stems from the change in the complexity of the selected lexemes, and the change in the style in which the beginning and the end of the novel were written. As the story draws to a close, the discourse becomes stylistically more complex and lexically richer, and its analysis allows the understanding of the concept of trauma in different time periods. The infantile narrator matures in the course of the novel, so his handling of the trauma changes depending on his age, but his acceptance of external reality also goes through different stages. The last thesis which the paper will attempt to prove is that in certain places, infantility is disrupted on the lexical level, i.e., the narrator displays the characteristics of an adult speaker. For the purpose of proving this thesis, the method of discourse analysis will be used. In the final part of the paper, the possibility of employing the novel for the purpose of achieving the educational outcomes in Croatian language teaching programs will be presented by comparing thematically similar examples from contemporary Croatian literature.

**KEYWORDS:** *anti-war novel, game, escapism, spatiality, Sloboština Barbie*

# PUTOVIMA DJEČJE DRUŽINE U GRADU USKOKA – JEZIČNA REALIZACIJA I ZNAČENJE PROSTORA U ROMANU *CRVENOKOSA ZORA I NJEZINA DRUŽINA*

Željka MACAN

Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska  
zmacan@uniri.hr

UDK 821.112.2.09-93:[114:81'373.21]

Prethodno priopćenje

## Sažetak

Povezanost prostora i književnosti neraskidiva je i međusobno uvjetovana, prostor postoji u književnosti, a i sama je književnost (stvorenim) prostorom. Način jezičnog oblikovanja prostora i njegova funkcija u tekstu romana *Crvenokosa Zora i njezina družina* u njegovu hrvatskom prijevodu predmetom su provedenog istraživanja. U središtu su istraživačkog zanimanja pritom leksik kojim se ostvaruje topografija kao jedan od tipova deskriptivskih toposa (v. u Bagić, 2012: 217), njegova obilježja i funkcija. Roman je izvorno objavljen na njemačkom jeziku 1941. godine, a njegov je autor Kurt Held (Kurt Kläber) posjetio Senj prije početka Drugoga svjetskog rata. Inspiriran živopisnim gradom na jadranskoj obali te njegovom atmosferom i običajima, napisao je priču za koju se pretpostavlja da je u najvećem dijelu građena na istinitim događajima i ljudima koje je upoznao u Senju, priču o dječjoj družini koju predvodi djevojčica Zora, a čiji su članovi prisiljeni na samostalnu borbu za svoj opstanak. Simbolično se nazivaju uskocima i skrivaju u senjskoj tvrđavi Nehaj, a njihove se pustolovine odvijaju u književnom prostoru koji obuhvaća grad Senj i njegovu okolicu. Razmatranje osobitosti jezičnih i stilskih sredstava kojima se gradi prostor u kojem se odvija radnja ovog romana promatra se na razini atmosferskog prostora kojim se stanja likova i događaji u romanu dodatno naglašavaju, osobnog prostora u koji su smješteni njegovi likovi, prostora određenoga društvenog miljea te simboličkog prostora kojim se naglašava sama tema. Pritom se pretpostavlja da će jednim od obilježja jezične realizacije prostornosti u odabranome književnom predlošku biti i kulturološki obilježeni leksemi te da je značenje prostora građeno na oprekama unutrašnje-vanjsko i skriveno-javno. Jezično oblikovanje prostora u romanu na simboličnoj razini odražava odnos među likovima, a topografijom se ostvaruje refleksivnost i produktivnost književne prostornosti. Provedenim se istraživanjem zaključno želi dati doprinos istraživanjima značenja i jezičnog ostvarivanja prostornosti u književnosti za djecu i mlade.

**KLJUČNE RIJEČI:** *Crvenokosa Zora i njezina družina, hrvatski prijevod, jezična realizacija prostornosti, topografija, simboličko značenje prostora*

## Uvodna razmatranja

U hrvatskom je prijevodu 2017. godine objavljen roman *Crvenokosa Zora i njezina družina* izvorno objavljen na njemačkom jeziku čak 76 godina prije. Neobično je da nije došlo do ranijeg prijevoda teksta na hrvatski jezik te njime omogućene šire recepcije na hrvatskome jezičnom prostoru, i to zbog same popularnosti izvornog romana te filma i serije koji su nastali prema njemu, ali i zbog mjesta u koji je smještena njegova radnja – grad Senj i njegovu okolicu. Radnja se romana odvija tridesetih godina prošlog stoljeća te on predstavlja svojevrsni zapis tog vremena, a u predgovoru se hrvatskom izdanju određuje kao avanturistički roman za djecu s višeslojnom pričom, zanimljivom radnjom i svezremenskom porukom, te kao roman o prijateljstvu, borbi protiv nepravde, podršci i zajedništvu, o dječjoj družini koju čine dječaci, a koju predvodi jaka i hrabra djevojčica – drukčija, posebna, odvažna i buntovna (predgovor *Naša Zora napokon govori hrvatski*, Prpić Rogić u Held, 2017: 13).

Nakon uvodnih se razmatranja donose informacije o romanu i njegovu sadržaju te dijelu istraživanja u kojima je dosad bio zastupljen. Slijedi dio rada posvećen pristupima prostoru u književnosti i jeziku, a u njegovu se središnjem dijelu uvodna književno-teorijska razmatranja povezuju s lingvostilističkom analizom jezične realizacije i značenja prostora u romanu. Obilježja književne prostornosti u romanu *Crvenokosa Zora i njezina družina* izdvajaju se i opisuju u empirijsko-analitičkom pristupu, a u središtu je provedene lingvostilističke analize leksik kojim se ona ostvaruje. Pretpostavilo se da će u oblikovanju prostora biti zastupljeni i kulturološki obilježeni leksemi te da se značenje prostora gradi na oprekama unutrašnje-vanjsko i skriveno-javno. Provedena analiza svoje polazište ima u narativnoj proizvodnji prostora i prostorno-referencijalnim izrazima kojima se on posreduje (v. u Dannerlein, 2009: 77–84) i predstavljanju prostora opisom, statičnim i dinamičnim, kojim se ostvaruje stilaska figura topografije (Bagić, 2012: 217). Provedenim se istraživanjem željelo identificirati i raščlaniti jezične značajke u oblikovanju književnog prostora s lingvostilističkog stajališta. Zaključno se prostor u romanu i njegova značenja na simboličkoj razini promatraju u funkciji karakterizacije likova i njihovih međusobnih odnosa.

## Roman *Crvenokosa Zora i njezina družina*

Roman *Crvenokosa Zora i njezina družina* izvorno je objavljen na njemačkom jeziku 1941. godine u Švicarskoj, a njegovim je autorom Kurt Held (pravim imenom Kurt Kläber). Radnja romana smještena je u Senj, a prati događaje dječje družine koju predvodi crvenokosa djevojčica Zora i čiji su članovi stjecajem životnih okolnosti prisiljeni na samostalnu borbu za svoj opstanak. Simbolično se nazivaju uskocima i skrivaju u senjskoj

tvrdavi Nehaj, a njihove se pustolovine odvijaju u književnom prostoru koji obuhvaća grad Senj i njegovu okolicu. Pretpostavlja se da je priča u najvećem dijelu građena na istinitim događajima i ljudima koje je Held upoznao tijekom svojeg posjeta Senju neposredno prije početka Drugoga svjetskog rata. Roman *Die rote Zora und ihre Bande* u Njemačkoj je klasikom dječje književnosti koji je doživio 40 izdanja, po njemu su snimljeni film i televizijska serija te je postavljena i opera, a preveden je na 18 jezika. U hrvatskom je prijevodu Tamare Farkaš i Roberta Katalinića roman objavljen 2017. godine u izdanju Gradske knjižnice Senj, Kluba maturanata senjske gimnazije i Ogranka Matice hrvatske u Senju, a iste je godine, neovisno o književnom prijevodu, u zagrebačkom Gradskom kazalištu Trešnja premijerno izvedena predstava *Zora riđokosa i njezina banda*.

Razmatrajući roman *Crvenokosa Zora i njezina družina* unutar kanona dječje književnosti, Odža (2022: 325, 326) navodi kako se on „uklapa u romanesknu matricu dječjeg romana toga vremena, ali značajnim detaljem – likom djevojčice u ulozi „vođe bande“ – nadrasta onodobna stremljenja hrvatske dječje književnosti“. Lik crvenokose Zore kao tip „jake djevojčice“ i dječje junakinje analizira Gutman (2016) te joj, između ostaloga, pridaje osobine samostalnosti, samouvjerenosti, odlučnosti, hrabrosti, lukavosti i spremnosti na inicijativu. Zbog tih osobina te crvene kose kao uočljiva vanjskog obilježja njezine fizičke karakterizacije, Zorin se lik uspoređuje s Pipi Dugom Čarapom (usp. Gutman, 2016), a zbog postupaka koje motivira težnja za socijalnom ravnopravnošću kao rezultat vlastitog iskustva i borbe za preživljavanje i opstanak s Robinom Hoodom (usp. Jentgens, 1995). U predgovoru hrvatskom izdanju romana naslovljenom *Naša Zora konačno govori hrvatski* ravnateljica Gradske knjižnice Senj Ana Prpić Rogić (2017: 13) ističe kako u toj toploj priči na obalama uskočkog grada družina krade samo od bogatih te da su njezini članovi na to prisiljeni zbog gladi: „Pomagali su nezaštićenima, robinhudovski otimali bogatima i davali siromašnima, radili i pomagali starijima, a sve osvete i lopovluke što su uradili činili su ili iz potrebe ili da isprave nepravde i pomognu svojim prijateljima i zaštitnicima“. Roman tako tematizira univerzalnu temu socijalne neravnopravnosti i nepravde, dotiče se i korumpiranosti vladajućih struktura, a može se dovesti u vezu i s temom izbjeglištva. Likom djevojčice Zore Held je još 1941. stvorio nekonvencionalni obrazac u tradicionalnoj podjeli rodni uloga (usp. Hurrelmann, 1995: 506). Načinu na koji je u njegovu romanu prikazana ženstvenost analizira Wiese (2020) te pritom u svojem razmatranju rodnog koncepta u obzir uzima radnju, diskurs, retoriku i rodne znakove. Zorina se družina naziva uskocima, a to poistovjećivanje počiva na njihovu etičkom idealu hrabrosti, pravednosti i osvete (v. u Hurrelmann, 1995: 509). Njihovo je glavno skrovište kula Nehaj, no u dinamičnoj se izmjeni prostora radnja romana odvija i na gradskoj tržnici, na plaži, u zatvoru, u domu ribara Gorjana, u kolibi bake Kate, na sajmu u Brinju... Prostor ima važnu ulogu u romanu i nositeljem je dodatnih značenja, stoga do izražaja dolazi refleksivnost i produktivnost književne prostornosti.

## Prostor u književnosti i prostor u jeziku

Povezanost prostora i književnosti neraskidiva je i međusobno uvjetovana, prostor postoji u književnosti, a i sama je književnost (stvorenim) prostorom. Važnost prostora u književnom tekstu ističu Hallet i Neumann (2015: 11) koji ga smatraju jednom od njegovih temeljnih sastavnica i nositeljem dodatnih kulturnih informacija. Do 80-ih su godina prošlog stoljeća prevladavala teorijska razmatranja koncepta vremena u književnom tekstu, a tada u humanistici i znanosti o kulturi dolazi do prostornog obrata čije početke Brković (2013: 116) povezuje s kulturnom geografijom i raspravama britanskih i američkih teoretičara kao što su David Harvey, Edward Soja, Derek Gregory, Steve Pile, Doreen Massey i dr., a postmodernistički pristup prostoru i prostornosti povezuje s francuskim filozofima i sociolozima Michelom Foucaultom i Henrijem Lefebvreom. U svojoj knjizi *Proizvodnja prostora* Lefebvre (1991: 356) prostor dijeli na zamišljen, shvaćen i življen te naglašava tjelesnu osjetilnost u njegovu doživljaju (v. u Rezo, 2013: 226). U suvremenom se pristupu književni prostor promatra kao kompleksan istraživački predmet te kao društveni i kulturni konstrukt, dinamičan i živ, koji se, kao jedna od temeljnih sastavnica fikcionalnog teksta, treba promatrati u suodnosu s kategorijom vremena: „U svjetlu prostornog obrata, odnosno suvremenih pristupa prostoru i prostornosti koji prostor motre kao društveni, odnosno kulturni proizvod i koji, posredovanjem relacijskog pojma prostora, upućuju na povezanost materijalnih i mentalnih prostora, i književni se prostori, posredovani i proizvedeni tekstem, počinju konceptualizirati kao reprezentacije prostora. U skladu sa spomenutom prostornom trijalektikom Lefebvrea i Soje, oni kao reprezentacije upućuju s jedne strane na vezu s realnim prostorima, dok se s druge strane posredovanjem svojih značenja simbolički »upisuju« u materijalne prostore te tako imaju udjela u proizvodnji društvenog, odnosno življenog (Lefebvre), stvarnog-i-imaginarnog, tj. Trećeprostopora (Soja) ili pak, prizovemo li Foucaulta – drugih prostora, odnosno heterotopija“ (Brković, 2013: 124). U svojem razmatranju problema umjetničkog prostora Lotman (2001: 292) navodi da „jezik prostornih odnosa čini jedno od osnovnih sredstava osmišljavanja stvarnosti“ te da „povijesni i nacionalno-jezični modeli prostora postaju organizacijskom osnovom za izgradnju „slike svijeta“, cjelovitog ideološkog modela, karakterističnog za dani tip kulture“. Prostor u jeziku jednom je od tema zastupljenih u Zborniku radova 37. seminara Zagrebačke slavističke škole, a u njezinu se okviru razmatraju prostorna značenja u hrvatskom jeziku i načini njihova izražavanja (Pranjaković, 2009: 11–19). Belaj (2009: 43–67) analizira prostorna značenja na razini složene rečenice, Kuštović (2009: 21–30) izražavanje prostornih značenja priložima, Matas Ivanković (2009: 31–41) prijedložno-padežnim izrazima, a Stolac (2009: 69–75) padežnim oblicima. Služeći se metodologijom kognitivne gramatike i lokalističkih teorija te polazeći od toga da se prostor, kao jedno od temeljnih iskustava ljudskog

poimanja svijeta, itekako očituje i u jeziku, Podboj (2010) razmatra povezanost prostora i jezika i provedenom analizom pokazuje da će se prostorna značenja na razini teksta javljati na konektorima i deiktičkim oblicima kao funkcionalnim sredstvima povezivanja konstituenata teksta u jedinstvenu cjelinu te da se na njima mogu iščitati lokativnost, ablativnost i adlativnost kao neka od temeljnih prostornih značenja. Dannerlein (2009: 99) prostor promatra kao dio narativne komunikacije koja u uporabnom kontekstu procesa dekodiranja poruke koja se tekstom želi prenijeti uključuje i čitatelja, te ga iz interdisciplinarnе perspektive promatra kao njegov mentalni model. U svojem razmatranju narativne proizvodnje prostora navodi prostorno referencijalne izraze kojima se on posreduje (Dannerlein, 2009: 77–84) te u njih ubraja toponime, vlastita imena, oznake za vrstu, deiksu i ostale konkretne imenice (donose se i u tabličnom prikazu). Pripovjedni se prostor može oblikovati i pomoću informacija koje se stječu pomoću dedukcije, indukcije i abdukcije te tehnikom pripovijedanja o događajima i područjima kretanja, kao i pomoću činjenica koje se donose u opisima, refleksijama, argumentacijama ili komentarima (Dennerlein, 2009: 96–98). Opis se može ostvariti figurom diskursa koja se naziva topografijom, a njome se podrazumijeva „detaljan i zoran opis mjesta – krajolika ili kojega njegova dijela (rijeka, planina, šuma, vinograd i sl.), naselja ili kojeg njegova dijela (čtvrta, ulica, park, groblje i sl.) ili pak kakva unutrašnjeg prostora (muzej, crkva, stan i sl.)“ (Bagić, 2012: 312). Topografiju kao način oblikovanja književnog prostora i njegovu kompleksnost razmatra i Nitsch (2015: 30–40), ističući kako ona posebno dolazi do izražaja kod onih mjesta koja su dinamična.

### **Prostor u romanu *Crvenokosa Zora i njezina družina***

Način jezičnog oblikovanja pripovjednog prostora i njegova funkcija u tekstu romana *Crvenokosa Zora i njezina družina* u njegovu hrvatskom prijevodu svoje polazište nalazi u pregledu jezičnih izraza s funkcijom izražavanja narativne prostornosti koje donosi Dennerlein (2009: 77–84). Razmatranje osobitosti jezičnih i stilskih sredstava kojima se gradi prostor u kojem se odvija radnja ovog romana promatra se na razini atmosferskog prostora kojim se stanja likova i događaji u romanu dodatno naglašavaju, osobnog prostora u koji su smješteni njegovi likovi, prostora određenoga društvenog miljea te simboličkog prostora kojim se naglašava sama tema.

### ***Atmosferski prostor kojim se stanja i likovi u romanu dodatno naglašavaju***

Prostori u romanu koji predstavljaju odraz unutrašnjeg stanja likova ili s njime stoje u odnosu suprotnosti uključuju meteorološke prilike, izgled građevina ili opis kra-

jolika. Ovdje se kao primjer izdvaja ulomak iz prvog poglavlja „Dječak na morskoj stijeni“ u kojem dječak Branko nakon majčina pogreba odlazi na morsku obalu, sam i prepušten svojoj tuži:

„Branko je sjeo na kamen, prekrizio noge, podbočio glavu rukama i gledao preko mora. Desno je ležao otok Krk. S ove strane je otok bio stjenovita, duguljasta hrpa kamenja koja se od Senja pružala sve do Rijeke. Gledano s mora, divan otok, s mnogo malih sela, maslinama, marelicama i breskvama, ribarskim kolibama i krasnom plažom.

Lijevo je ležao otok Rab, sivlji i manji od otoka Krka, a između njih pružalo se more. Puhao je lagani vjetar. Dolazio je s otoka i kovrčao plavu površinu tako da se na njoj iznenada pojavilo na stotine malih, bijelih kruna od pjene. Veliki bjeloglavi sup letio je nad morem.

(...)

Branko je gledao za njim. Kako je usamljena bila ta ptica gore! Isto kao i on. I najednom je veliki dječak opet zaplakao“ (CZ: 30–31)<sup>1</sup>.

Pogled na more, otoke i grad Rijeku donosi se u opisu koji započinje određivanjem njihova položaja, sadrži fitonime i zoonim koji pripadaju mediteranskom leksiku te su tipično obilježje prostora u koji je smještena radnja, a zoonimnim se motivom u opisu prostora obuhvaćenog pogledom s morske obale naglašava snažan osjećaj Brankove osamljenosti i tuge zbog majčina gubitka. U opisu se mogu izdvojiti i leksemi sa značenjem boje (sive, plave i bijele) te metaforičnost imenice s prijedložno-padežnom dopunom u atributnoj funkciji (kruna od pjene). Opis prostora oblikovan je upotrebom toponima (Krk, Rijeka, Senj), koji upućuju na povezanost književnog prostora sa stvarnim (usp. Lefebvre, 1991) i nazivima vrsta (maslina, bjeloglavi sup), a jezično se kodiranje prostornih odnosa u ovom ulomku iz romana ostvaruje i mjesnim priložima (lijevo, desno) te izrazima koji sadrže deiktička jezična sredstva (s ove strane). Prostorni odnos između dječaka Branka koji predstavlja središte u ovom opisu i ostalih konkretnih motiva koje on sadrži ostvaruje se lokalizacijom izraženom perfektom glagola sjesti u trećem licu jednine i prijedložno-padežnim izrazom u akuzativu (na stijenu). Statičnost je položaja koji je zauzeo književni lik izražena prototipnim leksičkim značenjem glagola sjesti te sintagmama u funkciji dodatnih pojedinosti u opisu načina na koji se smjestio u prostoru (prekrižiti noge, podbočiti glavu rukama), a koji je ujedno i vanjska manifestacija njegova unutrašnjeg stanja i psihičke karakterizacije. Statičnost položaja koji Branko zauzima u suodnos se s prostorom koji ga okružuje stavlja upotrebom trajnog

<sup>1</sup> Primjeri se iz romana navode uz kraticu CZ, dvotočje i broj stranice na koju se upućuje, u obliku zagradama.

glagola gledati, a pojedinosti obuhvaćene njegovim pogledom kreću se na relacijama lijevo-desno i gore-dolje (upotreba prijedloga nad). Jezičnim se sredstvima u međusobni odnos stavljaju i toponimi obuhvaćeni dječakovim pogledom (između njih) te se njima ostvaruje i prostorna distalnost (s otoka). Osim što se književnim prostorom pruža opis slike u koji je smještena radnja, njime se želi postići i emocionalni odgovor u čitatelju, i to upravo upotrebom jezičnih sredstava i informacijama koje ona uključuju.

### ***Osobni prostor u koji su smješteni likovi***

Kao primjer se osobnog prostora u koji su smješteni likovi ovdje izdvaja opis kolibe stare bake Kate, smještene izvan gradskih zidina, u brdu, do koje Branko stiže po mrklom mraku, što pojačava njegov osjećaj nesigurnosti i neizvjesnosti, tim više što je u pričama koje je čuo starica nazivana vješticom:

„Stara Kata prođe kroz prostoriju koju je sada svjetlost vatre bolje osvjetljavala. Ali osim kokoši, koje su čvrsto spavale, papagaja i gavrana, malo se toga moglo vidjeti. Lijevo od ognjišta stajao je drveni stol i dvije stolice. Iza njih bio je ležaj iznad kojeg je visjelo nekoliko lonaca i tava. To malo pokućstva, s ognjištem, klimavim ormarom i drvenim panjem, bilo je sve što se nalazilo u kolibi.“ (CZ: 45)

Koliba je skromno namještena, što osobni stambeni prostor stavlja u funkciju socijalne karakterizacije staričina lika. Pojedinosti u opisu unutrašnjeg prostora kolibe otkrivaju se u svjetlosti vatre s ognjišta kao njezina simboličnog središta čija se važnost ogleda u dvjema temeljnim funkcijama – mjesta koje je pružalo toplinu (potvrđuje to i pridjevsko-imenička sintagma drveni panj koji se s tom funkcijom može dovesti u neposrednu vezu) i na kojem se kuhalo. U opisu se prostora ponavlja prilog malo – malo se toga moglo vidjeti jer se u njemu malo toga i nalazilo, a ujedno je intenzitet svjetlosti ograničavao vidljivost. U opisu su prostorije zastupljeni leksemi iz semantičke sfere pokućstva, konkretne imenice koje se u nju svojim značenjem mogu prototipno uvrstiti (stol, stolice, ležaj, ormar), te one koje pripadaju semantičkoj sferi posuđa (lonci, tave) i povezuju se s jednom od funkcija koju je imalo ognjište. Ti se konkretni motivi stavljaju u prostorni suodnos mjesnim prijedložnim padežnim izrazima (iza njih, iznad kojeg) te orijentacijskim izrazom lijevo od. Skromnost opisanog interijera ogleda se u izboru leksema sa značenjem dijelova pokućstva te pridjevom klimavi u atributnoj funkciji uz imenicu ormar. Opis staričina osobnog prostora sadrži i imenice sa značenjima životinjskih vrsta (kokoši, papagaj, gavran). Neke su od njih neobične i neočekivane, što pak društvenoj karakterizaciji ovog lika, a dijelom i etičkoj i psihološkoj, daje dodatnu dimenziju te dočarava pozadinu za njegovo povezivanje s predodžbom o vješticama.

### ***Prostor određenoga društvenog miljea***

Prostor određenoga društvenog miljea može predstavljati radno mjesto, mjesto na kojem likovi provode svoje slobodno vrijeme, dio grada u kojem lik stanuje... Taj prostor postaje obilježjem djelovanja likova, njihova osjećaja, mišljenja, govora... Kao primjer se opisa prostora određenoga društvenog miljea može izdvojiti sajam u Brinju kao heterotopija snažne prostorne semantike (usp. Rezo, 2013: 234), prostor koji dobiva ulogu u razumijevanju načina na koje društvo funkcionira (v. u Foucault, 1996):

„Bio je to šareni skup, a svi su stajali u manjim ili većim grupicama. Većinom su to bili seljaci iz najbliže okolice. Njihova visoka, suha, ali mišićava tijela s ozbiljnim, kao iz drveta rezbarenim licima, daleko su nadvisivala ostale. S izuzetkom nekolicine, bili su obučeni šareno, kao onaj seljak kojeg su već ranije sreli kod trešanja. Crvenu kapu nosili su pravo ili koso na glavi“. (CZ: 183)

Opis se prostora posredno ostvaruje i opisom likova koji se u njemu nalaze, a u kojem se kao etnografski motiv izdvaja crvena kapa, prepoznatljivo i simbolično obilježje prostorne pripadnosti.

Na sajmu Branko lica naslonjena na prozorsko staklo (koje je i u funkciji granice) promatra unutrašnjost krčme:

„Branko je zurio kroz prozor. Najprije nije ništa vidio osim prašine, sapa i duhanskog dima, onda nekoliko seljaka koji su se vrtjeli po taktu muzike“. (CZ: 191)

Pretpostavljena se dobna nedostupnost opisanog interijera naglašava i vizualnom nedostupnošću, najprije potpunom, a potom djelomičnom, te imenicama i pridjevsko-imeničkom sintagmom kojima se na značenjskoj razini ostvaruje dojam zamagljenosti i nemogućnosti da se pogledom obuhvaćene pojavnosti mogu jasno razabrati (prašina, sapa, duhanski dim). Dostupni se vidljivi sadržaj upotpunjava auditivnim u dinamičnom opisu plesa u čijem je središtu glagol vrtjeti se.

Kao prostor se društvenog miljea u suprotnosti s likom ribara Gorjana koji dolazi u njega na sastanak u poglavlju naslova „Slavna općinska uprava održava sjednicu“ u romanu dočarava svečana polumračna unutrašnjost gradskog Poglavarstva:

„Prošlo je određeno vrijeme dok se starac snašao u tom polumraku. Najprije je otkrio veliki luster u obliku ratnog broda s razapetim jedrima, koji je visio iznad teškog, željeznog stola. Bio je to svečani stol s trinaest stolica“. (CZ: 334)

Gorjan dolazi u prostor koji je u suprotnosti s njegovim osobnim, u kojem se kao središnji motivi izdvajaju luster i stol. Njihovo je temeljeno obilježje veličina – uz imenicu luster izražena pridjevom veliki, a ta se dimenzija u opisu stola donosi posredno, upotrebom pridjeva svečani i brojem stolica koji su uza nj postavljene, dok se njegova imponantnost naglašava pridjevima teški i željezni. Sam oblik lusteru na simboličkoj se razini dovodi u vezu s uskočkim gradom te samom temom romana i načelima koja vode dječju družinu crvenokose Zore.

### ***Simbolički prostor kojim se naglašava tema***

Simbolički prostor kojim se naglašava tema u romanu biva određen granicama – granicom između unutrašnjega i vanjskoga i skrivenoga i javnoga. Granica pritom ne funkcionira isključivo kao mehanizam kojem je temeljna uloga zatvaranje prema vanjskome, već i ona sama postaje prostorom susreta različitih semiotičkih sfera. Ambivalentnost pojma granice ističe i Lotman (2010: 162) – ona s jedne strane razdvaja, a s druge povezuje.

U opisu prostora koji predstavlja granicu između unutrašnjega i vanjskoga izdvaja se motiv gradskih vrata:

„Pored biskupske palače skrenuo je kroz velika stara kamenita vrata i ušao u aleju koja je staru luku spajala s hrvatskim zaleđem. S kamenitim vratima završavao je Senj“ (CZ: 40).

Velika se vrata kao prostorni motiv više puta spominju u tekstu romana, pa tako i u 9. poglavlju naslovljenom „Gimnazijalci“ u kojem Zorina družina brani Stjepana, mladića koji iz Brinja dolazi u Senj kako bi prodao maslo, voće i povrće, od objesnih gimnazijalaca, sinova bogatih i uglednih Senjana. Motiv se Velikih vrata javlja u funkciji granice koju Branko prelazi vraćajući se u grad nakon što je proveo noć u kolibi stare bake Kate. Njegov se osjećaj radosti i slobode dočarava i opisom svijetlog jutra te susretom s ljudima koji idu u grad kako bi svoje proizvode prodali na tržnici. Brankovo se raspoloženje zrcali u dinamičnom opisu prostora dočaranog glagolima sa značenjem proizvodnje zvukova („... vozač je trubio...“; „... dva biciklista vozili su iza krava i zvonili“, CZ: 48) i načina kretanja („U aleju su skretala i teška seljačka kola vučena volovima, a između njih pješalice su djevojke i žene...“, CZ: 48) te slikovitim metaforičkim izrazima bogate atribucije („... a i stare masline i smokve bile su prekrivene rosinim biserjem“, CZ: 48).

Vanjsko simbolično predstavlja i nezaštićen prostor, širok, nepoznat, prostor na kojem su moguća svakakva iznenađenja. To je i prostor slobode za Zorinu družinu na kojem se nalazi i utvrda Nehaj, a ona sama na tom otvorenom prostoru opet predstavlja zaštićen prostor omeđen kamenim zidovima:

„Branko je pokušao gledati dolje. Debeli sivi zidovi padali su strmo prijeteći u dubinu“, (CZ: 87).

Prostor je to na kojem se družina skriva, a do njega vodi samo njima poznat put kroz labirint od kupinova grmlja:

„Iza brežuljka gdje je bila sjena počinjalo je kupinovo grmlje o kojem je Zora govorila. Ono se protezalo preko čitave stražnje strane brežuljka, sve do mora“, (CZ: 67).

Velika vrata i kula Nehaj predstavljaju i primjere kulturološki obilježenog leksika, a zidovi i kupinovo grmlje u funkciji su granice između vanjskoga i skrivenoga.

Simbolički prostor kojim se naglašava tema u romanu predstavlja i more, more na kojem se otkrivaju tajne i iskreno progovara o tužnim događajima u Zorinu i Brankovu životu, što posebno dolazi do izražaja u njihovu razgovoru u osmom poglavlju naslovljenom „Noć na moru“. U njem se ogleda simbolika granice između zaštićenoga i nezaštićenoga, granice omeđenoga intimnog prostora unutar širega, neograničenog, slobodnog i udaljenog od uobičajenoga. Skriveno i zaštićeno ne povezuje se uvijek s prostorom interijera – Zora i Branko na takvom su prostoru i na moru, otvorenom i vanjskom, ali s granicom prema kopnu i prostornim odmakom od događaja koji su se tamo odvijali i o kojima se govoriti može tek s distancije koja podrazumijeva i prostornu udaljenost. U ovom se poglavlju izdvaja i prekrasan opis svitanja kojim simbolika posebnog trenutka i međusobne povezanosti između ovih dvaju likova biva dodatno naglašenom:

„Zraka je postajala sve svjetlija, a iznenada se pojavilo i samo sunce. Ono je užareno isplovilo iz mora i magla se pušila oko njega kao da voda vrije pod njegovom toplinom.

- Čekaj još jedan trenutak, - Zora je također gledala u žar – bit će još ljepše. Veliko more, dokle ga je sunce obasjavalo, pretvorilo se tog trenutka u rastopljeno srebro. Branko još nikada nije vidio nešto tako divno; nekoliko sekunda kasnije srebro se pretvorilo, uslijed sunca koje se još više diglo, u zlato.“ (CZ: 126–127)

Slikovitost i metaforičnost u opisu zore ostvaruje se upotrebom imenica sunce i zraka te leksema čije se značenje dovodi u vezu s vatrom i toplinom (pridjevom užareno, glagolom vrije i imenicom žar) te imenicama sa značenjem metala čija je metaforična upotreba građena na njihovoj karakterističnoj boji (srebro, zlato) te gradacijom ostvarenom pridjevima u komparativu (svjetlija, ljepše).

Roman završava Zorinim usklikom: „Uskoci su mrtvi. Živjeli uskoci!“ kojem prethodi uskočka pjesma čiji se stihovi javljaju i u četvrtom poglavlju kada dječak Branko dolazi u

utvrdu Nehaj i kada mu Zora pripovijeda o uskocima i načelima pravednosti i ravnopravnosti prema kojima postupaju, a koja slijedi i njezina družina. U stihovima se uskočke pjesme kao motiv ponavlja imenica more, uz pridjev sa značenjem boje koja se s njom prototipno povezuje, te se time kulturološki obilježen leksem *uskoci* prostorno kontekstualizira i odražava povijesnu ulogu senjskih uskoka kao čuvara Jadranskog mora:

„O, kako je more lijepo.  
O, kako je more plavo.  
Uskoci, budite zdravo!  
(...)  
Ako se pojavi Turčin,  
ako Mlečani pošalju brod,  
pobijedit će ih uskočki rod!“ (CZ: 350)

## Zaključak

U romanu *Crvenokosa Zora i njezina družina* prostor ima važnu ulogu i ostvaruje se na nekoliko razina. U oblikovanju jezika ovog romana važnu ulogu ima fabula te on prati linearnu strukturu književne radnje kojom se stvarni prostor povezuje s autorskom imaginacijom. U analizi se jezičnih značajki književne prostornosti ogleda leksička slojevitost te primjeri leksika u stilskoj upotrebi, stoga se ona mogu izdvojiti u lingvostilističkoj analizi. Obilježja leksika u opisu prostora mogu se dovesti u vezu s likovima koji na njima žive te su u funkciji njihove individualne karakterizacije ili društvenog miljea kojem pripadaju. Opisima se atmosferskog prostora naglašavaju stanja likova u romanu, a oni mogu dodatno sadržavati i obilježja simboličkog prostora kojim se naglašava tema. Jezično oblikovanje prostora u romanu na simboličnoj razini odražava odnos među likovima, a topografijom se ostvaruje reflektivnost i produktivnost književne prostornosti. Njezina se simbolika ostvaruje na suprotstavljenim odnosima između unutrašnjega i vanjskoga, skrivenoga i javnoga, zaštićenoga i nezaštićenoga, a u tom se dijelu ističe važnost i simbolika motiva granice u dvostrukoj ulozi povezivanja i razdvajanja. U jezičnoj su realizaciji prostora u ovom romanu potvrđeni i primjeri kulturološki obilježenih leksema poput Velikih vrata kao granice između grada i njegove okolice i renesansne tvrđave Nehaj kao utočišta družine djece koja su se zbog toga, kao i zbog svojeg zalaganja za pravednost i društvenu ravnopravnost, i prozvala uskocima. Provedenim se istraživanjem želio dati doprinos istraživanjima značenja i jezičnog ostvarivanja prostornosti, u prvom redu u književnosti za djecu i mlade, ali i općenito.

## LITERATURA

- BAGIĆ, K. (2012). *Rječnik stilskih figura*. Zagreb: Školska knjiga.
- BELAJ, B. (2009). Prostorna značenja na razini složene rečenice. U: K. Mićanović (ur.), *Zbornik radova 37. seminara Zagrebačke slavističke škole Prostor u jeziku / Književnost i kultura šezdesetih*. (43–67). Zagreb: Filozofski fakultet.
- BRKOVIĆ, I. (2013). Književni prostori u svjetlu *prostornog obrata*. *Umjetnost riječi*, LVII (1-2), 25–43.
- DENNERLEIN, K. (2009). *Narratologie des Raumes*. Berlin/New York: De Gruyter.
- FOUCAULT, M. (1996). O drugim prostorima. *Glasje* III, 6: 8–14.
- GUTMAN, L. (2016). *Kindheitsheldin. Zum Typus des „starken Mädchens“ in Kurt Held „Die rote Zora und ihre Bande“*. München: GRIN Verlag.
- HALLET, W., NEUMANN, B. (ur.). (2015). *Raum und Bewegung in der Literatur. Die Literaturwissenschaften und der Spatial turn*. Bielefeld: Transcript.
- HELD, K. (2017). *Crvenokosa Zora i njezina družina*. Senj: Gradska knjižnica Senj, Klub maturanata senjske gimnazije, Ogranak Matice hrvatske u Senju.
- HURRELMANN, B. (1995). *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur*. Frankfurt/M.: Fischer.
- JENTGENS, S. (1995). Eine Robin Hood der Kinderwelt. Kurt Helds „Die rote Zora und ihre Bande“. U: B. Hurrelmann (ur.), *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur*. (502–519). Frankfurt/Main: Fischer-Verlag.
- KUŠTOVIĆ, T. (2009). Prilozi za izražavanje prostora. U: K. Mićanović (ur.), *Zbornik radova 37. seminara Zagrebačke slavističke škole Prostor u jeziku / Književnost i kultura šezdesetih*. (21–30). Zagreb: Filozofski fakultet.
- LEFEBVRE, H. (1991). *The Production of Space*. Oxford-Cambridge: Blackwell.
- LOTMAN, J. M. (2001). *Struktura umjetničkog teksta*. Zagreb: Alfa.
- LOTMAN, J. M. (2010). *Die Innerwelt des Denkens*. Berlin: Suhrkamp.
- MATAS IVANKOVIĆ, I. (2009). Izražavanje prostornih značenja prijedložno-padežnim izrazima. U: K. Mićanović (ur.), *Zbornik radova 37. seminara Zagrebačke slavističke škole Prostor u jeziku / Književnost i kultura šezdesetih*. (31–41). Zagreb: Filozofski fakultet.
- NITSCH, W. (2015). Topographien: Zur Ausgestaltung literarischer Räume. U: Dünne, J., Mahler, A. (ur.) *Handbuch Literatur & Raum*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- ODŽA, I. (2022). *Red Zora and Her Gang (Die rote Zora und ihre Bande) and the Croatian Canon of Children's Literature*. *Libri & Liberi*, 11 (2), 305–326.
- PODBOJ, M. (2010). Jezik i prostor: prostor u tekstu. *Hrvatistika: studentski jezikoslovni časopis*, 4 (4), 47–57.
- PRANJKOVIĆ, I. (2009). Prostorna značenja u hrvatskome jeziku. U: K. Mićanović

- (ur.), *Zbornik radova 37. seminara Zagrebačke slavističke škole Prostor u jeziku / Književnost i kultura šezdesetih.* (11–19). Zagreb: Filozofski fakultet.
- REZO, V. (2013). Prostor u *Čudnovatim zgodama Šegrta Hlapića. Libri & Liberi 2* (2), 225–239.
- STOLAC, D. (2009). Izražavanje prostornih značenja padežnim oblicima. U: K. Mićanović (ur.), *Zbornik radova 37. seminara Zagrebačke slavističke škole Prostor u jeziku / Književnost i kultura šezdesetih.* (69–75). Zagreb: Filozofski fakultet.
- WIESE, B. (2020). *Weiblichkeitsdarstellung im Buch Die rote Zora und ihre Bande von Kurt Held.* München: GRIN Verlag.

## ***FOLLOWING A BAND OF CHILDREN IN THE CITY OF USKOKS – THE LINGUISTIC REALIZATION AND THE MEANING OF SPACE IN THE NOVEL CRVENOKOSA ZORA I NJEZINA DRUŽINA***

### **Abstract**

Space and literature are inextricably intertwined and affect one another. Space exists in literature, and literature itself is a (created) space. The way language is used to shape space and its function in the Croatian translation of the novel *Crvenokosa Zora i njezina družina* (The Outsiders of Uskok Castle) is the main topic and subject of the present study. The focus is on the lexis that serves to build topography, as one of the types of descriptive topoi (see Bagić 2012: 217), its features and function. The novel was originally published in German in 1942, and its author Kurt Held (Kurt Kläber) had visited Senj prior to the beginning of World War II. Inspired by the picturesque town on the Adriatic coast, as well as by its atmosphere and customs, he wrote a story which is assumed to be mostly based on true events and the people he had met in Senj; a story about the girl Zora, a leader of a band of children who are forced to fight for their own survival. They bear the symbolic name of Uskoci and are hiding in Senj's Nehaj Fortress, as their adventures take part in the literary space encompassing Senj and its surroundings. The particularities of linguistic and stylistic figures used in the Croatian translation to build the space where the plot takes place are considered at the level of atmospheric space, additionally emphasizing characters' states and events in the novel, characters' personal space, the space of the social milieu, and the symbolic space accentuating the topic. The proposition is that one of the features of the linguistic realization of space in the selected literary sample are culturally marked lexemes, and that the meaning of space rests on the dichotomy between the inner and the outer and the hidden and the public. At a symbolic level, the linguistic shaping of space in the novel reflects the characters' relations, while the topography serves to achieve reflexivity and productivity of literary space. The present study hopes to contribute to the research of the linguistic realization of space, especially in children's and teen literature.

**KEYWORDS:** *Crvenokosa Zora i njezina družina, Croatian translation, linguistic realization of space, topography, symbolic meaning of space*

# WAR SPACE IN SELECTED CONTEMPORARY CROATIAN CHILDREN'S NOVELS

**Lucijana Armanda ŠUNDOV**  
Faculty of Philosophy, University of Split, Croatia  
larmanda@ffst.hr

UDK 821.163.42.09-93-32=111  
Preliminary communication

**Sanja RADAČIĆ**  
Primary School of King Zvonimir, Solin  
sanjavukorepa1@gmail.com

## Abstract

In this article, the authors are studying three children's novels about the Homeland War: *A Little Wartime Diary* by Stjepan Tomaš, *Mum, I Am Scared* by Nikola Pulić, and *Mary's Secret* by Nada Iveljić. All three novels have little girls as main characters. In their analysis, the authors focus on the way in which these three writers portray the space of childhood and its disrupted image that is manifested in the way they developed the little girls' characters and their thoughts. Taking Bakhtin's concept of the chronotope as a starting point, the connection between the time of the Homeland War and the spaces that the war has reshaped is emphasized. Space is defined using the theories of cultural and literary geography which are interested in the atmosphere of places that these three authors create. The authors refer to Grgas' term of spatial imaginary, its subversive potential which includes ideological-political views and the relationship with the Other, the topophobic effects of places related to fear, and the five ways in which space is realized in a narrative text. Soja's postmodern concept of socio-spatial dialectics, which includes Firstspace and Secondspace that eventually take part in the production of Thirdspace (socially produced space), has proven to be the key one.

**KEYWORDS:** *children's Homeland War novels, spaces of childhood, Stjepan Tomaš, Nikola Pulić, Nada Iveljić*

## Introduction

With the beginning of the Homeland War in 1991, many Croatian children's writers decided to present the experience of the war from a children's perspective as a response to new social and political circumstances. This seemingly naive perspective allowed them to translate their ideological views into literary works, which do not

only document a certain time, but also pose questions about the place that literature and the recording of experience have in contemporary children's literature. Croatian children's literature describes the war as a series of terrible and cruel events which befell many children on the threshold of growing up. War books mostly talk about the changes that war brings and the consequences it leaves behind. Children were faced with fear, and thoughts about normal children's topics were replaced by the concern for their lives and the lives of their families. Playgrounds and school desks were replaced by cold and dark shelters, and it was gunshots and shelling, and not the chattering of children, that was heard on the streets. In the terrible attacks, many children lost their loved ones, their homes, and even their own lives. The horrors of war present long-lasting, often lifelong traumas for adults, and especially so for children. In most children's works about war, writers try to show children's view of war that is achieved in numerous ways, and most often, children comment on what they hear from adults or through the media. In this type of children's view of war, the author's comments are also implied, and they make up the ideological layer of the novel. In children's war novels, best expressed is the chronotope concept by the theorist Mikhail Bakhtin (1989: 193), which refers to the "interconnection of temporal and spatial relations", or to the compression of time and space. Bakhtin's studies were focused precisely on the realization of time in space within the framework of different types of novels. Katarina Ivon (2016: 311) refers to the thoughts of Andrijana Kos-Lajtman, who, respecting Bakhtin, introduces the phrase "chronotope of childhood" for any version of autobiographism in children's literature. Kos-Lajtman (2011: 50-51) points out that "the term chronotope seems appropriate precisely for the representation of childhood in the light that we indicate here – within the framework of specific spatial-temporal combinatorics..." Children's war novels, although mostly written from the narrative perspective of a child, reflect to a large extent the experience of war which marked the authors and their experiences of time in space.

The subject of research in this paper are the following children's war novels: *Mali ratni dnevnik (A Little Wartime Diary)* by Stjepan Tomaš, *Strah me, mama (Mum, I Am Scared)* by Nikola Pulić, and *Marijina tajna (Mary's Secret)* by Nada Iveljić. For the purposes of this paper, we have taken precisely those novels in which war is presented as maturation, and not as an adventure; and that is because the latter are more often made according to established frameworks, have black-and-white characterization of the characters, place emphasis on adventure, and display a similar structure, which makes them less interesting for critical reflection.<sup>1</sup> In the first part of the paper,

<sup>1</sup> Ivo Zalar (1978: 46) states that in children's novels about the Second World War children are not depicted only as victims, but as active participants (illegals in occupied places, assistants in backgro-

the authors consider books on Croatian children's war prose written by Dubravka Težak, Stjepan Hranjec, Branko Pilaš, Dubravka Zima, Sanja Vrcić-Mataija. After that, the analysis is, methodologically speaking, based on theoretical works on cultural and literary geography, which "capitalizes on the power of imaginative literary descriptions to reconstruct the characteristics of real environments, landscapes, places or regions, trying in those reconstructions to show the kinship of geography and literature." (Šakaja, 2015: 255). Literary geography led to what is called the "spatial turn" in literature because, after a long period of preoccupation with time in the humanities and cultural sciences, the focus shifted to the consideration of space as an analytical category. It was contributed to by phenomena such as globalization, postmodern capitalism, and postcolonial insights into different cultures (Brković, 2013: 116). In the application of different theses of literary geography to the analysis of novels, it is emphasized that novels provide a cross-section of spatial and social reality. Literary geography emphasizes the connection of human subjectivity and emotions with space and environment and is interested in the atmosphere created by the writer, while literary works are analyzed with regard to information that includes feelings, points of view, values, meanings, and attitudes related to the landscape and place (Noble and Dhussa according to Šakaja, 2015: 256). In this way, the political and ideological dimension of literature comes to the center of the presentation, i.e., "the way in which literature constructs space, race, women." (Šakaja, 2015: 260)<sup>2</sup> Šakaja (2015: 274) also points out that our ideas about the world are constructed by imaginative geographies, which in turn are generated and reproduced through circulation of stereotypes, so that the ideas of space and place, but also of peoples and cultures from which the imaginative geography is made, "inevitably express the wishes, fantasies and preju-

und services, couriers, intelligence agents, active fighters); but in all that, readers can only see "romantically depicted warriors, and too rarely – children." Dubravka Težak (1997: 42) claims that in children's literature after the Second World War two approaches can be distinguished; in the first, writers focus on action novels in which children are fighters whose actions exceed children's capabilities, thus creating romantic one-dimensional characters and template books whose end is predictable, while in the second, children are only passive observers, and such books are somewhat more successful.

<sup>2</sup> The link between literary geography and political ideology is also confirmed by Stipe Grgas (2014: 49, 52), who believes that the appreciation of space in the interpretation and understanding of literature, culture, and society has a subversive, questioning tone, and "spatial imagery" is formed not only by positive determination, but also by strategies of exclusion and positioning towards the Other. Grgas (2014: 54) also claims that in the study of space in literature, much less attention is paid to "topophobic themes of literature", which bear a negative sign marked by claustrophobia, fear, and paralyzing effects of place. That can be applied to children's war novels in which children feel claustrophobia within familiar and unfamiliar spaces, and the fear refers to ideas about the enemy. The ideological-political function of the book related to the identity of space is also the topic of Ivana Brković (2014: 30), who applies contemporary reflections on space in literature to the analysis of the epic *Dubrovnik ponovljen* (*Dubrovnik repeated*) by Jaketa Palmotić Dionorić.

dices of their authors and the power proportions among them and the objects of their observation.” Stereotypes can be defined as established images of the Other, and in the case of the children’s war novels studied in this paper, the Others are Serbs as enemies and refugees. Social stereotypes are present in the categorization of children’s war novels into those in which the war is an adventure and those in which the war is portrayed as maturation because the protagonists are often boys in the former and girls in the latter. It is not about girls who fight in the war, it is about girls who comment on the newly created situation and their own view of the war, through which ideological positions of individual authors are also manifested. In this paper, the novels in which the main characters are girls were purposefully selected, because it is in these novels that the emphasis is placed on the interrupted process of growing up and the sudden maturation brought on by the war. The originality of the paper lies precisely in the fact that there has been no serious consideration of the relationship of the characters from these novels towards the enemy in the academic literature so far; instead, this was considered in newspaper articles dealing with the reasons for omitting certain titles from required reading lists. At the moment when children’s war novels reach the media, they actually become a part of social reality, as an example of the influence of literature on reality, i.e., the realization of imaginative geography.

The key theoretical concept of literary geography was introduced by Grgas (2010), who called it “spatial imaginary”, and suggested that it be approached as:

“a derivative term, more specifically, that it be understood as a regularly unarticulated, although always implicit dimension of the social imaginary... we could define spatial imaginary as that part of the world which an individual or a collective separate from the expanse and on which they stage and live a particular existence. Spatial imaginary is therefore the cognitive-affective framework of the individual and collective, constructed using lived experiences, perception and knowledge.” (Grgas, 2014: 51-52)

In the definition of that term, Grgas emphasizes the importance of a place as a part of the space that is experientially separated from the expanse.<sup>3</sup> For the analysis of children’s war novels, Grgas’ thought that man reshapes and affectively-cognitively encodes space is also of great importance because it is what is manifested in children’s war novels, in which familiar places and real spaces acquire completely new contours determined by the reality of war. We can say that in such novels an atmosphere of

<sup>3</sup> Ivon (2016) applies that term in the analysis of books in the field of children’s literature, so she writes about the spaces of childhood in the trilogy *Zlatni danci* (*Golden Days*) by Jagoda Truhelka.

fear is created, which includes the feelings of girls whose growing-up is interrupted by the war, and is closely related to the landscape in which the action takes place. Grgas arrived at the spatial imaginary concept using Henri Lefebvre's spatial triad of physical, mental, and social space.<sup>4</sup> According to Grgas (2014: 52), at first glance, spatial imaginary belongs to the third part of Lefebvre's categorization (*representational space*), which is interpreted as a subordinate space which lives through images and symbols, and also includes the artist's counterspace, but if spatial imaginary is used in the analysis of identity self-constitution, then it also belongs to Lefebvre's second category (*representations of space*) of the dominant space and the space of scientists. All combined, it affects the first part of the aforementioned categorization (*spatial practices*), which is determined as time-space routines and locations by which social life is reproduced. Lefebvre's theory also influenced Edward W. Soja, who has written key texts about the spatial turn, developing the concept of sociospatial dialectics, while emphasizing that "socially produced space or *Thirdspace* is different from the physical space of material nature (*Firstspace*) and the mental space of cognition (*Secondspace*), which are part of the social construction of spatiality, but they cannot be conceptualized as its equivalents" (Soja according to Brković, 2014: 29).

In this work, we also refer to Marie-Laure Ryan, who offered five ways in which space is realized in a narrative text: 1. *spatial frames* refer to the various locations shown by the narrative discourse (room, house), 2. *setting* denotes the general socio-historico-geographical environment in which the action, enacted by the whole of the text, takes place, 3. *story space* is the space relevant to the plot, and it consists of spatial frames plus all the locations mentioned in the text, even though the action does not take place in them, 4. *narrative (or story) world* is the story space completed by the reader's imagination, which he possesses thanks to cultural knowledge and real world experience, 5. *narrative universe* means the world as it is presented in the text, and to that should be added all the counterfactual worlds that the characters create such as beliefs, desires, fears, imaginings, thoughts, dreams, and fantasies.<sup>5</sup> In the analysis of the selected children's war novels, we will use the aforementioned ways

<sup>4</sup> Brković (2013: 116) notes that the beginnings of thinking about space as a social product can be found already in the 19th century, in the books of German geographers such as Carlo Ritter (1779 – 1859), Fridrich Ratzel (1844 – 1904), and others. Even before Lefebvre, Michel Foucault (1996: 10) elaborated the concept of heterotopias, which he defines as "real places – places that really exist and are shaped in the very foundation of society – which are like counter-positions, a kind of effectively realised utopia in which the real positions, all the other real positions located within the culture in question simultaneously represent, dispute and twist." Foucault makes a distinction between illusory spaces, i.e., utopias and real spaces, and heterotopia is both a material and an illusory place.

<sup>5</sup> <https://www-archiv.fdm.uni-hamburg.de/lhn/node/55.html>, accessed on 16/09/2023. All quotes and paraphrases from Ryan in this paper are cited according to this webpage.

of achieving space in the narrative text, as well as Lefebvre's special triad and Soja's spatial trialectics. We will especially look at the positioning towards the Other, i.e., the relationship towards the enemy, because it is a part of the subversive charge of children's war novels, but we shall also look at the paralyzing effects of places, which include traumatic experiences caused by the war interrupting the growing-up and the maturation of children.

## Children's literature about war

At the beginning of the 1990s, the Homeland War took place in Croatia and it left a mark on literature too, as many writers decided to record their impressions in the form of autobiographical prose, prose about the war, and there were also those for whom, for example, fantastic literature served as an escape from the reality of war.<sup>6</sup> Jagna Pogačnik (2009) believes that from today's perspective, the prose from the beginning of the nineties is mostly literary irrelevant and at the level of a document of the time, with some exceptions.<sup>7</sup> According to the same theorist, Croatian war prose reached its peak with the novel *Kratki izlet* (*A Short Trip*, 1997) by Ratko Cvetnić, while the novel *Ovce od gipsa* (*Plaster Sheep*, 1997) by Jurica Pavičić represents the second dividing line. In the second half of the 1990s, there were writers who were critical of the reality of which the Homeland War was a large part. Krešimir Nemeč (2003: 413–416) notes that a small number of novels with the theme of the Homeland War was written in the form of suspense action novels<sup>8</sup>, and only a few novels were shaped with the help of postmodern narrative techniques such as intertextuality.<sup>9</sup> Nemeč criticizes Tomaš's novel *Srpski bog Mars* (*Serbian God Mars*, 1995) with the theme of the Homeland War, as he believes that there is a direct ideological and emotional engagement which is an obstacle to greater artistic achievement. Therefore, it is no wonder that all of this was reflected in children's literature too, which had the need to describe the horrors of war from children's perspective, in which writers recorded their own

<sup>6</sup> As an example, we can cite Goran Tribuson and his novel *Sanatorij* (*Sanatorium*, 1993), in which the war still appears in the background of the novel.

<sup>7</sup> He cites the following works: Alemka Mirković's *Glasom protiv topova* (*With a Voice against the Cannons*, 1997), the prose of Siniša Glavašević, *Krhotine* (*Debris*, 1991) by Željka Čorak, *Šapudl* (1995) by Pavao Pavličić, some of which were published in the second half of the 1990s, although they belong to the prose concepts typical of the early 1990s.

<sup>8</sup> *TG5* (1997) by Igor Petrić stands out.

<sup>9</sup> *Partitura za čarobnu frulu* (*Partiture for Magic Flute*, 1997) by Ludwig Bauer and *Smrt Vronskog* (*Vronsky's Death*, 1994) by Nedjeljko Fabrio.

views and experiences. Probably one of the most frequent categorizations of children's war novels, but also the most inadequate one, is the categorization into novels about the Second World War and novels about the Homeland War.<sup>10</sup> In that categorization, the theme is taken into account, while less attention is paid to the motivation, narrative organization, narrative perspective, and the type of characters that appear in such books. There is another categorization: action novels in which children are active fighters, and those in which children are mere passive observers of the war, who are forced to mature and grow up earlier because of everything that is happening to them in the war. As already mentioned, Težak (1998: 42) calls the former "template-written works with predictable endings", and Zima (2001: 85) calls them simpler in terms of motivation and narrative.<sup>11</sup> Nevertheless, Vrcić-Mataija (2006: 40-41) emphasizes that these war adventures are not wanted, children are forced into them, and that puts their lives in danger: "Captured by the existential sensation of fear of death, children in novels with the theme of the Homeland War yearn for a family reunion, they suffer because of their fathers' absence, search for other family members, join other people's families and wait for their return, even if it is to destroyed houses."<sup>12</sup>

Talking about children's prose works about the Homeland War, Težak (1997: 42) defines three areas of presentation of the topic: documentary works that are testimonies of tragedy from a child's perspective, works of an adventurous nature with emphasized action, and war themes in a fairy-tale veil. The first group includes precisely the novels that are covered in this paper, and to this, we can conditionally add Miro Gavran's novel *Kako smo lomili noge (How We Broke Our Legs)*.<sup>13</sup> In defining children's war prose, Zima (2001: 84-85) starts from common assumptions, the first of which is about war as a social phenomenon, so the authors refer to the Second World War and the Homeland War; the second assumption is the narrative perspective, so

<sup>10</sup> The categorization is present in the theories of children's literature by Milan Crnković, Zalar, Muris Idrizović, Težak, Hranjec, Zima, whose papers are listed in the bibliography. Zima (2001: 83) states that the categorization is only conditional and auxiliary in determining the corpus of Croatian children's literature about the war, and refers only to the thematic circle and not to the structure. Zima further analyzes the aforementioned categorization, which will be discussed under this subtitle.

<sup>11</sup> Among such novels, Zima (2001: 105) includes Maja Gluščević's *Bijeg u košari (Escape in the Basket)* and *Ivin Vučko (Iva's Vučko)*, Nikola Pulić's *Čuvari amfora (The Amphora Keepers)*, and *Kanjon opasnih igara (The Canyon of Dangerous Games)* by Hrvoje Hitrec and Vladimir Tadej, while Težak (1997: 43) also adds Pulić's novel *Maksimirci (People from Maksimir)*.

<sup>12</sup> Vrcić-Mataija (2006) analyzes family discourse in children's realistic prose works about the Homeland War, categorizes them into adventure and socio-psychological prose, and then singles out individual books within those categories and explains their peculiarities.

<sup>13</sup> That novel was not written for children, even though a child is the narrator, and an additional problem lies in the fact that the author's intention is socially critical, which goes beyond the boundaries of children's literature (Zima, 2001: 100).

in one perspective, the war is narrated as seen and experienced by a child, and in the other, the war is presented as adults narrate it to a child; the third assumption is the categorization of war as maturation and war as adventure. With the help of those assumptions, Zima categorized children's prose into works about the Second World War and those about the Homeland War, and within those categories, there is again a categorization of war as maturation and war as adventure. A special category among children's prose works about the Homeland War is fantasy literature.<sup>14</sup>

Based on selected examples from children's novels about the Homeland War, Hranjec (1998b: 24) comes to a conclusion about common characteristics, the first of which is about an emotional approach to the topic; the second is about striving for non-fictional genres such as diaries, letters or reportage; the third is that with every writer a recognizable thematic corpus prevails, which in this case is only transferred to a war setting<sup>15</sup>; the fourth is that the style is devoid of ornamentation and fairy-tale likeness; the fifth is that optimism and faith in victory and freedom prevail in such works. In his paper, Pilaš (1998: 38) also includes all the novels of Croatian children's literature which talk about the war, but also singles out short prose forms on the same topic and tries to make critical observations about the quality of such works. It is interesting to note that most of these critics single out short stories in which the Homeland War is only a motif. Thus, Pilaš and Zima mention *Petrovača (Petrovača Fig)* from Milan Taritaš's collection *Gdje izvire potok (Where the Stream Springs)*, in which the main character is a bee which encounters war on a tree. While Pilaš and Zima single out Iveljić's collection of stories *Dimnjačar i bijela golubica (The Chimney Sweep and the White Dove)* with the story *Čudesna zrnca (The Miraculous Grains)*, and Stjepko Težak's collection *Zlatookin osmijeh (Golden-eyed's Smile)* and the stories *Na Kupi čun (The Boat on the Kupa)* and *Mjesec u rijeci (The Moon in the River)*, Zima also mentions Iveljić's picture book *Božićna bajka (A Christmas Fairy-tale)*. Hranjec (1998b: 19) calls the first book of the *Ratna vjeverica* edition of the Zagreb publisher Mladost – *Ubili su mi kuću (They Killed My House)* by Mladen Kušec from 1991, a war picture book, while Zima (2001: 99) calls the same book a documentary project composed of children's short notes, art pieces, the author's short remarks and com-

<sup>14</sup> Težak (1997: 43) writes about war themes in a fairy-tale veil [Iveljić: *Božićna bajka (A Christmas Fairy-tale)*, *Čuvarice novih krovova (The Female Guardians of New Roofs)*], but this is also mentioned by Zima, who writes about an additional category of fantastic literature about the Homeland War, which includes books such as Hrvoje Hitrec's *Smogovci u ratu (Smogovci in War)*, Dunja Kalilić's *Crobinhoodovi (Crobinhoods)*, Predrag Raos's *Od rata do zvijezda (From War to Stars)*, and *Koko u Kninu (Koko in Knin)* by Ivan Kušan. Both theoreticians single out the prose of Zlatko Krilić's *Krik (Scream)*, which has a fantastic level, but again, conditionally belongs to children's war prose.

<sup>15</sup> Težak (1997: 49) claims something similar; according to her, the majority of authors did not shift from their usual writing, so the war is only a framework for the topics they normally write about.

ments, and official documents about the killed and wounded children up to November 1991. Pilaš also singles out the collection of short stories *Zvezdana košulja (The Star Shirt)* by Maja Gjerek Lovreković and Anica Gjerek, created during the war.

The theme of war can be found in a few more prose works of Croatian children's literature from the 1990s, in which it is only a marginal motif (Zima, 2001: 100), but various theorists do not mention the collection of the Split writer Matko Marušić, *Plaču li anđeli (Do Angels Cry)*, from 1997, in which the writer tries to describe the horrors of the Homeland War from his own perspective, that of his family, friends, and children.<sup>16</sup> One of the reasons lies in the fact that, as stated in the foreword by Stjepan Lice (1998), it is neither a book for children nor for adults. However, there are children in it, and impressive descriptions of the mark the war has left on them. First of all, this refers to the author's children Stjepan and Berislav, who, for example, wanted to make an anti-tank bomb, but also to other children and young adults, who had to mature to the sound of shelling and by hiding in basements during the war. In the short story *Vukovar*, it is described how the writer's son Stjepan played with Lego bricks, sang the song *Gospodine generale (Mr General)*<sup>17</sup> with his father, and kept a symbolic Vukovar Lego in his room for two months after the city fell. In the short story *Razgovori o Crnoj legiji (Conversations about the Black Legion)*, Marušić, 1998: 84), Stjepan asks awkward questions about the Black Legion Ustasha unit, and the narrator, who is also his father, points out that the fight for freedom included mistakes too. The saddest and most impressive is certainly the short story *Plaču li anđeli (Do Angels Cry)*, which describes the conversation between the dead boy Goran and his angel. A poignant scene is described, in which an angel takes pity on his father, who kisses the boy's dead and cold body after digging it up in a shelter. It is concluded that (Marušić, 1998: 92): "Angels cry the most, Goran, because angels protect children, and the saddest thing is when children suffer." In the second edition, in addition to Marušić's stories, there are also illustrations by Vasko Lipovac, not all of which are children, especially not the one on the cover, which shows the sad face of Goran's father hugging the boy's dead, stiff body. In that story, the spatial frame<sup>18</sup> is the shelter, and the evocation of the place where the dead child's body was found is an example of what Grgas calls the paralyzing effect of a place. The aforementioned metaphor about the weeping angel is extremely difficult for children to comprehend, even though it

<sup>16</sup> Here, more space is devoted to Marušić's book precisely because other theorists do not discuss his book.

<sup>17</sup> The famous Croatian anti-war song that was first performed by a singer called Vladimir Kočiš Zec in 1991.

<sup>18</sup> <https://www-archiv.fdm.uni-hamburg.de/lhn/node/55.html>, accessed on 16/09/2023.

is about them. In the objectivity of the approach towards the enemy, the short story *Povratak (The Return)* stands out; it is not children's prose at all, and it tells the story of a man who crosses into enemy territory in order to see his house, which a Serb lets him into. It is pointed out that he could have killed him whenever he wanted, and yet he did not. From all of the above, it is quite clear that the book was not written for children, but some stories possess sensibility that could suit a child.<sup>19</sup>

Before analyzing the three selected novels, it should be pointed out once again that what they all have in common is that the Homeland War is presented as a maturation process, not as an adventure. That maturation process is shown from the perspective of female characters, who in Croatian children's literature generally more often have a traditional role. In addition to the maturation process, which is part of the space of childhood, the novels analyze connections between space and events, attitudes towards the enemy that are linked to ideological attitudes, narrative techniques used by the authors, intertextuality, and the very current refugee issue. All those components make some of these novels more of a quality read for children, and some of them less so. We focus on the pedagogical aspects because the mentioned novels are still primarily intended for children of school age, although we are aware of the dual purpose of children's literature.

### **The space of childhood, maturation process, and attitude towards the enemy in Tomaš's novel *Mali ratni dnevnik (A Little Wartime Diary)***

Although Tomaš was criticized for *Mali ratni dnevnik (A Little Wartime Diary)*, some of his books were still well received, especially the book of short stories *Smrtna ura (The Mortal Hour)* from 1983, because in it, Baranja is introduced as a new area, in the years from 1941 to 1945 (the time of the Hungarian and German occupation) (Matanović, 2000: 724). He writes about the Homeland War for adults in the novel *Srpski bog Mars (Serbian God Mars, 1995)*, with the theme of destruction in Eastern Slavonia, just like in the short story *Odnekud dolaze sanjari (Dreamers Come from Somewhere, 2001)*, whereas in children's literature, he writes about the same thing in *Mali ratni dnevnik (A Little Wartime Diary, 1992)*. His first novel for children was *Moljac i noćni čuvar (The Moth and the Night Watchman)*, published in 1982, and other works for children include *Dobar dan, tata (Good Afternoon, Dad, 1987)* and

<sup>19</sup> The collection may not be uniform, and there are pages which open up serious ideological and political questions, but there are also pages that were completely spot on as to how children felt during the war, which deserve to be read.

*Halo, ovdje komandosi* (*Hello, Commandoes Speaking*, 1991), all novels with a family theme. Julijana Matanović (2000: 724) points out that Tomaš is accepted by both the readers and the critics as one of the most important novelists of his generation, but this assessment was written before Tomaš was attacked for *Mali ratni dnevnik* (*A Little Wartime Diary*). Zima, who at first gave the novel a positive review<sup>20</sup>, according to the opinion of the journalist with whom she spoke, distanced herself from the novel, and said that it should not be required reading for “literary and aesthetic reasons.”<sup>21</sup>

*Mali ratni dnevnik* (*A Little Wartime Diary*, 1992) consists of three parts; in the first part, *Moj tata spava s anđelima* (*My Dad Sleeps with the Angels*), the narrator is a twelve-year-old girl, Cvijeta, who writes down her experiences of the Homeland War in her native Osijek in the period from 6 September to 2 December, 1991, in the form of a diary; in the second part, *Sto pinkafeldskih dana* (*A Hundred Pinkafeld Days*), Cvijeta describes her stay in exile in Austria, and in the third part, *Mir, ali rat* (*Peace, but War*) she writes about her return to her native Osijek, where the war is still going on. Although in the second part the story takes place in an Austrian small town, Osijek is also included in the setting<sup>22</sup> because it is always present in Cvijeta's thoughts due to nostalgia. From Cvijeta's point of view<sup>23</sup>, the war is described as a

<sup>20</sup> She evaluated it positively in the article *Hrvatska dječja književnost o ratu* (*Croatian Children's Literature on War*) from 2001 (103), highlighting the author's persuasiveness, which is achieved by “records about the girl's biological growth, first menstruation, awakening of interest in sexuality, and longing for love”, although she emphasized that in certain places, Tomaš “still puts political remarks into the mouth (or hand) of a child...”. She did the same in the foreword to the book, published by Mozaik knjiga in 2002. In the book *Kraći ljudi. Povijest dječjeg lika u hrvatskom dječjem romanu* (*Shorter People: The History of Children's Characters in Croatian Children's Novels*, 2011: 149-150), Zima states that the child characters from Cvijeta's environment reject the position of victim by agreeing to the ideologization of their own situation. That is true because the implicit author often speaks through the mouths of those characters and expresses his views in that way.

<sup>21</sup> In a conversation with Mirela Lilek (2017: 10), Zima expressed the following position for *Jutarnji list*: “I don't think this book should be required reading, primarily for literary and aesthetic reasons. I'm not inclined to bans, rather to talking with children about all topics, even controversial ones, such as the Ustasha, or a child's sexual maturation, which is present in the novel as a badly, even pedagogically completely wrongly handled motive...”.

<sup>22</sup> Spatial frames, setting, story space, narrative world, and narrative universe are all terms used by Ryan: <https://www-archiv.fdm.uni-hamburg.de/lhn/node/55.html>, accessed on 16/09/2023.

<sup>23</sup> In the view of some critics (Težak, Hranjec), Cvijeta Matković is the Croatian Anne Frank, because Tomaš is extremely skillful and convincing in constructing Cvijeta's character, so in most parts of the novel, it seems that it is really written by a girl affected by the horrors of war, and not a fictional character behind whom there is an implicit author. Zima (2001: 103) calls it a “simulation of a teenage diary”, with the help of which an indirect narrative instance is avoided. Credibility is achieved by a combination of different narrative techniques, such as the diary technique, pasting letters that arrive to the girl, inserting quotes from other works and media, quoting radio shows and songs, letters, and photos from the daily newspapers of the time, Cvijeta's tireless recording of conversations with her parents and neighbors.

horror that has forever changed the space of her childhood and forced her to mature earlier. At the beginning, Cvijeta describes her sadness about not going to school, and complains about the humidity and coldness of the basement, which too often replaces her home. She is also unhappy because of frequent power outages, which prevent her not only from heating her house, but also from watching television and listening to the radio – a connection with the outside world. Spatial frames in the first part are most often a damp basement and a flat, and from those frames, Cvijeta observes the street, which, because of the attack, cannot be a spatial frame for her, but it does represent a setting. The story space is represented by all of Cvijeta's thoughts, fears, actions, which will be discussed in the rest of the article. In the second part of the novel, the emphasis is placed on Cvijeta's feelings of separation from the people she knows and her hometown in exile, where she is rapidly growing up, and in the third part, the emphasis is on fear, even more so than in the first part, because Cvijeta is afraid that she will never stop being afraid (Tomaš, 2008: 153). Fear is part of Cvijeta's narrative universe, which, according to Ryan<sup>24</sup>, in addition to the world presented as actual by the text itself, includes all the counterfactual worlds that the characters create, such as their fears.

Each part of the novel begins by quoting other books; at the beginning of the first part, there is Herbert's quote about undefeated dreams (Tomaš, 2008: 16), which refers to Cvijeta's shop of dreams as an escape from the harsh reality<sup>25</sup>, the second part begins with Mađer's quote about the feeling of sadness for the homeland because of which the new region cannot be fully experienced (Tomaš, 2008: 75), which implies that Cvijeta was present in Pinkafeld only in her body, while the third part begins with Zvrko's quote about how today's childhoods are marked by bags full of sand (Tomaš, 2008: 125), referring to protection against bombing, which is a sign of war-time as an extra-aesthetic quotation within an interliterary quotation. Cvijeta's narrative universe<sup>26</sup> often consists of constructed worlds such as the shop of dreams, which represent a kind of defense mechanism. Ideological views are evident in the citation

<sup>24</sup> <https://www-archiv.fdm.uni-hamburg.de/lhn/node/55.html>, accessed on 16/09/2023.

<sup>25</sup> This is an example in which the author shows himself to be an excellent connoisseur of children's psyche, which seeks escape from unpleasant experiences, and this suggestion of escaping to a shop of dreams is a successful attempt to describe such an experience, and thus materialize it and bring it closer to children. The shop of dreams is an example of Foucault's illusory space of utopia, although Cvijeta creates a heterotopia with the help of her thoughts and the search for safe spaces. Listening to a radio show in the occasional safety of her own flat or basement, Cvijeta constructs a mental framework in which she feels at least somewhat safe, and questions the pointlessness of war. The school in Pinkafeld presents Cvijeta's version of Foucault's heterotopia of crisis (Brković according to Foucault, 2013: 117), which overlaps with Cvijeta's physical and mental crisis, i.e., puberty.

<sup>26</sup> <https://www-archiv.fdm.uni-hamburg.de/lhn/node/55.html>, accessed on 16/09/2023.

of Kanižaj's verses about how it was not allowed to admit to Christmas celebrations during communism (Ibid: 90), so it is an open criticism of the communist system. When it comes to children's literature, *Peter Pan* is also mentioned (Tomaš, 2008: 124), because Cvijeta says that she does not want to grow up like Wendy, but would rather remain a child like Peter Pan, which refers to the feeling of security related to the space of childhood. From this, one can also infer the slightly exaggerated maturity of a girl who is only too aware of the fact that she is growing up too fast. There is also an impressive metanarrative comment on bans in children's literature in the part when Cvijeta, again too maturely, writes about how in an American primary school, *Snow White* was put on the list of banned books because of the scenes of violence. Cvijeta wonders which books will be banned for the children in Osijek, who have seen much worse war scenes. Interestingly, it was Tomaš's *Mali ratni dnevnik (A Little Wartime Diary)* that came under criticism as a work that children should not read. While the spatial frames, setting, and story space<sup>27</sup> are actualized at the level of the action of the narrative work, metanarrative comments are connected to the world outside the literary text. Of the intermedial quotes, the mentioning of the songs *Krila leptira (Wings of a Butterfly)*, those by Thompson, Alice Cooper, as well as TV and radio shows that had marked that time, such as *Cheers* or *America's Funniest Home Videos*, stands out. Non-artistic texts, such as graffiti, are also cited<sup>28</sup>, along with poems and letters in which impressions of the war are presented from children's perspective<sup>29</sup>, and newspaper articles from *Glas Slavonije (The Voice of Slavonia)* that talk about the war. From life quotes or time stamps with power outages, sandbags and the Albertville Olympics, civilizational objects such as the Commodore computer, the transistor, and the Barbie doll definitely stand out. These objects represent fragments of a childhood that was stopped in the whirlwind of war suffering. The space of childhood is marked by suffering, fear, anxiety, and the desire for a normal childhood. It is a combination of the physical space of material nature and the mental space of cognition, and when it turns from the narrative space into reality due to ideological coloring, then it becomes a social space according to Soja's typology (1996: 61-81).

In the first part, Cvijeta often lists everything that represents childhood, which has become unavailable to her and her peers due to the war. According to *the Convention on the Rights of the Child*, every child should have the right to education, but classes

<sup>27</sup> <https://www-archiv.fdm.uni-hamburg.de/lhn/node/55.html>, accessed on 16/09/2023.

<sup>28</sup> Examples are graffiti: *Osijek will never be Ocek* (Tomaš, 2008: 69), *I was glass, now I am chipboard, but I will be glass again* (Tomaš, 2008: 161).

<sup>29</sup> For example, a letter from a five-year-old boy to his father in Nuštar near Vinkovci, in which a child's handwriting and thoughts are simulated, a poem by the eight-year-old girl Marina from *Glas Slavonije (The Voice of Slavonia)*, a letter from her friend Zlatica.

have been postponed due to the war, and Cvijeta only listens to the radio school when there is electricity. However, listening to the radio school excludes the socialization moment, so the spatial frameworks<sup>30</sup>, i.e., various locations where the action takes place, are characterized by loneliness and frequent physical separation from peers. Also, Cvijeta would like to play in the street, especially when the weather is nice, but because of the fear of shells, she is not allowed to go further than the window on the ground floor, overlooking the street. In one article, Cvijeta has read about a little girl whose hair turned grey after seeing the murder of her mum and dad: Cvijeta then looks at herself in the mirror, and wonders if the same thing will happen to her (Tomaš, 2008: 63-64). Cvijeta describes all the fears that run through her head during sleepless nights (Tomaš, 2008: 71-72), and the reader can see that those are the things that today's children take for granted, because Cvijeta wants her parents to work normally, her Serb neighbors not to be afraid, she wishes that she no longer has to go to the cold basement and that the noise from the tram can be heard again. In such descriptions, it can be seen that the girl actually just wants the return of the normal and even somewhat boring everyday life that makes up her space of childhood. All of Cvijeta's thoughts represent mental spaces of cognition (Soja's Secondspace), and take place in physical spaces (Soja's Firstspace) (1996: 61-81). Due to the circumstances of the war, Cvijeta and her peers are forced to watch scenes that are not for children, so they mature earlier. Zima (2001: 103) claims that Tomaš also achieves credibility with the records of the girl's biological growing up, her awakening of interest in sexuality, and longing for love. It is precisely the descriptions of the awakening of interest in sexuality that are often completely unmotivated because they are written into the text without announcement or explanation. If we take into account the fact that this is not a diary written by a twelve-year-old girl, but a novel written by a middle-aged man, then this can be problematic. In one part, at her mother's insistence, Cvijeta admits that she and Zatica talk about "pleasant touching down there" (Tomaš, 2008: 27), and the novel could work quite well without that discussion, which is not motivated. The novel has been mostly criticized for its attitude towards Serbs and the insertion of the Ustasha salute, which is flawed in every respect, but not enough attention has been paid to the parts about sexual maturation; they are not motivated enough and are flawed in terms of aesthetics, education, and composition. A better motivation is seen in the second part of the novel, which describes Cvijeta's biological maturation that is marked by getting her period in exile. In the second part of the novel, the author also paid attention to the description of romantic relationships between boys and girls, so he writes about Valentine's Day greeting cards, dances, falling in love

<sup>30</sup> <https://www-archiv.fdm.uni-hamburg.de/lhn/node/55.html>, accessed on 16/09/2023.

for the first time, and similar topics. All that takes place in the relocated space of the small Austrian town of Pinkafeld, where the children were transferred because their hometown of Osijek became unsafe. The subject of physical appearance is also discussed, as evidenced by the comment of the girl Tihana: "I read that Japanese women used to wear tight wooden shoes to keep their feet small, which was a sign of beauty. How much that must have hurt!" (Tomaš, 2008: 100). Children's literature is full of stereotypes about beauty, the interpretation of which depends on the reader and the way he/she interprets it, and Ryan<sup>31</sup> calls this way of creating space in a literary work a narrative world.

Finally, it should be explained why Tomaš's *Mali ratni dnevnik (A Little War-time Diary)* was so criticized for its attitude towards Serbs, and was omitted from the required reading list in 2017. The attitudes towards Serbs in imagology are called conceptions, and they "cannot be considered true or false, either by its literary nature, or its extraliterary reference." (Syndram, 2009: 77)<sup>32</sup> Objections to the fact that the novel was one of the three titles on the required reading list for the sixth grade of primary school began around 2006, and the Ministry of Science and Education, headed by Predrag Šustar in 2015, saw nothing objectionable in the novel, unlike Blaženka Divjak, who held the same ministerial position from 2017 to 2020. Minister Divjak participated in the preparation of the curriculum reform, which caused a lot of debate<sup>33</sup>, and in which Tomaš's novel did not find a place as required reading. Minister Divjak stated that fascist slogans and symbols have no place in public space.<sup>34</sup> The debates that the novel caused in the public are the best example of a socially produced space, as well as proof that the influence of real life on literature is reversible.<sup>35</sup> It is also a good example of the realization of Grgas' (2014: 52) spatial imaginary, which means "the cognitive-affective framework of

<sup>31</sup> <https://www-archiv.fdm.uni-hamburg.de/lhn/node/55.html>, accessed on 16/09/2023.

<sup>32</sup> Karl Ulrich Syndram (2009: 77) points out that conceptions reflect social points of view, and their relationship to the empirical reality is not a straight-line one. Literary representations produce a pseudogeographical imaginary which can adopt and determine a genuine experience (Syndram, 2009: 79), and it is precisely because of it that Tomaš's novel is thought of as problematic.

<sup>33</sup> As part of the curricular reform, numerous Croatian and world literary classics were omitted from the required reading lists, such as *The Diary of Anne Frank*, mentioned in this article.

<sup>34</sup> The statements can be read in the aforementioned article from *Jutarnji list*, from 2017, written by Lilek.

<sup>35</sup> Interpreting Truhelka's trilogy *Zlatni danci (Golden Days)* in the key to the spatial turn, Ivon (2016: 313-314) concludes: "Spaces 'produce' events, feelings, and moods, but vice versa as well, spaces become objects in which individual memories are recorded. Ultimately, it is a reversible process in which subjective experience is intertwined with historical, cultural, social dimensions that participate in the creation of space."

the individual and the collective, constructed using lived experiences, perception and knowledge.” With the help of Cvijeta, the motivation for writing the novel is explained, which is that everything the girl knows about her homeland is written in stone, so that this paper record by Tomaš could be interpreted as a modest contribution to that history.

Serbian enemies are criticized in various places in the book, so Cvijeta very ironically writes about uncle Bora, who is the commander of the barracks from which the building of the little girl Ivana was hit by a shell, and she was killed by the same man to whom she was bringing flowers in that same barracks.<sup>36</sup> The inhuman voice that Cvijeta's father gets when he calls his friends in Baranja, which fell and became part of the SAO Krajina, is further mentioned. The inhuman voice is an example of a stereotyping utterance in a fictional text; Joep Leerssen discusses it in his imagological research, while Davor Dukić (2009: 18) questions Leerssen's claim that such utterances “have a stronger impact on the audience than factual utterances in non-fictional texts/media.”<sup>37</sup> In the third part of the novel, there is a description of Chetniks beating a deaf and mute man, as well as that of drunken and violent Chetniks. Šakaja (2015: 274, 278) states that imaginative geography is made of ideas of spaces and places, peoples, and cultures, and that it inevitably expresses the prejudices of their authors, and among the most effective mechanisms of drawing imaginative boundaries is the stereotyping of the Other as dirty. Šakaja (2015: 278) emphasizes that it is not about the physical; it is the symbolic dirt that breaks the canon: “Dirty is associated with deviation from a certain cultural norm. The attitude towards something as disgusting appears thanks to the violation of the rules of a certain symbolic-value system, therefore the feeling towards the other as dirty is often mutual.” During the Homeland War, Serbs founded a few political and paramilitary groups who followed the Chetnik ideology, while in the Croatian public and culture, they were regularly associated with an untidy appearance marked by a long beard and with the worst types of crimes they committed, mostly against the Croatian and Muslim population. Although Cvijeta rarely comments on events or gives her opinion when presenting her observations, in some places, it is obvious that the implicit author is speaking through her, writing his

<sup>36</sup> A similar irony is expressed in the film *Kako je počeo rat na mom otoku* (*How the War Started on My Island*), directed by Vinko Brešan, from 1996, in which one of the main characters is the commander of the barracks, Major Aleksa, who starts a war against his former fellow residents on a small Adriatic island.

<sup>37</sup> Hugo Dyserinck (2009: 30) also questions in what way “‘the image of another country’ really impacts extraliterary judgments and prejudice.” The discussion caused by Tomaš's novel in the media confirms the fear that the images of the Serbs from this novel could impact the disturbed relationships of Serbs and Croats, especially in the areas most devastated by the war, such as Vukovar.

ideological views into the text. One of such places is a record about a pregnant country that a twelve-year-old girl could not have created (Tomaš, 2008: 29): "The earth is silent, groaning pregnant with her fetus, like a pregnant mother who cannot bring her expected child into the world."<sup>38</sup>

On the other hand, none of Tomaš's critics point out the fact that, for the sake of objectivity, the text also points out dubious moves of the Croatian soldiers. Imago-logical research (Syndram, 2009: 79) highlights that the representation of what the Other is corresponds to the ideas of what is familiar and domestic, interrelating heteroconceptions and autoconceptions, while the foreign can be celebrated or rejected as alien and raw. It would mean that Tomaš's novel depicts Serbs negatively and Croats positively, but it is not that simple. For example, Cvijeta comments that her aunt's sons were not called up to the army because their father is Serbian, to which Cvijeta's father says (Tomaš, 2008: 38): "They could have taken at least one... their mother is Croatian." Dad's comment implies that the treatment of children from mixed marriages is unfair, and Cvijeta and her dad often comment on the Serb neighbors who are going through difficult times because neither side understands them. In the second part of the novel, the boy Korička receives a letter from Osijek which mentions the cafes owned by those who fled to Serbia, and that they are being blown up, and that the military police are using force to pull those Croats who are fleeing to Serbia from the train (Tomaš, 2008: 112). There are ambiguous comments in the text because in one place, it is stated that brotherhood and unity were fake, and in another place, Cvijeta claims that it is better to live with Serbs than with shells.<sup>39</sup> The negative attitude towards the mistakes of the Croatian army is most evident in Cvijeta's description of the dull blows that are heard when Croatian soldiers throw a knife into the door of their headquarters, and their headquarters is the house of a refugee Serb, to which Cvijeta sighs (Tomaš, 2008: 48): "My God!" Although unspoken, the attitude can be seen in that sigh of astonishment, and in the description in which it is pointed out, with the help of a dash, that the soldiers' headquarters

<sup>38</sup> There are such comments in various places, and all of them are imbued with irony, which is not typical of a child. For example, Dad calls Cvijeta on the telephone at one point, but the connection is lost, and he says that it's the Chetniks who are (Tomaš, 2008: 79) "hanging themselves on the wire". Remarks about the communist times, which the girl certainly did not understand, are also ironic. The same is true of the remark that the enemy will build an even "more beautiful and older museum in Vukovar" (Tomaš, 2008: 163). Those parts are not really intended for children because children would have difficulties understanding them, and they represent the author's commentary on his destroyed hometown and homeland.

<sup>39</sup> Such ambiguous comments on the national stereotypes may be taken as what Leerssen (2009a: 179) calls textual strategies, with the help of which the author tries to be objective, although stereotypes are always subjective.

is actually the occupied house of a Serb. The complex relations between Croats and Serbs become part of the girl's mental space<sup>40</sup> because it is something that has marked her space of childhood.

The reason why Tomaš's novel is criticized the most is its use<sup>41</sup> of the forbidden Ustasha greeting *Za dom spremni* (*Ready for Home*) and the mention of Ustasha songs. The criticism mostly refers to the second part of the novel, which first describes the incident when the Croatian boys in exile cross out all Cyrillic texts in their book of literary texts. The boy Marijan explains that he did it because of his brother in the Croatian army, who is being shot at by Serbs every day, thus implying that there is a justification for the said incident, and it may be an ambiguous message to the readers. On the other hand, the teacher prophetically declares that the problems surrounding the Cyrillic alphabet should be left to time (Tomaš, 2008: 91). As the question of bilingual inscriptions is still being heavily discussed in certain parts of Croatia<sup>42</sup>, we could say that the author has hit the nail on the head as far as this problem is concerned. Although teachers talk about tolerance, boys on the threshold of puberty persistently sing songs, along with those of Michael Jackson, about Bruno Bušić<sup>43</sup>, Chief<sup>44</sup>, Jure and Boban<sup>45</sup>, and the notorious *Čavoglave*<sup>46</sup>. Cvijeta concludes that one cannot dance to such songs, but only fight (Tomaš, 2008: 96), and thus criticizes the boys. In general, the boys in the novel are portrayed as somewhat belligerent, while the girls are

<sup>40</sup> Secondspace according to Soja (1996: 61-80).

<sup>41</sup> Here, the authors of the article use the word *use*, although critics in various newspaper articles alternately use the word *emphasis*, which does not correspond to the actual state of affairs in the novel because the author does not emphasize such greetings.

<sup>42</sup> One thinks first of all of Vukovar, where in 2013 plaques with bilingual inscriptions (Latin and Cyrillic) were installed, in accordance with the provisions of the Constitutional Act on the Rights of National Minorities (in this case, Serbs). The Headquarters for the Defense of the Croatian Vukovar protested against that, and the plaques placed on the Tax Administration and the Police buildings were removed by protesters who announced and justified their act by saying that the Cyrillic alphabet is one of the symbols associated with crimes in that area. The issue was revisited in 2015, and then again in 2019. Cf. <https://studentski.hr/vijesti/hrvatska/cirilicni-natpisi-u-vukovaru>, accessed on 25 February 2021, [https://sabor.hr/sites/default/files/uploads/sabor/2019-02-04/162301/DVOJEZICNI\\_NATPISI\\_VUKOVAR.pdf](https://sabor.hr/sites/default/files/uploads/sabor/2019-02-04/162301/DVOJEZICNI_NATPISI_VUKOVAR.pdf), accessed on 25 February 2021.

<sup>43</sup> Ante Bruno Bušić (1939-1978) was a Croatian dissident, journalist, writer, exile in the 1970s, and leader of the Croatian emigration, who was assassinated in Paris by the State Security Service (Yugoslav secret police).

<sup>44</sup> The name for Ante Pavelić – the Ustasha leader and the head of the Independent State of Croatia.

<sup>45</sup> Jure Francetić – the founder and commander of the Ustasha Black Legion; Rafael Boban – Francetić's deputy.

<sup>46</sup> It is a song by Marko Perković Thompson, who in recent times has often been accused of inciting fascism and Ustashism because he greets his audience at concerts with the cry "*Za dom (For Home)*". He is also criticized for wearing black clothes, which allegedly alludes to the uniforms of some Ustasha units. Because of such accusations, his concerts abroad were often banned.

more conciliatory. It is considered controversial that the Croatian boys began and ended their essays with the exclamation “*Za dom spremni (Ready for Home)*”, and one of them pointed out that he wanted to be named Pavelić.<sup>47</sup> This is justified by the portrayal of boys as rebels not adapted to a refugee life, and the boy Korička, who persistently plays *Čavoglave*, is particularly noteworthy; he is in fact deeply unhappy that none of his relatives come to visit him, so he attracts the attention of other children and teachers in negative ways. Subjectivity can be inferred from the justification of the Croatian boys, so we could conclude that Marušić did a much better job in the already mentioned collection of war stories *Plaču li anđeli (Do Angels Cry)* because he clearly distanced himself from the Ustasha.<sup>48</sup> Perhaps even more controversial is the fact that Cvijeta describes how her mother listens to the song *Čavoglave* with interest, and a special excitement occurs with the song about Jure and Boban (Tomaš, 2008: 151). It is a part that should definitely be re-examined because it is not about children who defy, but about an adult whose words reflect a pronounced ideologization.

In the end, the question arises whether, because of these parts, Tomaš's novel should be omitted from required reading. The answer is neither simple nor unequivocal, and should be given by the experts, guided by the much-mentioned literary-aesthetic criterion, according to which books are categorized as being either of high quality or poor quality, although such lists actually depend on various social, political, and ideological issues. Of course, this criterion is even more difficult to determine in the field of literature intended for children, which should also take into account the pedagogical criterion. The goal of this article is not to provide recommendations for required reading, but to discuss how growing up and attitudes towards the enemy are presented in the book. After all, teachers of Croatian language and literature in the upper grades of primary school have the right to include a book on the topic of the Homeland War in their required reading, and Tomaš's novel is of sufficient quality to be a part of that selection. There are disputed subjective political and ideological positions in that book, which should be discussed, and in the structural sense, the biggest mistake in the book is the unmotivated part about the taboo topic of girls' masturbation written by a male author. Despite the objections, Tomaš cannot be denied the already explained innovation in the use of various narrative techniques that do give the novel high quality. The analysis has shown how in that novel the spaces shape the events and influence the feelings, fears, anxieties, and experiences of the characters, which achieve reality

<sup>47</sup> An allusion to Ante Pavelić.

<sup>48</sup> This especially applies to the story about the Ustasha Black Legion, when the narrator explains to his own son that there were many mistakes in the fight for freedom (Marušić, 1998: 84), which has already been highlighted in the paper.

from the novel through the media, thus creating a socially produced space.

### **The space of childhood, war sufferings, and attitude towards the enemy in Pulić's novel *Strah me, mama (Mum, I am Scared)***

According to Hranjec (2004: 295), Pulić belongs to Croatian children's classics, although he wrote books for adults and children, mostly travelogues and novels, and his frequent inspiration was his native Skradin, which he left as a seventeen-year-old and moved to Zagreb. Since then, as he himself says, he has had two homelands – his native Krka and Zagreb, and accordingly, Hranjec (1998a: 159) categorizes his books into these two thematic circles. Hranjec (2004: 302) also lists four thematic units of Pulić's books: homeland, homelandness, urban themes, and history. Similarly, Zima (2011: 231) categorizes Pulić's books, and thus singles out novels about the Second World War – *Posljednja igra (The Last Game)* and *Zli brodovi (Evil Ships, 1976)*, novels about the Homeland War – *Strah me, mama (Mum, I am Scared, 1992)*, *Čuvari amfora (The Amphora Keepers, 1994)*, and *Kormoran (The Cormorant, 1997)*, the novel *Ključić oko vrata (The Key around the Neck, 1985)*, which talks about life in the city, while the novel *Sablja Vuka Mandušića (Vuk Mandušić's Sabre, 1994)* is classified as a book with a historical theme. In the novel *Čuvari amfora (The Amphora Keepers)*, the theme is the Homeland War in the writer's homeland. The story is set in a small coastal town where everyday life has been marked by the war. The war is described as an adventure in which an unarmed, naive group of children in a wooden boat confronts a far superior enemy. Hranjec (2004: 317) believes that with that novel, Pulić has "left another written monument to the Homeland War". In *Kormoran (The Cormorant)*, Pulić's third novel about the Homeland War, the writer once again chooses his hometown as the location. That novel does not talk about maturation in war nor does it present war as an adventure. With *Kormoran (The Cormorant)*, Pulić wants to convey the message that war kills peace, i.e., that the enemies, by killing the bird, have also killed peace. The most famous and most appreciated writer's book is certainly the psychological and social novel *Ključić oko vrata (The Key around the Neck)*. The plot of the novel is set in another thematic circle – Zagreb's urban environment. In that, as well as in other novels of this series, Pulić points out the disharmony between the city lifestyle, which often negatively marks the space of childhood, and idyllic rural environments where the child is connected to nature. Contrary to that, in the books from the first thematic circle, he emphasizes the beauty of nature and the blessings of rural life (Zima, 2011: 231, 234). From all of the above, it is clear that spaces form an important part of Pulić's literary imaginary, and are realized in different ways in his narrative texts.

The novel *Strah me, mama* (*Mum, I am Scared*) belongs to children's war novels that describe war as the sudden and forced growing-up of children affected by war events, although Hranjec (1998b: 20) considers it children's psychological prose. The novel is written in the third person, and the narrator is the mediator between the characters and the reader. Because of this, it is easier to identify with Cvijeta from *Mali ratni dnevnik* (*A Little Wartime Diary*) since her diary entries function as the real entries of a girl who was faced with war on the threshold of her maturation. *Strah me, mama* begins with a retrospective description of a close encounter between the girl Marija, her brother, and grandfather with the enemies in August 1990 in Bukovica, on the way from the seaside to their native Zagreb. That was the time when the first attacks and acts of terrorism by the Serbian rebels against the Croatian people started to happen. In the book, it is shown how Marija's character changed after that encounter, so that the faces of "apparitions" and "creatures" from Bukovica appeared to her every day in the dark. As in Tomaš's novel, here, too, imaginative geography is linked to prejudices against the Other, whose deviant behavior violates the existing Croatian cultural norm. This norm represents the cultural imaginary through which a society sees itself and writes about itself, thus the talk about the Other includes the talk about the self, as highlighted also by Daniel-Henri Pageaux (2009: 129-130):

"I wish to talk about the Other (most often due to necessary and complex reasons) and when talking about the Other, I negate it and talk about myself. In a way, I also talk about the world which surrounds me, about the place from which the 'view' and the judgement about the Other start; the image of the Other reveals the relationship which I established between the world (original and real space) and myself."

Evoking the place of Bukovica has a topophobic effect characterized by the fear of enemies. Previously, Marija's fears were unreal, but after meeting the enemies, they ceased and the fears of the war reality appeared. According to Leerssen (2009c: 113), the discourse of national stereotyping deals primarily with psychologisms, which is confirmed by the description of the female protagonist's mental state - for her, the image of Serbs evokes fear.<sup>49</sup> The feeling of fear and the caricatural nature of apparitions of the first edition is enhanced with the help of frightening black-and-white illustra-

<sup>49</sup> While discussing mental conceptions, Pageaux (2009: 140-141) cites Georges Duby's claim: "The opinion held by individuals and groups on their position and the behaviour dictated by such behaviour are not immediately determined by the reality of their economic position, rather by the image they create of it, which is never faithful, rather it is always distorted by the action of a complex set of mental conceptions." Mental conceptions are what Soja (1996: 61-81) calls Secondspace.

tions by Antun Babić, in which Serbs are depicted as bats with *šajkača*<sup>50</sup>, who disturb the sleeping girl at night. All that is interwoven with her grandmother's stories about vampires, so Serbs are alluded to as vampires.<sup>51</sup> Although Hranjec (1998a: 116) states that Pulić was not driven by hatred towards the enemy nor did he adopt a one-sided approach, one can still find descriptions of Serbs as “apparitions”, “creatures”, “extras from horror movies”, and the little girls Janja and Tanja describe them literally as dirty and drunk.<sup>52</sup> Although the stereotyping of the Other as dirty, according to the aforementioned Šakaja's claim, is usually not connected with physical dirt, here it does denote the exterior which reflects the mentality of the enemy. Serbs are also described as human creatures who have forced Marija, her brother, and grandfather to drive along side roads, and these spatial frameworks<sup>53</sup> have paralyzing effects.

The implied author introduces the character of a Serbian boy who is a friend of the Croatian children and does not differ from them in any way. Duško is characterized as a lovable child, and the only problem is that his father is a Serbian officer, the enemy of his friends and all Croats. From that, one could infer that a friendship between Serbs and Croats was difficult to achieve among adults. With Duško departing to Belgrade, while his father and older brother stay behind, Pulić describes a situation in which Serbian women and children went to safety, while Serbian soldiers remained in Croatia to attack those who had nowhere to escape. The child's naivety is reflected in the fact that Duško's Croatian friends understand why Duško has to go to Belgrade, where there are no air raids and shelters, but it is unclear to them why his father and brother stay in Croatia. The relationship of displacement between the Croatian and Serbian spatial frames<sup>54</sup> causes confusion in the mental space<sup>55</sup> of Duško and his group. It is clear to the adult characters, who appear in the novel incidentally, why that is so. From that, we can conclude that children do not really understand war, because in their eyes all people are equal and there is no nationality-based intolerance.

<sup>50</sup> Part of the Serbian national costume, a double-sided cap made of the *šajka* material.

<sup>51</sup> It is interesting that Serbs are also portrayed as vampires in the novel *Vampirica Castelli* (*Vampires Castelli*) by Robert Naprta from 2006, in which vampirism is, among other things, a metaphor for the war suffering in which Serbs behaved like vampires on a denotative and connotative level. It is a national stereotype which is the “intellectual product of discourse” (Leerssen, 2009b: 87), and which is clearly repeated. The recurring metaphor of Serbs as vampires confirms Leerssen's (2009c: 111) claim that national conceptions, which function as general spaces, “do not refer primarily to a given nation, rather to a circulating of other, previous conceptions of that nation.”

<sup>52</sup> “You haven't seen the ones with *šajkača*. And all that they did... I saw how dirty and drunk they were – said Tanja – From that you can tell what they are like...” (Pulić, 1992: 86).

<sup>53</sup> <https://www-archiv.fdm.uni-hamburg.de/lhn/node/55.html>, accessed on 16/09/2023.

<sup>54</sup> <https://www-archiv.fdm.uni-hamburg.de/lhn/node/55.html>, accessed on 16/09/2023.

<sup>55</sup> Secondspace according to Soja (1996: 61-81).

On the other hand, the children in the novel are aware of the war horrors experienced by many people throughout Croatia at that time, and they are especially proud of the heroes from the places where the cruelty of the war was felt the most.

The book features a little girl Janja, a refugee from Dalj – a city that suffered terrible attacks, and the children of Zagreb quickly accepted her. The spaces in Dalj do not form the spatial frames<sup>56</sup> of the novel, but Dalj appears as a story space because it is part of the girl's thoughts and memories. Children from Zagreb generally did not experience the war like their peers from Vukovar, Osijek, Slavonski Brod, and other Croatian cities, but with daily viewing of suffering in the media and due to frequent air raids in the city, they were well aware of the war events. It is emphasized that the refugees are well accepted, and they themselves quickly accept the speech and customs of the regions they come to, which will not be the case in Iveljić's novel. With the help of Janja's character, the writer presents the image of refugee children waiting for their parents to return, but also the theme of forgiveness, because Janja responds to Tanja's claim that Janja's father will take revenge on the Serbs who ran over her dead mother (Pulić, 1992: 85): "That won't bring back my mother or grandmother. Nor any of those they killed. That won't bring back a single roof on the house." This sentence shows the mental superiority and maturity of a girl who suffered the demolition of her house and the death of her loved ones, but it did not incite hatred, intolerance or prejudice towards her enemies. The tragedy and the predominance of dishonesty are manifested at the very end, when Duško's father wounds Janja, who did not deserve that in any way. This criminal act shows all the brutality and cruelty of war, and the consequences of the aggressor's intolerance towards the victim. The novel ends with the sentence: "The same evening, the Serbian television reported that Croatian soldiers attacked peaceful tenants in the officers' skyscraper" (Pulić, 1992: 126). That sentence includes a spatial frame ("in the officers' skyscraper") with an ironic implication ("peaceful tenants"), the setting and the story space<sup>57</sup> which are actualized in the ambiguous narrative world of the phrase "the Serbian television", and it is up to the reader to interpret the report of the Serbian television as true or false with the help of experience, knowledge, and culture.

We could say that this is actually a maturation novel that shows children's fears, which, unlike the war, are the focus of the book. The fundamental fear starts from the paralyzing effect of a place that is associated with the attack of the enemy, and after that, the fear in the book becomes a mental space<sup>58</sup> of knowledge that would ultimate-

<sup>56</sup> <https://www-archiv.fdm.uni-hamburg.de/lhn/node/55.html>, accessed on 16/09/2023.

<sup>57</sup> <https://www-archiv.fdm.uni-hamburg.de/lhn/node/55.html>, accessed on 16/09/2023.

<sup>58</sup> Secondspace according to Soja (1996: 61-81).

ly turn into a social reality. It is emphasized (Pulić, 1992: 120) that those children's childhoods were interrupted because after a little learning and playing, "a lot of fear, uncertainty and hiding in shelters, basements, and house doorways follows." Marija experienced traumatic events early in the war, but there are several other children in the novel who did not experience the war like Marija, yet they have some of their own fears that are related to growing up and becoming independent. Tanja is thus afraid of loneliness, Zlatko of child kidnappers, Šumarica of dangers from the forest, Duško fears of going to Belgrade. Given that every child is afraid of something, Zima (2001: 101) states that fear is the backbone of this novel, and Hranjec (1998b: 20) believes that fear, darkness, and blackness are thematic words of the novel. There aren't too many exciting moments in the novel, and when the excitement does rise, it generally subsides quickly. As Pilaš says (1998: 34), the writer "gets more into the mental states of his heroes", and then transfers these states to the reader, while Hranjec (1998a: 118) believes that with this novel, Pulić proved himself an excellent war psychologist by depicting the consequences of war. On the other hand, Težak (1997: 44) points out that Pulić failed to provide psychologically convincing situations in which fear is expressed. Since children's war novels are one type of the realistic children's novel that is guided by mimeticism, we could say that Pulić is not particularly successful in this because he focuses too much on abstract fears that are part of the mental space<sup>59</sup>, but do not always manage to be realized in a socially produced space.<sup>60</sup> In this novel, Pulić narrates events one after the other, and most of them are not even related to the war and war events, but by reading the book, it is revealed how some parts describe the war in a symbolic or indirect way. The thought of the boy Ivan: "It's always like that: after bad, comes good weather" (Pulić, 1992: 112) carries hope for a better tomorrow, and gives the book an optimistic tone. Pulić introduces the most drama at the very end, when Duško's father, a Serbian officer, shoots from a skyscraper and wounds Janja, the little refugee whose family and home have already been destroyed by the war, home being a physical and mental category. On the one hand, everything is saturated with events (Hranjec, 1998a: 118), and on the other, the plot and the composition were neglected in favor of forming impressions and less successful psychological portraiture. Despite the visible shortcomings, the author has successfully presented the consequences that war leaves on children and their space of childhood; the childhood that was interrupted.

<sup>59</sup> Secondspace according to Soja (1996: 61-81).

<sup>60</sup> Thirdspace according to Soja (1996: 61-81).

## The space of childhood, the consequences of war, and the refugee issue in Iveljić's novel *Marijina tajna* (*Mary's Secret*)

According to Hranjec, Iveljić (2004: 249) is a Croatian children's classic, but also more than that, because he ranks her at the very top of Croatian children's literature, where, together with Sunčana Škrinjarić and Višnja Stahuljak, she forms the "trifecta" of Croatian children's literature (Hranjec, 1998a: 163). Christian and patriotic motifs are common in her books, and the Homeland War is a part of the patriotic theme. Prompted by the events during the war, she wrote war-themed books – the picture book *Božićna bajka* (*A Christmas Fairy-tale*, 1992), the novels *Marijina tajna* (*Mary's Secret*, 1995), *Želiš li vidjeti bijele labudove?* (*Would You Like to See the White Swans?*, 1998), and *Čuvarice novih krovova* (*The Female Guardians of New Roofs*, 1995) (Hranjec, 2006: 148). The picture book *Božićna bajka* (*A Christmas Fairy-tale*) interweaves the real and the unreal and carries a message about the transience of evil. The novel *Čuvarice novih krovova* (*The Female Guardians of New Roofs*) is an atypical war novel because it belongs to the fairy-tale war novel category. In that novel, by introducing fairies, Iveljić explains to children what war is, and gives hope that evil will end because it will be overcome by good. The author dedicated the novel *Želiš li vidjeti bijele labudove?* (*Would you Like to See the White Swans?*) to all Croatian veterans, and it is about the consequences of war sufferings and a sincere friendship that can help in recovery from experienced traumas. All of Iveljić's war books carry the message and hope that evil will end and people's lives will return to normal. Her war-themed books have a therapeutic effect on the war-endangered and interrupted space of childhood.

The war novel *Marijina tajna* (*Mary's Secret*), like the two previous novels discussed in this paper, depicts the war as a forced and abrupt growing-up of children affected by the sufferings of war, and describes the consequences of war. The novel takes place in the summer of 1994 in Makarska, one of the tourist centers of Croatia, typically crowded with tourists in the summer. However, in the first half of the 1990s, there were no tourists, and the rooms in Makarska hotels were filled by refugees from Slavonia and other places, who had to leave their homes to save their lives. One of them is the girl Marija, the main character of this novel, who, together with her mother, had to go to save herself from enemy attacks and seek shelter in the south of Croatia. The book shows how Marija longs for her dead brother and her missing father, even though in Makarska she found a safe haven from the shelling. The reader learns about all the events indirectly through the omniscient narrator, and that, along with Marija's excessive maturity, is the main reason why today's children will find it harder to identify with the main character. The novel emphasizes the difference between

the areas that were more affected by the war and those areas that were not exposed to direct attacks very much.

It is already on the first page of the novel that the horrors of war are mentioned; there is also the author's implicit attitude that the world did not react and did not prevent the crimes, but watched them through the media and did nothing – “it is a heartless conquest, the likes of which the world does not remember since Hitler. And yet, it looks at it calmly” (Iveljić, 1995: 7). In this and other similar sentences, Iveljić blames the enemy and condemns the war, however, that guilt is not strong enough to create a bitter taste of war in the reader, but only sadness and compassion for those who felt its reality. It also expresses political views in which there is an obvious criticism of the countries that did nothing to prevent the war in Croatia. With the help of the author's comment about foreign countries that did not react to the crimes, a certain time period is described and criticized, and the space appears in all three of Soja's (1996: 61-81) categories; first as a series of physical spaces in Croatia that were affected by the war (Firstspace), then as a mental and imaginary space that includes representations of space, cognitive processes, and ways of construction (Secondspace), and then as a lived social space that does not depend only on the narrative text (Thirdspace). The main difference between this and the previous two novels is that in the novel *Marijina tajna* (*Mary's Secret*), we do not find descriptions of war events such as shelling and direct enemy attacks. Instead, readers learn, again indirectly, via reporters, newspapers, and other characters, about the destruction of Vukovar, the attack on Dubrovnik, children who have been left without parents and family homes. The narrator mentions the outcomes of war exchanges on television, where one can see scenes of tortured people, thus suggesting a certain distance from immediate war events.

In the novel, it is rare for the protagonist to comment on the enemy, so others do it instead; at the beginning, it is two old men who talk about the sufferings of war; throughout the novel, certain information is occasionally given by Grandmother Ana, who talks about universal evil; in a letter from her friend Jasna, Marija learns that the enemies destroyed houses, schools, churches; the fisherman Ante is specific and says that we will soon chase the Serbs back to where they came from (Iveljić, 1995: 30); television reports about the enemies are listened to; the school principal makes comments that the enemies should have been arraigned a long time ago (Iveljić, 1995: 67). The condemnation of the enemy is most pronounced in the sentences of the fisherman Ante and the principal, while in Marija's words there is no condemnation, the grief and longing for her father are intertwined, and it is emphasized how much the war is to blame for the fact that she had to mature faster. This creates the impression that the little girl is not outraged, because the adults are the ones whose sentences show the condemnation, first of the enemy, and then of those countries that observe all this without reacting.

The novel describes the traumas experienced in the war, which interrupt a carefree childhood filled with laughter, inciting fear and worry, which emphasizes how children grow up overnight after such experiences. The reality of war has a great influence on the space of childhood, which does not have a normal course, but is interrupted, filled with fears, and negative topophobic experiences and memories are written into that space. It is that wartime reality that Iveljić depicts in this novel, describing the relationships between Marija and her peers from Makarska. The novel depicts children who accepted Marija, but did not understand her situation because their childhood remained unchanged. One gets the impression that the plot of the novel is removed from the events of the war, and that the children from Makarska were not familiar with reality, except through the media. Acceptance is manifested in the friendly relationship between Marija and the old woman Ana, also a refugee from the Sinj area, whose words "the evil will be spent" give Marija hope that the war would end, that her father would return, and that she would again have some kind of normal life in her hometown, which for her marked the space of a normal childhood. Marija's somewhat unnatural maturity and irony characteristic of an adult is noticeable when she realizes that Swiss psychologists want to examine the refugees, although she claims to the other children that they are there for the sake of tourists, implying that she is aware of her superiority over the other children. She also shows herself to be mature in her conversation with the principal, when she claims: "I don't want them to feel sorry for me" (Iveljić, 1995: 65), but also in a conversation with the mayor, who praises her for saving the municipality from an arson attack and tells her that God brought her there, and she answers him: "If that's the case, as you say, then I kindly ask him to take me back too" (Iveljić, 1995: 86). Marija's character is shown as an overly mature and smart girl who organizes her thoughts, analyzes her enemies, and after each analysis becomes more mature, which is somewhat unconvincing. Nevertheless, by comparing Marija to a transplanted young fruit tree, the narrator emphasizes that full maturity is not possible until she returns home (Iveljić, 1995: 32). This refers to the importance of homeland, which is an integral part of growing up and the space of childhood, and in Marija's case, the war abruptly interrupted it and separated her from the homeland, which nevertheless marks the story space because it is constantly present in her memories and thoughts.

Also interesting is the portrayal of Marija's relationship with Ivan, a refugee from Bosnia, whom she includes in her company in the classroom. Because of the similar fate that befell them, they understand each other, but they differ in the way they deal with problems. While the mature Marija prefers solitude, Ivan desperately needs the company of his peers to recover and forget about the horrors he has experienced. This contrast emphasizes even more Marija's maturity in dealing with the problem that

the label of refugee necessarily implies. The refugees in Makarska represent Otherness because, despite adaptation, they yearn for their own homeland, and are never fully accepted because their behavior and dialect differ from that of local children. Also, Ivan's problematic relationship with his possessive guardian, who is overprotective of him and forbids him everything, makes it impossible for him to establish a normal relationship with his peers. If the author had delved deeper into the issue of guardianship, the book would have probably been more intriguing, but this way, she only broaches another topic that is not fully addressed. Relationships with peers are a very important part of growing up and make up the space of childhood, and in Marija's case, as in the case of most children today, they are categorized into those with whom she can identify and those with whom she cannot identify. Marija's maturity and dominance come to the fore even more in contrast with the immaturity of other children, and her peer Doris is one of the more immature ones, preoccupied with her physical appearance. Her character is more convincing than the main heroine because she behaves more in keeping with the transitional period of puberty, when the space of childhood is reshaped and new experiences emerge. It is logical that Marija feels close to those children who also carry the label of Otherness and refugeehood due to a similar experience, and on the other hand, feels separated from those children whose space of childhood is not marked by trauma, but by concern about their physical appearance and falling in love.

Zima (2001: 104) states that Iveljić hesitates about the introduction of action parts and greater penetration into the girl's thoughts, and thoughts are shaped by lived experiences, memories, perception, knowledge, and an important part of what Grgas (2014: 51-52) calls "spatial imaginary". Although she tries to increase the tension by introducing sudden events such as the wounding of a dog, the fire that Marija discovers, relationships between peers, and the discovery of Marija's secret, significant tension is still missing. It is the discovery of the secret that is one of the most exciting events and one of the most important realizations, but also the turning point of the novel. Marija's only hope, instilling in her the faith that she would return home, was a piece of roof tile from her ruined house. That piece of roof tile represents a physical piece of the spatial frame<sup>61</sup> of the house, which is a symbol of the space of childhood, and it can also be an example of a spatial synecdoche because a part, or in this case a piece, is taken as a whole (family house). Since she had to leave the place where she was born, she carried it with her, and no one was allowed to know about it because she believed that if no one discovered her secret, she would return home. At the moment when the secret is disclosed, political attitudes are again manifested,

<sup>61</sup> <https://www-archiv.fdm.uni-hamburg.de/lhn/node/55.html>, accessed on 16/09/2023.

shifting the blame to the countries that calmly watched the situation in Croatia: "There are thousands of people and children who have been left without a home and without their loved ones. Many didn't make it out alive. And the whole world watches it calmly. The culprit for the crimes and my misfortune continues to destroy" (Iveljić, 1995: 64). Marija soon realizes that the belief in the secrecy of the piece of roof tile is superstition and rejects it, and Zima (2001: 104) states that the act of rejecting superstition is her growth and maturation. This act could be compared to a similar one from Škrinjarić's novel *Ulica predaka* (*The Street of the Ancestors*, 1980), in which the little girl Tajana throws away her teddy bear at the moment when she begins to mature. By discarding the material objects that are symbols of the space of childhood, both girls enter a new and more mature period of their lives.

While Iveljić was writing this novel, the war was raging in Croatia, and a happy ending and the return of refugees and exiles was not yet possible. Nevertheless, since she had the power of a writer, she wanted to give the story a happy ending, and thus bring happiness to all those whose fate was similar to Marija's. She did this by giving the little girl her father back, and in doing so, gave her hope for a better future and her return home. Hranjec (1998a: 123) points out that this novel is another confirmation of Iveljić's value and receptivity, but we cannot fully agree with that because not all children will understand Marija's maturity. Pilaš also gives a positive review (1998: 37), saying that *Marijina tajna* (*Mary's Secret*) is a condemnation of war, but also an expression of empathy towards all those who felt its consequences. On the other hand, Težak (1997: 44) believes that Iveljić's novel failed because, in trying to show all the sufferings of the refugees, she got lost in the descriptions and instructive parts that still failed to "reach a strong enough emotional charge to show the traumas and scars of the victims." Zima (2001: 104) reproaches her for forcing events, although she praises the author's playing with narrative conventions and the self-referential game at the end. In that game, the author offers readers two possible endings; in the first one, Marija's mother returns with an emaciated and tortured father, whom Saint George himself shows to Marija in a fantastical scene, raising doubt in readers whether the father has really returned. An implicit author intervenes in the story, that is, the writer who claims that he can add as many endings as he wants (Iveljić, 1995: 92). In the second ending, the writer appears again, admitting that the first ending is inconclusive because at the time of writing, most refugees have not yet returned to their homes, so in this book, there is also the possibility that the father did not return, but that Marija only dreamed it (Iveljić, 1995: 93). Nevertheless, the writer wonders how he could make use of his pen and change the sad current state of affairs, and concludes (Iveljić, 1995: 93): "If you don't have that power in real life, at least as a writer you can give the story a happy ending. Do it." In this way, Iveljić is actually talking about the fact

that literature, if nothing else, has the power to make children happy by offering them a happy ending to a sad refugee story. While reading the novel, we come across Hrvoje Šercar's black-and-white illustrations with sad and tortured faces that increase the reader's empathy because looking at them creates an image of the real faces of people during the Homeland War. Such is the picture of Marija and her parents at the table at the end of the novel, in which the visibly tortured father looks like a character from a horror story. Empathy is one of the more emphasized qualities which Marija and Grandma Ana possess and is initially lacking in the children who interact with Marija. Also, Christian motifs are visible in the illustrations, such as a damaged church, a cross around Marija's neck, crucifixes above Grandma Ana's bed. Those illustrations complement the faith and hope that run through this children's novel, which, despite its many shortcomings, also has positive characteristics that stem from the fact that the author is aware that one of the main tasks of children's literature is to offer a stimulating and not a destructive story to young and old readers. According to Ryan's categorization,<sup>62</sup> the narrative world is the story space surrounded by the imagination of the reader, who in this case can choose the ending he/she wants, while the narrative universe includes the world presented as actual by the text itself, and this world can differ from the real one, in which many fathers did not return home. The greatest value of this novel is that the narrative text becomes a healing space that makes possible all options that are otherwise not possible in real life.

## Conclusion

The three analyzed novels deal with the theme of the Homeland War, and the main characters are the girls who were blindsided by the war on the threshold of growing up. What all of them have in common is certainly the fact that they convey the message of war in a series of terrible events that change and reshape the space of childhood, and effect earlier maturation. The wartime space of childhood is marked by fear, traumas, anxiety, and the desire for a normal upbringing that was abruptly interrupted. Cultural and literary geography, in which space is viewed as a social product, proved to be a good theoretical basis for the analysis of the aforementioned contemporary children's war novels. The main point of departure was Grgas' concept of the spatial imaginary as a cognitive-affective framework that is formed with the help of lived experiences, perception, and cognition, and has a subversive charge, pointing to the fact that man reshapes and encodes space. Marie-Laure Ryan's five-part classification and Soja's

<sup>62</sup> <https://www-archiv.fdm.uni-hamburg.de/lhn/node/55.html>, accessed on 16/09/2023.

socio-spatial dialectic, which includes Firstspace, Secondspace and Thirdspace, have been the key concepts in the novels' analysis. In all three novels, there is a strong connection between time and space: in Tomaš's novel, the spatial frame includes Osijek in 1991 and Pinkafeld; in Pulić's case, the topophobic experience from Bukovica and the coexistence of Croats and Serbs in Zagreb in 1990 are shown; and in Iveljić's case, the spatial frame is Makarska in 1994, filled with refugees who had to leave their homes. All those spaces carry symbolic meanings, they are related to suffering, so the personal experiences of children are intertwined with social reality. Each of the analyzed novels has specific real spaces in which the action takes place, and it is possible to separate them from the mental spaces that are connected to all the memories, dilemmas, and thoughts that mark the space of childhood of those heroines. What distinguishes those novels the most is the special way in which each of them plays a part in the production of the social, lived, simultaneously real and unreal space. In Tomaš's novel, this connection is realized precisely with the help of the subversive impulse and ideologization due to which the novel has reached the media, moving the discussions about the attitude towards Serbs, the Other, the Cyrillic alphabet, and historical facts about the Homeland War from literature to reality. In Pulić's novel, there are also ideological-political implications and notions of the Other as dirty and identification with one's own culture. Iveljić's novel includes a metanarrative game in which the narrative text becomes a healing space with a therapeutic effect. The peculiarity of this analysis is that it emphasizes that the three-dimensional space of childhood at the time of the Homeland War was largely determined by positioning towards the Other, thus appreciating the subversive potential and the ethical dimension of spatial imaginary.

## REFERENCES

- BAKHTIN, M. (1989). *O romanu*. Beograd: Nolit.
- BRKOVIĆ, I. (2013). Književni prostori u svjetlu prostornog obrata. *Umjetnost riječi*, 57 (1-2), 115-138.
- BRKOVIĆ, I. (2014). Identitet prostora i prostori identiteta/alteriteta u epu Dubrovnik ponovljen Jakete Palmotića Dionorića. In: L. Molvarec (ed.), *Mjesto, granica, identitet. Prostor u hrvatskoj književnosti i kulturi*. (29-48). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagrebačka slavistička škola.
- DUKIĆ, D. (2009). Predgovor: O imagologiji. In: D. Dukić, Z. Blažević, L. Pleić Poje, I. Brković (ed.), *Kako vidimo strane zemlje. Uvod u imagologiju*. (5-22). Zagreb: Srednja Europa.
- DYSERINCK, H. (2009). O problemu »images« i »mirages« i njihovu istraživanju u okviru komparativne književnosti. In: D. Dukić, Z. Blažević, L. Pleić Poje, I. Brković (ed.), *Kako vidimo strane zemlje. Uvod u imagologiju*. (23-35). Zagreb: Srednja Europa.
- FOUCAULT, M. (1996). O drugim prostorima. *Glasje*, 3, 6, 8-14.
- GRGAS, S. (2010). Charles Johnson's Middle Passage and the American Spatial Imaginary. In: J. Šesnić (ed.), *Siting America/Sighting Modernity: Essays in Honor of Sonja Bašić*. (43-54). Zagreb: FF Press.
- GRGAS, S. (2014). O hrvatskome specijalnom imaginariju. In: L. Molvarec (ed.), *Mjesto, granica, identitet. Prostor u hrvatskoj književnosti i kulturi*. (49-66). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagrebačka slavistička škola.
- HRANJEC, S. (1998a). *Hrvatski dječji roman*. Zagreb: Znanje.
- HRANJEC, S. (1998b). Djetinjstvo zasuto granatama. In: R. Javor (ed.), *Odrastanje u zrcalu suvremene književnosti za djecu i mladež*. (18-24). Zagreb: KGZ.
- HRANJEC, S. (2004). *Dječji hrvatski klasici*. Zagreb: Školska knjiga.
- HRANJEC, S. (2006). *Pregled hrvatske dječje književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- IVELJIĆ, N. (1995). *Marijina tajna*. Zagreb: Mosta.
- IVON, K. (2016). Prostori djetinjstva ili djetinjstvo prostora (prostorni imaginarij u trilogiji „Zlatni danci” Jagode Truhelke). *Croatica et Slavica Iadertina*, 12/1 (12.), 311-323.
- KOS-LAJTMAN, A. (2011). *Autobiografski diskurs djetinjstva*. Zagreb: Naklada Ljevak d. o. o.
- LEERSSSEN, J. (2009a). Imagologija: povijest i metoda. In: D. Dukić, Z. Blažević, L. Pleić Poje, I. Brković (ed.), *Kako vidimo strane zemlje. Uvod u imagologiju*. (169-185). Zagreb: Srednja Europa.
- LEERSSSEN, J. (2009b). Odjeci i slike: refleksije o stranom prostoru. In: D. Dukić, Z.

- Blažević, L. Pleić Poje, I. Brković (ed.), *Kako vidimo strane zemlje. Uvod u imagologiju*. (83-97). Zagreb: Srednja Europa.
- LEERSSSEN, J. (2009c). Retorika nacionalnog karaktera: programatski pogled. In: D. Dukić, Z. Blažević, L. Pleić Poje, I. Brković (ed.), *Kako vidimo strane zemlje. Uvod u imagologiju*. (99-124). Zagreb: Srednja Europa.
- LICE, S. (1998). Foreword. In: M. Marušić, *Plaču li anđeli?* Zagreb: Medicinska naklada.
- LILEK, M. (2017). Nakon 11 godina žalbi, iz lektire leti knjiga koja veliča uzvik „Za dom”. *Jutarnji list*, 22/09/2017, 10.
- MARUŠIĆ, M. (1998). *Plaču li anđeli?* Zagreb: Medicinska naklada.
- MATANOVIĆ, J. (2000). Tomaš, Stjepan. In: K. Nemeć, D. Fališevac, D. Novaković (ed.), *Leksikon hrvatskih pisaca*. (724-725). Zagreb: Školska knjiga.
- NEMEC, K. (2003). *Povijest hrvatskog romana od 1945. do 2000*. Zagreb: Školska knjiga.
- PILAŠ, B. (1998). Domovinski rat u hrvatskoj prozi za djecu. In: R. Javor (ed.), *Odrastanje u zrcalu suvremene književnosti za djecu i mladež*. (32-39). Zagreb: KGZ.
- PULIĆ, N. (1992). *Strah me, mama*. Zagreb: Mladost.
- SOJA, E. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Oxford: Blackwell Publisher.
- SYNDRAM, K. U. (2009). Estetika alteriteta: književnost i imagološki pristup. In: D. Dukić, Z. Blažević, L. Pleić Poje, I. Brković (ed.), *Kako vidimo strane zemlje. Uvod u imagologiju*. (71-81). Zagreb: Srednja Europa.
- ŠAKAJA, L. (2015). *Uvod u kulturnu geografiju*. Zagreb: Leykam international d. o. o.
- TEŽAK, D. (1992). Hrvatska Ana Frank. *Umjetnost i dijete: dvomjesečnik za estetski odgoj, dječje stvaralaštvo i društvene probleme mladih*, 24 2/3, 156-157.
- TEŽAK, D. (1997). Prozna djela dječje književnosti s tematikom Domovinskog rata. In: R. Javor (ed.), *Dječja knjiga u Hrvatskoj danas – teme i problemi*. (42-50). Zagreb: KGZ.
- TOMAŠ, S. (2008). *Moj tata spava s anđelima (Mali ratni dnevnik)*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- VRCIĆ-MATAIJA, S. (2006). Obiteljski diskurs u dječjim realističnim proznim djelima o Domovinskom ratu. In: A. Pintarić (ed.), *Zbornik radova s Međunarodnog znanstvenog skupa Zlatni danci 7 – Obitelj u književnosti za djecu i mladež*. (39-56). Osijek: Filozofski fakultet, Matica hrvatska, ogranak Osijek. Pecs: Filozofski fakultet.
- ZALAR, I. (1978). *Dječji roman u hrvatskoj književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.

- ZIMA, D. (2001). Hrvatska dječja književnost o ratu. *Polemos: časopis za interdisciplinarna istraživanja rata i mira*, 4, 8, 81-122.
- ZIMA, D. (2002). Foreword. In: Stjepan Tomaš, *Mali ratni dnevnik*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- ZIMA, D. (2011). *Kraći ljudi. Povijest dječjeg lika u hrvatskom dječjem romanu*. Zagreb: Školska knjiga.

**INTERNET SOURCES**

- LILEK, M. (22/09/2017). Nakon 11 godina pritužbi roditelja, iz lektire leti knjiga koja veliča poklič „za dom.” autori novog kurikulumu nisu uvrstili na popis tomašev naslov. *Jutarnji list*. (accessed on 20/06/2020) <https://www.jutarnji.hr/vijesti/hrvatska/nakon-11-godina-prituzbi-roditelja-iz-lektire-leti-knjiga-koja-velica-poklic-za-dom-autori-novog-kurikuluma-nisu-uvrstili-na-popis-tomasev-naslov-6573840>
- PAVIĆ, J. (15/04/2019). Simpozij o ubijenoj i ranjenoj djeci u Domovinskom ratu. *Glas koncila*. (accessed on 20/06/2020) <https://www.glas-koncila.hr/simpozij-o-ubijenoj-i-ranjenoj-djeci-u-domovinskom-ratu-u-nasem-porazu-i-ponizenju-nis-mo-sami/>
- POGAČNIK, J. (2009). Tema rata u suvremenoj hrvatskoj prozi. *Hrvatska revija*, 3. (Accessed on 09/09/2023) <https://www.matica.hr/hr/355/usponi-padovi-i-konacno-dobri-radovi-21076/>
- RYAN, M-L. (13/01/2012). The Living Handbook of Narratology. Space. (accessed on 09/

## **RATNI PROSTOR U ODABRANIM SUVREMENIM HRVATSKIM DJEČJIM ROMANIMA**

### **Sažetak**

U članku autorice proučavaju tri dječja romana o Domovinskom ratu u kojima su u glavnim ulogama djevojčice: *Mali ratni dnevnik* Stjepana Tomaša, *Strah me, mama* Nikole Pulića i *Marijina tajna* Nade Iveljić. U analizi navedenih romana autorice se fokusiraju na način na koji ta tri pisca prikazuju prostor djetinjstva i narušenu sliku istoga koja se očituje s pomoću oblikovanja likova djevojčica i njihovih misli. Polazeći od Bahtinova koncepta kronotopa, naglašava se sprega između vremena Domovinskog rata i prostora koje je rat preoblikovao. Prostor se definira s pomoću teorija kulturne i književne geografije koje se zanimaju za atmosferu mjesta koju ova tri pisca stvaraju. Autorice se referiraju na Grgasov pojam specijalnog imaginarija, njegov subverzivni potencijal koji uključuje ideološko-političke stavove i odnos prema Drugomu, topofobijske učinke mjesta povezane sa strahom te pet načina na koje se prostor ostvaruje u narativnom tekstu. Ključnim se pokazuje Sojin koncept sociospacijalne dijalektike, u kojoj se prostor dijeli na Prvoprostor i Drugoprostor, koji u konačnici sudjeluju u proizvodnji Trećeprostora (društveno proizvedenog prostora).

**KLJUČNE RIJEČI:** *dječji romani o Domovinskom ratu, prostor djetinjstva, Stjepan Tomaš, Nikola Pulić, Nada Iveljić*

# PROSTORI / MJESTA U DJEČJEM ROMANU PAVLA PAVLIČIĆA *MJESTO U SRCU*

Vladimira REZO

Fakultet hrvatskih studija,  
Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska  
vrez0@hrstud.hr

UDK 821.163.42.09-93 Pavličić, P.-31  
Prethodno priopćenje

## Sažetak

U radu se analiziraju vukovarski prostori / mjesta u dječjem romanu Pavla Pavličića *Mjesto u srcu*. Neimenovani dječak (također pripovjedač) romana odrasta u Vukovaru sredinom 50-ih godina 20. stoljeća. Najbolji mu je prijatelj Dinko s kojim dijeli simpatiju prema skromnoj i samozatajnoj Jani. Najvažniji je punkt u dječakovu svijetu napušteni mlin, starijima Štajnovica, djeci Ruševina, njemu čarobno Mjesto. Dječak otkrije tajnu sobicu na katu mlina i njezinu čarobnu moć ispunjavanja želja. Budući da sobica u Ruševini / Mjestu ispunjava želju svakog „želitelja“, želje nužno interferiraju, a ljudi su ti koji moraju razmišljati o posljedicama. Pavličić u okviru romana postavlja svoju čestu, gotovo stalnu temu: odnos dobra i zla te neusiljeno i efektno malog recipijenta poučava o etičnosti. Teorijski fundament raščlambe prostora / mjesta počiva na kulturnoj i književnoj geografiji te filozofiji svakodnevice, posebice na teorijskoj misli Michela de Certeaua, Gerharda Hoffmana i Michela Foucaulta. De Certeau razlikuje dvije vrste perspektive: statičnu (panoramsku) i dinamičnu (pješačku). Reprezentativan je primjer panoramske perspektive iz visine pogled s najviše točke dječakova mikrosvijeta, sobice u Ruševini / Mjestu – promatračnice, kontrolnog mehanizma i voajerskog gnijezda u jednome. Češći su unutrašnji no vanjski panoramski opisi odozdo: višekratno se ponavlja opis sobice u kojoj se zažele želje i stubišta koje vodi do nje uz popratnu simfoniju mirisa, a zanimljiv je i trokratni, iz više pozicija, opis multifunkcionalnog prostora u kojem žive Dinko i njegova majka. Pješačka perspektiva i hodogrami nisu prečesto u fokusu: svega ih je četiri, a dječak ih prelazi pješice i biciklom. Naglasak je na panoramskim opisima mjesta koja su puna simbolike, a ne na hodogramima, prostornim rutama. Prostor na tipologija Gerharda Hoffmana dijeli „življeni prostor“ na tri sastavnice, bogato oprimjerene u romanu: prostor dječakova djelovanja (ulica, tavani, podrumi, Vuka, Dunav, Mjesto itd.), prostor promatranja (sobica u Mjestu) te ugodajni prostor (unutrašnjost Mjesta, vrtovi, ulica, trgovine, Tatičina kuća itd.). Treća je Hoffmanova kategorija predstavljena snažnim i bogatim sinestezijskim slikama u kojima supostoje vizualna, olfaktivna, taktilna i auditivna sastavnica. Tako prezentiran Vukovar čitatelju je dobro poznat iz ranijih Pavličićevih djela, napose iz *Vodiča po Vukovaru*. Prema Martini Löw takav, čulima doživljen prostor, utječe na osjećaje. Važno mjesto zauzimaju dvije heterotopije: vrt, koji Foucault smatra praiskonom svijeta, i Mjesto, avanturistička oaza troje prijatelja znatnoga socijalnog i komunikacijskog

potencijala koja je usto i izvorište paralelnih zbivanja. Naposljetku, u roman je upisana i prostorna dihotomija, odlika Pavličićevih brojnih djela, ostvarena sinonimskim parovima.

**KLJUČNE RIJEČI:** *Pavao Pavličić, Vukovar, dječji roman, kulturna geografija, književna geografija, specijalnost*

## Uvod

Dječji roman *Mjesto u srcu* Pavličić je objavio 1996. U formativnom je razdoblju novonastale države nacionalna književnost, uključujući i dječju, preispisivala svoje granice. Uspješan model preosmišljavanja svakako je regionalna književnost, „određena prije svega autobiografskim diskursom djetinjstva i mladosti, smještena u pripadajući regionalni prostor“ (Ivon, Vrcić-Mataija, 2019: 215). U tu se struju uklapa roman *Mjesto u srcu* „s izrazito topofilijским tematiziranjem vukovarskoga djetinjstva iz polovice dvadesetoga stoljeća“ (Isto: 217). Pritom mjesto radnje, „uvijek prepoznatljivi, iako neimenovani Vukovar, ne ostaje samo dragi nostalgični grad autorova djetinjstva, već postaje grad-arhetip“ (Mihanović-Salopek, 2000: 156). Radnja se zbiva sredinom 50-ih godina 20. stoljeća, a glavni je junak neimenovani dječak (samo se jednom spominje kako ga baka naziva Bracom), koji je ujedno i pripovjedač (u kasnijoj vremenskoj točki) romana.

Najbolji mu je prijatelj Dinko, neobičan, pametan dječak koji živi s majkom u bivšoj trgovini. Dječaci dijele simpatiju prema skromnoj i samozatajnoj djevojčici Jani. Najvažniji punkt u dječakovu mikrosvijetu postaje stari mlin koji stariji zovu Štajnovica, a djeca Ruševina, mjesto koje ispunjava želje. Dovoljno je zaželjeti želju, čvrsto se držati za okvir prozora i događaji krenu u željenom smjeru. Ruševina počinje ispunjavati želje gotovo slučajno: kako je mlinska sobica u kojoj se želja mora poželjati visoko i kako s nje puca izvrstan pogled na Janino dvorište, kad je napokon uspio virnuti preko Janine ograde, mladi je zaljubljenik poželio da ona iziđe iz kuće, sjedne ispod drveta marelice u vrtu i uzme knjigu u ruke što se i dogodilo. U tom trenutku dječak još nije svjestan moći Ruševine. U ionako mitskom Vukovaru ruševna sobica na prvom katu nekadašnjeg mlina značenjski je još nabijenija: ona posjeduje moć promjene zbivanja, prekretnica je povijesne determinacije. Sljedeći je put dječak poželio dobiti bicikl – s vremenom mu raste apetit i zahtjevi postaju veći. Nakon ispunjenja te želje, Ruševina za njega postaje čarobno Mjesto, Ali-Babina špilja: „Od toga dana, Ruševina je postala moje sretno mjesto“ (Pavličić, 1996: 17).

Kad se uvjerio u moć Mjesta, dječak je zapuštenomu, siromašnom i opipljivo ne-

sretnom susjedu Tatici poželio ostvarenje najveće želje: da se Dinkova majka pristane udati za njega. Potom je zaželio da djevojci Zorici uspije operacija i da normalno hoda. Oboje se ostvarilo. Kad dječak odvede Janu na Mjesto, ona je jednako nesebična, njezina želja tiče se veseljaka i pijanca dida Franje koji teško hoda i tetura pa Franja dobije ortopedske cipele pomoću kojih čvrsto gazi. Simpatija dvojice dječaka prema Jani je tolika da obojica odlaze u mlin tražiti njezinu naklonost za sebe. Dječak je zaželio da Jana izabere njega po cijenu da mu Dinko postane neprijatelj. No, pritom priželjkuje da i Dinko poželi slično kako se ne bi osjećao toliko krivim. Kad mu se želja ostvari i on opazi Dinka kako potajice odlazi prema mlinu, dječak je neizmjereno sretan. Budući da Mjesto ispunjava želju svakog „želitelja“, želje nužno interferiraju. Kad zbog ljubomore poželi da Dinka nema i kad on doista nestane (poslije će se vratiti), srčani dječak u konačnici uviđa da Mjesto samo ispunjava želje, a ljudi su ti koji moraju razmišljati o posljedicama. Stoga posljednjom željom odlučuje o fizičkom nestanku Mjesta koje ubuduće čuva u srcu.

## Metodologija

Prema filozofu svakodnevice Michelu de Certeau (*Invencija svakodnevice*, 1980.) postoje dvije perspektive grada: statična i dinamična. Kao primjer prve de Certeau navodi pogled s najvišeg kata zgrade Svjetske trgovinske organizacije u New Yorku (WTO, srušena u terorističkom napadu 11. rujna 2002.), a drugu artikulira svakodnevno iskustvo šetnje običnih stanovnika grada, njihova praksa hodanja.

U studiji o prostoru u engleskom i američkom romanu naslovljenom *Raum, Situation, erzählte Wirklichkeit*, profesor engleske i američke književnosti Gerhard Hoffmann polazi od teze kako je temeljna kategorija prostora u književnosti življeni prostor, *der gelebte Raum* (1978: 48). Na tome počiva njegov trodijelni prostorni model koji obuhvaća: 1) ugodajni prostor, *der gestimmte Raum*, (1978: 55), u kojem je objektivni prostor ujedno i subjektivno doživljen prostor. Često ono izvanjsko predstavlja ono iznutra, odražavajući neartikulirani psihički proces. Za Hoffmanna je ova vrsta najvažnija kad je riječ o književnom djelu; 2) prostor djelovanja, *der Aktionsraum*, (1978: 79), prostor radnje, kretanja likova i 3) prostor promatranja, *der Anschauungsraum* (1978: 92), udaljeni prostor u kojem na važnosti dobiva sve što likovi mogu vidjeti.

Teorijsko uporište razumijevanja prostora u romanu *Mjesto u srcu* teorije su kulturne i književne geografije. Prethodnica suvremenoj, postmodernoj teorijskoj misli tih dviju znanosti radovi su filozofa Michela Foucaulta. Posebno je zanimljivo njegovo izlaganje o heterotopijama (i utopijama), mjestima dovedenima do krajnosti, naslovljeno *O*

*drugim prostorima* (1967). Heterotopije su mjesta koja postoje u svakoj kulturi, nalaze se u temeljima društva, povezana su s realnim mjestima i reprezentiraju ih, a istodobno su suprotstavljena realnim mjestima jer osporavaju i izokreću odnose s njima.

## Raščlamba

### *Perspektiva*

Već je bilo riječi o statičnoj (panoramskoj) i dinamičnoj (pješačkoj) perspektivi grada Michela de Certeaua. Primjer mu je prve pogled s visine, sa 110. kata danas nepostojećih tzv. Blizanaca u New Yorku, a drugu oprimjeruje premjeravajući grad korakom, hodanjem i zaustavljanjem. Pritom između iskazivanja (*speech act*) i koračanja stavlja znak jednakosti čime pripovijedanje o prostoru postaje diskurzivni čin, praksa uspostavljanja značenja. Kao što govornik prihvaća jezik, tako šetač / hodač performativno „prisvaja“ topografski sustav, dolazi do prostornog „ostvarenja“ mjesta na isti način na koji je izgovaranje ostvarenje jezika, a uspostavljaju se i „odnosi“ među položajima putem pješakovih pokreta (2000: 155–176). U romanu je moguće naći oba tipa Certeauove perspektive grada (2002: 155–157).

### *Panoramska / statična perspektiva*

Kad govorimo o statičnoj, panoramskoj perspektivi, prevladavaju širokokutni opisi iz zraka. Primjer je opisa iz visine svaki pogled iz sobice u mlinu kroz pukotinu među daskama: „S toga se prozora vidio Janin vrt i dio dvorišta, Ni u vrtu ni u dvorištu nije bilo nikoga. Ali, vidjelo se nešto od onoga što sam zamišljao da bi se moglo vidjeti: pod marelicom, na klupi, stajala je knjiga s licem nadolje“ (Pavličić, 1996: 15).

Drugi su izvor opisa iz zraka prozor i balkon na različitim stranama dječakova stana. Kroz njih i s njih vide se već spomenute istočna i zapadna strana dječjeg mikro-univerzuma, a također kroz prozor obitelj gleda Dunav tijekom večere, dok zalazak gleda s balkona:

Pri tome smo kroz prozor gledali kako vrtovi dolje pomalo tamne, kako Dunav postaje modar i kako nebo nad njim postaje ljubičasto. Poslije večere bismo izašli na balkon, koji je bio na drugoj strani, i tada bismo vidjeli posve drugačiji prizor: crvenu kuglu sunca što je dodirivala rub šume tamo iza livada, ružičasto nebo sve do zenita i tamnoplave oblake što su imali oblike riba, životinja i stvari. Otac bi sjeo, stavio noge na balkonsku ogradu i gledao prema rijeci, kojom bi ponekad u to doba prošao veliki bijeli brod (Isto: 80).

Čini se da su prozor i balkon u dječakovu stanu lošije postavljeni od promatračnice u mlinu: s prozora i balkona ne vidi se u privatne prostore Janina vrta ili Tatičine ljetne kuhinje. Tvorac „teorije staništa“, geograf Jay Appleton, drugu teoriju, nazvanu „teorija perspektiva–utočište“<sup>1</sup> temelji na tezi da je ljudska vrsta afinitet za krajolike stvorila tijekom evolucije te da je idealno ono stanište koje nudi perspektivu iz koje možemo vidjeti prijatnije ili plijen, a da pritom ne budemo viđeni, i utočište, kamo se možemo sakriti (1975: 70–74). Sve to dječaku nudi Mjesto. Skriven od znatiželjnih pogleda, on budnim okom prati sve susjede. Sobica, dakle, figurira kao promatračnica i sigurno utočište, potom kao mehanizam kontrole, Benthamov Panoptikon o kojem govori Foucault (1994: 201–233), ali i kao voajerska točka upada u (pre)intimne životne prostore i trenutke.

Kad je riječ o opisima pojedinih zgrada, opisa izvana nema mnogo, izdvajam precizan i prilično detaljan opis Ruševine:

Ruševina je stajala tako da je jednim krajem zatvarala onu livadicu na kojoj smo igrali nogomet po djetelini, dok je drugim bila postavljena okomito na ulicu. Bila je građena od crvene, velike opeke, i imala je nekada jedan kat: još su se vidjeli prozori s polukružnim gornjim dijelom, i grede iznad njih, pa onda nekakve betonske platforme, valjda ostaci mlinskih uređaja iz starih vremena. Nikakvih uređaja sada u Ruševini više nije bilo, samo žbuka, komadi crijepa, korov što je izbio iz poda, nagorjele grede i mračni zakuci. (...) kuća je bila velika i činila se čvrsta: bila je velika gotovo kao polovica naše Zgrade, opeke su bile lijepe (...) (Pavličić, 1996: 9).

U opisu Ruševine vidimo njezinu poziciju, građu, katnost, prozore, grede, platforme, ruševno stanje koje signaliziraju žbuka, komadi crijepa, korov što je izbio iz poda, nagorjele grede i mračni zakutci, a dobivamo i informacije o veličini i čvrstoći.

Od unutrašnjih opisa valja izdvojiti opis čudotvorne sobice na katu – repetitivan, nova se inačica javlja gotovo svaki put kad netko od „želitelja“ dolazi izreći želju, a u svakoj od inačica ponavljaju se svjetlost koja probija kroz daskama zakucane prozorske okvire, a tijekom jednoga noćnog dolaska dopire sjaj zvijezda, te trule i nagorjele grede kojima se stiže do prozora gdje se želja mora izgovoriti kako bi se ostvarila, potom višekratni opis stubišta kojim se penje do sobice – i opet gotovo pri svakom odlasku u sobicu pripovjedač ističe čađu i vlagu.

<sup>1</sup> Neki autori sintagmu *prospect-refuge* prevode kao vidik-zaklon. Usp. Jelić, M., Šeruga, M., Mikloušić, I. (2013.) „Provjera teorije *vidik-zaklon* na primjeru gradskih parkova“, *Socijalna ekologija*, 22, 3, str. 183–200.

Unutra je vladalo vrlo čudno svjetlo, i ja sam osjetio kako mi srce nešto jače lupa. Sve je izgledalo neobično zbog toga što zgrada nije imala krova, pa je zato svjetlo ponegdje dolazilo i odozgo. A ipak, nisu to bili samo goli zidovi: još je stajao dio prvoga kata i neki od pregradnih zidova, i stube što su na dva mjesta vodile gore. Bilo je to čudno (Isto: 12).

Pored sobice u Ruševini / Mjestu i stubišta koje vodi do nje, dječak / pripovjedač više puta opisuje, i time ovjerava, prostoriju u kojoj stanuju Dinko i njegova majka. Opisa su tri iz dviju točaka gledanja: prvi put pozicioniran je na jednom kraju uske i dugačke prostorije koju opisuje prema suprotnom kraju, a drugi i treći put stoji na pragu.

Bio sam kod njih. Imali su samo jednu prostoriju, i ta je bila vrlo uska i vrlo duga, baš kao pravi dućan. U njoj je bilo polumračno, jer imali su samo dva mala prozora na dvorište, kroz koja je dolazilo škrto svjetlo koliko je dopuštao zid susjedne kuće. U toj im je prostoriji bila i kuhinja i soba i kupaonica, i točno se moglo pratiti gdje je što: **štednjak u samom dnu**<sup>2</sup>, pa malo prema sredini lavor, vrč i ostale potrepštine za pranje, a **sasvim do ulice postelje, uza svaki zid po jedna**. Dalje od postelja nije bilo ničega, nego samo unutrašnja strana onih istih sivih dućanskih vrata (Isto: 18).

Dinko se bez riječi uputio **prema tim vratima i stao na prag**. Ja sam došao i stao kraj njega. (...) Onda sam razabrao **postelju, u onom dijelu trgovine koji je bio prema ulici**, i u njemu tetu Ružu. (...) Na hoklici pokraj kreveta (nije bilo noćnog ormarića) stajala je kutija cigareta /Ibar, plava s bijelim slovima, i limena okrugla posuda od kreme za cipele, koja je služila kao pepeljara. Ispod postelje virio je stari olupani lavor, koji je nekad možda bio bijel, ali je sad bio siv, i imao po sebi nekoliko crnih mrlja. Upitao sam se zašto taj lavor tamo stoji, a onda sam se sjetio da vjerojatno služi kao pljuvačnica (Isto: 74–75).

**Vrata su bila širom otvorena** i unutra je sjalo sunce, u sunčanom slapu se vidjelo kako titraju zrnca prašine što se dizala sa starog daščanog poda. **Lijevo, prema ulici, bila su dva ležaja, desno je bio štednjak** i kuhinjski stol, a **ravno preda mnom, točno nasuprot vratima, zeleni ormarić sa zastorom**. Zakoračio sam i ušao.

Još jednom sam se osvrnuo oko sebe. Pod mi se učinio svježije pometen, postelje su bile namještene, na stolu nije bilo mrvica. Ispod jednoga ležaja virio je onaj

<sup>2</sup> Sva su podcrtavanja u tekstu moja i upotrijebljena su u svrhu isticanja.

olupani lavor, sad sasvim čist, bez krvi. Prišao sam ormariću sa zastorom, plavkastom s bijelim kockicama (Isto: 114).

Premda dječakovi roditelji nisu odobravali njegove posjete Dinku jer su se bojali da se ne zarazi tuberkulozom od njegove bolesne majke, prvi je prikaz očigledno opis iznutra, a i on sam tvrdi da je bio kod Dinka. Do transgresije, tj. prelaska praga, dolazi i potkraj romana kad dječak pretražuje prostoriju u potrazi za Dinkovim stvarima ne bi li utvrdio što se dogodilo s Dinkom. No, prije ulaska, sobu opisuje stojeći na vratima. Taj treći prikaz vjerodostojnije od drugoga prikazuje prostoriju gledanu s praga, ponajprije uporabom priloga mjesta *lijevo*, *desno* i *ravno*.

### ***Pješačka / dinamična perspektiva***

Kad je riječ o pješačkoj perspektivi, odnosno rutama i hodogramima koje je moguće naći u romanu, nalazim ih samo četiri. Ako, de Certeauovim rječnikom rečeno, „[h] odanje potvrđuje, sumnja, nagađa, prekoračuje, poštuje itd., putanje koje ‘izgovara’“ (2002: 164), ovo su četiri niza punktova koje dječak / pripovjedač odabire izgovoriti, odnosno prelazi ih na biciklu ili pješice.

Činilo mi se da nema ništa ljepše nego kad čovjek s proljeća, nedjeljom popodne, sjedne na bicikl pa se polako vozi ulicom, pa do šumice pokraj grada, preko drvenog mosta i duž drvoreda, dok žbice svjetlucaju, a dobro napumpane gume samo šuščaju po asfaltu (Pavličić, 1996: 24).

Prometa na ulici nije bilo, pa sam se mogao mirno voziti kroz drvored, ulazeći u sjenu i izlazeći iz nje i uživajući u šumu guma po asfaltu. Načinio sam krug oko bolnice, pa se vratio našom ulicom i gledao kako je svuda nedjelja (Isto: 48).

Odmah je pristao, i tako smo krenuli: s pijeska koji je žario tabane, na cestu gdje su nas sitni kamenčići bockali, pa uz brdašce gdje je bilo trnja i kopriva, pa napokon oploćenim stazama oko Zgrade i prema Ruševini (Isto: 28).

Potom sam potrčao stazom ispod kestenovih krošanja, iskočio na plavkastu asfaltnu cestu, pretrčao je i ušao u drvored na drugoj strani (Isto: 88).

Hodanjem (ili vožnjom) se „osvaja prostor“, svladava se udaljenost, u hodačko su iskustvo ukalkulirani žurnost i cilj. Nasuprot tomu, statičnost podrazumijeva upisivanje „utvrđenih vrijednosti“ (Tuan, 2002: 54), simboličnih značenja u prostor čime se

on pretvara u mjesto. Dječakov / pripovjedačev Vukovar bez dvojbe je prožet snažnim simboličnim potencijalom, stoga nimalo ne iznenađuje prevaga panoramskih opisa mjesta nad hodogramima, pretežnost značenja i smisla nad pukim pravcima.

### **Hoffmanov „življeni prostor“**

Prostorni imaginarij Stipe Grgas definira kao „onaj dio svijeta koji pojedinac ili kolektivitet izdvajaju iz protežnosti i na kojemu uprizoruju i žive partikularnu egzistenciju“ (Grgas, 2014: 52). U imaginariju naglasak nije na prostoru, nego na mjestu, a ono „referira na onaj dio prostora koji se doživljajno izdvaja iz protežnosti, bilo da je riječ o afektivnoj privrženosti, orijentacijskoj točki spoznavanja, boravištu ili ishodištu sjećanja“ (Isto). Na isti način na koji je Katarina Ivon (2016: 311–323) primijenila pojam spacijalnog / prostornog imaginarija na Truhelkin Osijek 60-ih i 70-ih godina 19. stoljeća u *Zlatnim dancima*, termin je itekako primjenljiv na Vukovar 50-ih i 60-ih godina 20. stoljeća u *Mjestu u srcu* te cijelom nizu Pavličićevih proza o Vukovaru: *Dunav* (1983.), *Šapudl* (1995.), *Kruh i mast* (1996.), *Vodič po Vukovaru* (1997.), *Vukovarski spomenar* (2007.) itd. Pavličićeve vukovarske proze snažno i nedvosmisleno „prenose osjećaje, gledišta, vrijednosti, stavove i značenja povezana s krajolikom i mjestom“ (Noble, Dhussa, 1990: 50). Njihov je spacijalni imaginarij ekvivalent sastavnicama trodijelne prostorne tipologije Gerharda Hoffmana (1978: 55–108) koje zajedno čine življeni prostor (*gelebter Raum*): prostor djelovanja, prostor promatranja i ugođajni prostor, zapravo važna mjesta unutar tih prostora. Kad je riječ o prostoru djelovanja, u dječakovu mikrosvijetu ta mjesta su ulica, livada, pruga, podrumi, tavan, bunker, crpilište, čak i stabla, zatim tuđi vinogradi, kuće bakinih prijateljica, pilana te Dunav, Vuka i Mjesto. Na ulici se zabavlja vozeći bicikl i razgovarajući s vršnjacima; na skrovitim se mjestima igra skrivača (primjerice na tavanima, u podrumima, u napuštenom vodocrpilištu, na drvetu ili iza bunkera na obali, gdje katkad s prijateljima gleda starije dječake kako puše); na tavanima karta s prijateljima; u Dunavu, posebice u luci, pliva, u njemu i peca; u Vuki lovi žabe, a na njezinoj drugoj obali igra nogomet; nogomet igra i na livadi pred Zgradom, glavnome nogometnom „igralištu“; iz sobice u Mjestu mijenja svijet. S bakom odlazi na nadnicu u tuđe vinograde, u posjete njezinim prijateljicama ili poslodavkama te na pilanu gdje zajedno skupljaju koru otpalu s trupaca. Među mjestima iz domene prostora djelovanja ljeti je ulica imala kulturni status:

Ljetni je dan malo vrijedio ako u predvečerje čovjek ne bi bio na ulici. Moglo je biti i kupanja, i izleta čamcem, i krađe voća, i svakakvih doživljaja, ali ako se sve ne bi završilo tamo, na pločniku, pod prozorima prizemnica dok se ulično

svjetlo još ne upali, sve to nije bilo ništa. Jer, tada su se događale neobične stvari, i trebalo je biti tamo (Pavličić, 1996: 80).

Najvažnije mjesto unutar prostora promatranja bila bi ponajprije sobica u Mjestu. Osim prvotne motivacije, da se na neki način skriva od prijatelja koji su ga ostavili, dječak se na prvi kat želi popeti i zato što je to najbolja moguća promatračnica, najviše prema dvorištu djevojčice Jane koja mu se sviđa jer je to „jedino mjesto u okolici s kojega se može vidjeti u Janin vrt“ (Isto: 13).

Naposljetku, primjeri prve, najvažnije kategorije Hoffmanove tipologije, ugodajnog prostora, najčešće su predočeni sinestezijskim pjesničkim slikama, kombinacijom vizualnih, auditivnih, olfaktivnih, a katkad i taktilnih podražaja. Često se osvajaju svim čulima. Prema Martini Löw, „[p]rostori razvijaju vlastiti potencijal koji može utjecati na osjećaje“ (2008: 44), a ona ga naziva „atmosferom“. Takve slike prostora / mjesta koje pršte sinestezijom su, primjerice, opis istočne i zapadne strane susjedstva (Pavličić, 1996: 6–7), unutrašnjosti Mjesta (Isto: 12), vrtova dok dječaci zajedno borave u čarobnoj sobici (Isto: 31), Tatičina vrta i kuće (Isto: 43), izgleda, mirisa i zvukova večernjih prolaznika kroz dječakovu ulicu (Isto: 81), dviju trgovina (Isto: 86, 90) te crkve (Isto: 93). Slika ranijutarnje svježine ulice pri dječakovu povratku od bake kojoj je odnio zaboravljenu motičicu u sebi ujedinjuje vizualne, auditivne, olfaktivne i taktilne podražaje. U njoj je toliko detalja da je izvjesno kako dječak / pripovjedač prostor predočava okom, uhom, njuhom i dodirnom odrasla opažatelja. Hrvojka Mihanović-Salopek uočava kako su „[s] preciznim iznijansiranim detaljima opisani [su] lokaliteti vukovarske luke, Dunava, predgrađa s vrtovima“ (2000: 156) te ističe „vremenski odmak autora koji se s puninom svijesti vraća nekoć doživljenom gradu i pejzažu djetinjstva“ (Isto).

Bilo je rano, i sve je bilo neobično. Sjene su bile kose i duge, bilo mi je čak pomalo i hladno u majici i kratkim hlačama, osjećala se rosa i miris vlage, i sve biljke kao da su u to doba jače mirisale: i kestenovi u drvoredu, i trava, čak i mahovina na ciglama Gospodičnina dvorišta. (...) Prodavačica je upravo otvarala kiosk i iz njega je mirisalo na duhan i na tiskarsku boju sa svježih novina. Prošao je kamion natovaren žičanim gajbama u kojima su zveckale boce za mlijeko i za jogurt. Brijač je meo brijačnicu, a njegov bijeli ogrtač ležao je prebačen preko prozora. Iz birtije ‘Crni konj’ osjećao se zadah jučerašnjeg dima i rakije, a zraka sunca padala je na neku pipu na točioniku i ona je žuto sjajila (Pavličić, 1996: 68).

U opisu brojnih prostorâ / mjesta Pavličić iznosi cijeli katalog njihovih mirisa, iznimno detaljno razlaže vrste mirisa koji obitavaju u njima. Postupak naglašavanja olfaktivne

komponente prisutne u doživljaju prostorâ / mjesta nije iznimka nego pravilo u romanu. Za ilustraciju spominjem isto tako u tančine razlikovanje mirisa crkava, uređâ županijske zgrade, kazališta, papirnice ili bolnice u *Vodiču po Vukovaru* (usp. Rezo, 2022: 392–393).

U *Mjestu u srcu* pored pruge miriše na „ugalj i ulje, na paru iz lokomotiva i uopće na željeznicu“ (Pavličić, 1996: 7), s obližnjeg nadvožnjaka automobili šalju miris benzina i prašine, iz kuća mirišu zaprške (Isto), a smrad u Tatičnoj kući bio je „neka čudna mješavina zadaha starih jela, neoprane odjeće, vlažnih zidova i duhanskog dima. Meni je to najviše sličilo na zadah siromaštva“ (Isto: 43). U dvorištu Gospodične kojoj baka katkad obrađuje vrt osjećaju se mirisi rose i vlage, a „sve biljke kao da su u to doba jače mirisale: i kestenovi u drvoredu, i trava, čak i mahovina na ciglama“ (Isto: 68). Objema se trgovinama šire pomiješani mirisi kave, naranača, papra, octa, petroleja, cimeta, sušene ribe i drugih namirnica (Isto: 86), a u crkvi miriše „na drvo, na one zastave protkane zlatom, na vosak svijeća, na kandila i na suho cvijeće“ (Isto: 93). U unutrašnjosti Mjesta pored očekivanog mirisa prašine (Isto: 17) pomiješani su

miris zatvorena i miris otvorena prostora. Osjećao se tu još slabi zadah čađe i pepela, jer zgrada je nekad gorjela: osjećao se miris vlažne žbuke, drva, pa čak i brašna što se tu nekad mljelo. A u isto vrijeme, ćutio se i miris bilja, teški ljetni miris bujnog korova što je rastao svuda po podu i iz zidova, čak i bujnije nego drugdje, jer ga tu nitko nije gazio (Isto: 12).

Iz dječakove je perspektive moguće staviti znak jednakosti između njegovih prijatelja i njihovih životnih prostora. Tako tajnovita Jana živi okružena vrtom s visokom ogradom, a kuća je smještena tako da se iz promatračnice u mlinu ne vidi ni dvorište u cijelosti, a pogotovo ne kuća. Dinkovo je prebivalište neobično, kao i on sam: u polumračnu izduženu prostoriju bivše trgovine s dvama malim prozorima na dvorište zgurali su se kuhinja, soba i kupaonica. Naposljetku, Tatičino je stanište preslika njegove zapuštenosti i siromaštva: visoka trava u dvorištu, korov na pragu, trula i oljuštena ulazna vrata i mješavina neugodnih nedefiniranih mirisa. No, svi su troje prilično siromašni i na njihov se odnos s prostorom itekako odražavaju odnosi moći u društvu, njihov „dizajn, organizacija i upotreba prostora reflektiraju formu društvene i kulturalne nejednakosti“ (Holloway, Hubbard, 2013: 179). Aura tajnovitosti Janine kuće opstala je samo zato što dječak nije imao priliku u nju ući i razotkriti siromaštvo.

### ***Heterotopije***

Prema Foucaultu heterotopije su „stvarni, efektivni prostori, obrisi kojih se naziru u svakoj ustanovi društva, ali koji predstavljaju neku vrstu obrnutog rasporeda u odnosu

na istinski ostvarenu utopiju i u kojem su svi stvarni rasporedi ili svi drugi rasporedi koji se mogu naći u društvu, istovremeno predstavljeni, osporeni i preokrenuti: mjesto koje se nalazi izvan svakog mjesta, a položaj kojega se ipak može odrediti“ (Foucault, 2008: 34).

Važnu ulogu ima heterotopija vrta. Vrt je Foucaultova univerzalna i sretna heterotopija, praiskon svijeta, ujedno i njegov sukus iz kojeg su, primjerice, izvedeni današnji zoološki vrtovi (isto: 37). Smješteni desno od dječakove Zgrade, oni su pokazatelj socijalnog statusa:

Na istočnoj strani bili su pravi vrtovi. Tamo su počinjale kuće, žute prizemnice sve jedna ljepša od druge, a svaka je od njih imala veliko dvorište i vrt koji se pružao sve do Dunava. Vrtovi su bili ograđeni starim posivjelim daskama, a kad bi čovjek gledao na njih iz naše kuhinje, s visine prvoga kata, činilo se kao da se ti vrtovi stapaju u jedan jedini šareni sag što se pruža tko zna koliko daleko, usporedo s tokom rijeke (Pavličić, 1996: 7).

Druga je heterotopija nekadašnji mlin, bez dvojbe tuanovski „prostor topofilije“ (1974.), a pripada i među Bachelardove „jednostavne slike, slike sretnog prostora“ (2000: 22). Naziv Štajnovica, kako ga (po prezimenu nekadašnje vlasnice) zovu stariji, materijalizacija je koja podupire teorije „kolektivnog“ ili „društvenog pamćenja“, koje su, neovisno, razvili sociolog Maurice Halbwachs i povjesničar umjetnosti Aby Warburg. Funkcionalan mlin više ne postoji, no sjećanje na njega negdašnjega zalag je kulturnog pamćenja kolektiva (Assman, 2009: 169–172). Odrasle ne zanima stari mlin, tek dječakov otac zimi u udubinu vanjskog zida sklanja čamac. Ni djeca ne borave u Ruševini, prvi je unutrašnjost istražio dječak. Djeci je on Ruševina, a on ga zove Mjestom – napisano velikim početnim slovom svjedoči znatan simbolički i emocionalni kapital koji je u njega upisan. Premda je informacije o prostoru i sam prostor podijelio s Dinkom i Janom, jedini koji je zbilja aproprirao Ruševinu je dječak: preimenovanjem ju je preoznačio i zaposjeo joj značenje.

Mjesto ima prizemlje i kat. Želje se izriču na katu, u sobici za koju dječak nije znao do trenutka kad je počeo svakodnevno dolaziti. Pristup gredama za koje se potrebno držati iznimno je opasan, pa prostorija za zaželjeti želju nosi znatan prizvuk opasnoga i avanturističkoga. Mjesto je također dječakova oaza, no ne zadugo. Budući da dječak dovodi oboje prijatelja, zajednički odlaze pregledati sve prostorije, a Dinku otkriva i njezinu tajnu moć, ona ima i socijalnu i komunikacijsku dimenziju.

Sobica u mlinu čimbenik je proizvodnje paralelnih zbivanja, ali ne i paralelnog prostora, drukčijeg svijeta. Alternacija se nije ostvarila u vidu utopije, arkadije, nego su promijenjena (pojedinačna) zbivanja u geografski, kulturološki i socijalno nepro-

mijenjenom prostoru. U temelje njezine učinkovitosti ugrađena je kontradikcija: čim je počela ispunjavati želje pokazala se njezina potencijalna razornost i trebalo ju je uništiti. Dio romana u kojem dječak razmišlja o paralelnoj stvarnosti (Pavličić, 1996: 58–59, 65) i o svim mogućnostima koje bi mu Mjesto (možda) moglo ostvariti, žanrovski pripada *ambiotopiji* – vrsti diskursa u kojoj se spajaju utopija i distopija, utopijskoj projekciji uz prisutnost opreza (čak i straha) ako se željeni događaji ostvare (usp. Bashkatova, 2016: 57–66).

### ***Ostale značajke prostora: dihotomije i drugo***

Prostor oko zgrade u kojoj dječak živi podijeljen je na dva dijela prema kriteriju strana svijeta: istok i zapad. U oba su mikrokozmosa djeci najvažniji objekti stabla voća, različita na objema stranama. Riječ je o dvama svjetovima: ničijem i nečijem. Dječak i njegovi prijatelji postojanje ograde smatraju jasnim znakom pripadanja:

Na zapadnoj strani – na koju je gledao naš balkon – voće je raslo pokraj pruge; tamo je bilo marelica, šljiva, a i nekih jabuka, premda sitnih. Najbolje je na tom voću bilo to što nije bilo ničije, ili smo barem mi tako tvrdili. Znali smo da se ono što nekome pripada uvijek nalazi unutar nekakve ograde, a ovdje ograde nije bilo. Tu je prolazila pruga kojom su u luku dopremali robu za ukrcaj, i uvijek su onuda škripotali vagoni (Pavličić, 1996: 6).

Na istočnoj strani bili su pravi vrtovi. (...) Vrtovi su bili ograđeni starim posivjelim daskama (...) Ti su vrtovi doista bili nečiji i mi smo znali da se branje voća u njima može shvatiti kao krađa. Ali, isto smo tako znali koji su vlasnici spremni zažmiriti na jedno oko, pa nas čak i pozvati da beremo i jedemo koliko nas volja. Samo, upravo oni koji nas nisu puštali blizu imali su najljepše voće, pa smo ipak morali preskakati ograde (Isto: 7).

Pavličić je i inače sklon dihotomijama, primjerice binarizmi su gradbena osnovica *Vodiča po Vukovaru*, a zanimljiva je i autorova sklonost uporabi sinonimskih parova kako bi naglasio postojanje dvojstva: „Na te dvije strane – istočnoj i zapadnoj, željezničkoj i uličnoj, javnoj i domaćoj – mi smo i susretali različite ljude“ (Isto: 7).

Prostorna je dihotomija upisana i u ljudima: „Dida Franja je zapravo stanovao u Staračkom domu, dolje u ulici, ali ga je srce vuklo uvijek na istu stranu: prema bifeu preko puta željezničke stanice. Ondje je valjda imao neko društvo, ili su ga tamo poznavali“ (Isto: 8).

Neka vrsta dihotomije je i pitanje Janina odabira između dvojice dječaka. Povezano

je s činom (ne)zauzimanja mjesta, realizacije plusa ili minusa (jedinice ili nule) na traženom mjestu. Riječ je o dvama spacijalnim hvatištima, sudbonosnim punktovima. Prvi je uska klupa pod marelicom u Janinu vrtu. Za dječaka ona simbolizira svojevrsan *locus amoenus* na kojem su se, u njegovim crnim mislima, mladi čitači, Jana i Dinko, stisnuli na neveliku prostoru i čitaju. Ipak, za dječaka je još strašnija mogućnost Dinkova zauzimanja Janine kuće i boravak u njoj cijelo nedjeljno poslijepodne u Janinu i bakinu društvu. S druge strane, Janino nezauzimanje mjesta ispred kuće u dogovoreno vrijeme on odčitava kao definitivni pokazatelj da je izgubio.

Naposlijetku valja spomenuti i toponomastikon po mjeri desetogodišnjaka, u koji su ušli sljedeći toponimi: hidronimi Dunav (Isto: 7), Vuka (Isto: 61) i Crno more (Isto: 63), ojkonimi Osijek i Beč (Isto: 21), pokrajinsko ime Galicija (Isto: 21) i kontinent Amerika (Isto: 8). Doseg dječakovih toponima nije velik: njegov dijapazon zatvaraju dvije domaće tekućice. Ostali se toponimi povezuju s drugim likovima: Beč se spominje u kontekstu Dinkova pretjeranog hvaljenja Tatićinih vozačkih sposobnosti, dok je stvarni domet bio Osijek (i to u svojstvu mehaničara), Beč i Crno more navedeni su kao dva moguća pravca Dinkova bijega (jednom kad se odluči otići na splav), Galicija je mjesto dida Franjina ratovanja, a Ameriku Franja spominje u pjesmi.

## Zaključne misli

*Mjesto u srcu* roman je mirnog života i sretnog odrastanja u liminalnome hrvatskom gradu. Bachelardovo određenje kako je kuća „topografija našeg intimnog bića“ (2000: 23), u romanu je preslikana na grad u cijelosti. Čarobna mjesta dječakova vukovarskog djetinjstva brojna su i zanimljiva. Tijekom ljetnih praznika obje su vukovarske rijeke poprišta brojnih i nezaobilaznih aktivnosti, komparativne prednosti skrovitih tavana i podruma ne treba objašnjavati, a u ljetnim večerima ulica ima kulturni status. No, nijedno se mjesto ne može mjeriti s polifunkcionalnim Mjestom: istodobno je prostor djelovanja, promatranja i ugođajni prostor. Ono je najistaknutija točka u dječakovu univerzumu otkud se vidi najdalje i najbolje, najviša točka panoramske (statične) perspektive odozgo: Mjesto je promatračnica i utočište, nadzorni punkt i voajerski prikrajak. Mjesto je važnija od dviju heterotopija, heterotopija iluzije, čija moć u konačnici počiva na snazi dječje mašte i vjeri u čarobno svojstvo ispunjavanja želja. Premda je Mjesto izvorište najvažnijih zbivanja u djelu, dječak s vremenom uviđa njegovu potencijalno razornu snagu pa zaželi posljednju želju: da Mjesto nestane. Na fundamentu dječakove prosudbe i odluke autor romanom koji tematizira prostor neusiljeno i efektno malog recipijenta poučava o etičnosti.

## LITERATURA

- APPLETON, J. (1975). *The Experience of Landscape*, London – New York – Sydney – Toronto: John Wiley & Sons.
- ASSMANN, J. (2009). Kolektivno pamćenje i kulturni identitet. *Sophos*, 2, 167–172.
- BACHELARD, G. (2000). *Poetika prostora*. Zagreb: Ceres.
- BASHKATOVA, A. (2016). A New Morning Dawns for the Utopia. *Russian Studies in Literature*, 52, 57–66.
- DE CERTEAU, M. (2002). *Hodanje gradom*. U: *Invencija svakodnevice*. (155–176). Zagreb: Naklada md.
- FOUCAULT, M. (1994). *Nadzor i kazna: rađanje zatvora*. Prev. Divina Marion. Zagreb: Informator – Fakultet političkih znanosti.
- FOUCAULT, M. (2008). O drugim prostorima. U: Kovačević, Leonardo i dr. (ur.) *Priručnik za život u neoliberalnoj stvarnosti: Operacija: grad*. (30–39). Zagreb: Savez za centar za nezavisnu kulturu i mlade – Multimedijalni institut – Platforma 9,81 – Institut za istraživanja u arhitekturi – BLOK – Lokalna baza za istraživanje kulture – SU Klubtura / Clubture. (pristupljeno 2. prosinca 2023.) <http://www.blok.hr/system/publication/pdf/7/Prirucnik-Za-Zivot-u-Neoliberalnoj-Stvarnosti.pdf>
- GRGAS, S. (2014). O hrvatskome spacijalnom imaginariju. U: L. Molvarec (ur.) *Mjesto, granica, identitet. Prostor u hrvatskoj književnosti i kulturi*. (49–66). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Zagrebačka slavistička škola.
- HOFFMANN, G. (1978). *Raum, Situation, erzählte Wirklichkeit. Poetologische und historische Studien zum englischen und amerikanischen Roman*. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- HOLLOWAY, L. i HUBBARD, P. (2013). *People and Place. The Extraordinary Geographies of Everyday Life*. London: Routledge.
- IVON, K. (2016). Prostori djetinjstva ili djetinjstvo prostora. (Prostorni imaginarij u trilogiji „Zlatni danci“ Jagode Truhelke). *Croatica et Slavica Iadertina*, 1271 (12), 311–323.
- IVON, K. i VRCIĆ-MATAIJA, S. (2019). Regionalni poetski modeli i suvremeni kanon hrvatske dječje književnosti. *Croatica et Slavica Iadertina*, XV/I, 209–233.
- LÖW, M. (2008). The Constitution of Space. The Structuration of Spaces Through the Simultaneity of Effect and Perception. *European Journal of Social Theory*, 11 (1), 25–49.
- MIHANOVIĆ-SALOPEK, H. (2000). Pogled na djetinjstvo. U: P. Pavličić. *Mjesto u srcu*. (155–157). Zagreb: Mozaik knjiga.
- NOBLE, A. G. i DHUSSA, R. (1990). Image and Substance. A Review of Literary Geography, *Journal of Cultural Geography*, 10, (2), 49–65.

- PAVLIČIĆ, P. (1996). *Mjesto u srcu*. Zagreb: Slon.
- REZO, V. (2022). Malena mjesta srca Pavličićeva: Prostori/mjesta *Vodiča po Vukovaru*. U: Pavlović, Cvijeta (ur.) *Doba književnosti: U povodu 75. rođendana Pavla Pavličića*. Biblioteka *Komparativna povijest hrvatske književnosti*. (385–406). Zagreb: Matica hrvatska.
- TUAN, Y.-F. (1974). *Topophilia: A Study of Enviromental Perception, Attitudes and Values*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- TUAN, Y.-F. (2002). *Space and Place: The Perspective of Experience*, Minneapolis – London: University of Minnesota Press.

## **SPACES / PLACES IN THE CHILDREN'S NOVEL BY PAVAO PAVLIČIĆ A PLACE IN THE HEART (MJESTO U SRCU)**

### **Abstract**

The paper analyzes the Vukovar spaces/places in Pavao Pavličić's children's novel *A place in the heart*. The unnamed boy in the novel lives in Vukovar in the mid-1950s. His best friend is Dinko, with whom he shares a crush on the modest and self-effacing Jana. The most important point in the boy's world is the abandoned mill, known to the older people as Štajnovica, to other children as the Ruin, and to him as the magical Place. The boy discovers a secret room on the first floor of the mill and its magical power to grant wishes. Since the Ruin/Place fulfills the desire of everyone "who makes a wish", desires necessarily clash, and people are left to deal with the consequences. Pavličić sets his frequent, almost permanent theme in the frame of the novel: the relationship between good and evil, and effortlessly and efficiently teaches the little recipient about ethics. The theoretical foundation of the space/place analysis rests on cultural and literary geography and the philosophy of everyday life, especially on the theoretical thought of Michel de Certeau, Gerhard Hoffman, and Michel Foucault. De Certeau distinguishes between two types of perspective: static (panoramic) and dynamic (pedestrian). A representative example of a panoramic perspective from up on high is the view from the highest point of the hero's microworld, a small room in the Ruin/Place – at the same time, an observation post, a control mechanism, and a voyeur's nest. Interior descriptions are more common than exterior panoramic descriptions from below: the description of the small room in the mill where wishes are made and of the staircase that leads to it is repeated several times, with an accompanying symphony of smells, and a very interesting description of the multifunctional space where Dinko and his mother live, given on three occasions and from multiple positions. The pedestrian perspective and walking routes are rarely in the narrator's focus: there are only four of them, and the boy crosses them on foot and by bicycle. The emphasis is on panoramic descriptions of places that are full of symbolism, and not on walking or spatial routes. Gerhard Hoffman's spatial typology divides "lived space" into three components, richly exemplified in the novel: action space (the street, attics, cellars, Vuka, Danube, the Place, etc.), observation space (the room in the Place), and atmospheric space (the interior of the Place, gardens, streets, shops, Daddy's house, etc.). Hoffman's third category is represented by strong and rich synesthetic images in which visual, olfactory, tactile, and auditory components coexist. Presented in this way, Vukovar is well known to the reader from Pavličić's earlier works, especially from the *Guide to Vukovar (Vodič po Vukovaru)*. According to Martina Löw, such a space, experienced by the senses, affects feelings. An important place is occupied by two heterotopias: the garden, which Foucault considers the primordial world, and the Place, an adventurous oasis of three friends with significant social and communication potential, which is also the source of parallel events. Finally, spatial dichotomy, a feature of numerous Pavličić's works, is also written into the novel by means of synonymous pairs.

**KEYWORDS:** *Pavao Pavličić, Vukovar, children's novel, cultural geography, literary geography, spatiality*

# IZMEĐU MIMESISIA I EKSPRESIJE – LACANOVO ZRCALO U ODABRANIM KNJIŽEVNIM DJELIMA IMOTSKIH I HERCEGOVAČKIH AUTORA

**Ivana DIZDAR**

Filozofski fakultet,

Sveučilište u Splitu, Hrvatska

Šlesko sveučilište u Katowicama, Poljska

icagalj@ffst.hr

UDK 821.163.42(497.5-37 Imotski)(497.6)

Prethodno priopćenje

## Sažetak

Stadij zrcala, kao faza u psihičkom razvoju djeteta prema teoriji Jacquesa Lacana, ima formativnu ulogu u (re)kreaciji identiteta djeteta. Shvaćen u širem smislu, stadij zrcala moguće je primijeniti u kontekstu topofilije i odnosa pojedinca, prostora i mjesta o kojima govori otac humanističke geografije Yi-Fu Tuan te u kontekstu autentično stvorenih mjesta (termin koji upotrebljava geograf Edward Relph u knjizi *Mjesto i bezmjesnost* iz 1976.) na kojima su nastala ili o kojima govore književni tekstovi autora povezanih s imotskim i/ili hercegovačkim podnebljem. Koristeći se spoznajama iz Lacanove psihoanalize i prostornih znanosti, u radu će se analizirati odabrana proza Ivana Raosa, Ivana Ićana Ramljaka i Dinka Štambaka s fokusom na (re)kreaciji identiteta pojedinca i/ili kolektiva. Analiza će pokazati recipročnost odnosa ja – Drugi, odnosno pojedinac – zajednica – prostor pritom potvrđujući aktivnu ulogu književnosti i propitkujući odnos zbiljske i umjetničke stvarnosti na temelju mehanizma zrcala. Rad uključuje sljedeća pitanja, na koja se ne ograničava i na koja daje odgovore koji vrijede samo u okviru analize odabranih tekstova: kakav je odnos pojedinca i prostora u kontekstu izvanknjiževnih i književnih naracija; upisuju li se odabrani autori i njihovi zavičajno obojeni tekstovi u (ne)tipičan razvoj hrvatske književnosti i služe li obogaćivanju kanona; otvara li ovakvo čitanje (nerijetko marginaliziranih) autora mogućnost (re)interpretacije i (re)valorizacije njihovih djela? Konačno, na tragu interdisciplinarno receptiranoga francuskog psihoanalitičara, svrha je rada uputiti na (nova) promišljanja o odnosu književnosti i zbilje u formiranju cjelovitoga (a ne imaginarnoga, spekulativnog i fragmentiranog) identiteta na sjecištu književnosti, psihoanalize, sociologije, geografije, povijesti i politike.

**KLJUČNE RIJEČI:** *autentična mjesta, identitet, Imotski, Hercegovina, stadij zrcala*

## Uvod: metodološka polazišta u radu

Lokalna upisanost u smislu zavičajne identifikacije i inspiracije (na tematsko-idejnoj razini, ali i razini iskaza), odnosno u smislu zavičaja kao izvanknjiževnog temelja na kojem se umjetničkim stiliziranjem nadograđuje književna zbilja, bitna je odrednica hrvatske književnosti, o čemu svjedoče i klasični primjeri poput energije krša Tina Ujevića, uronjenosti u hercegovački zavičaj Antuna Branka Šimića ili pak utjecaja kajkavskih pučkih legendi na nastanak *Balada Petrice Kerempuha* Miroslava Krleže. Jasno je da ova tri velikana nadilaze lokalnu i regionalnu upisanost, a zajedničko im je s trima u radu analiziranim piscima da kroz književno stvaralaštvo uzimaju prostor kao jednu od točaka identifikacije. Koliko je opravdano u slučaju Ivana Raosa, Ivana Ićana Ramljaka i Dinka Štambaka inzistirati na lokalno-regionalističkom karakteru kojim se onda oni (ne) upisuju u nacionalnu književnost, ispitat će se u nastavku rada.

Raos, Ramljak i Štambak u odabranim proznim djelima prikazuju prostor Imotske krajine i zapadne Hercegovine dominantno iz dječje perspektive; riječ je o dječjim naratorima i/ili utjecaju naracija iz djetinjstva. Stoga je jedno od metodoloških polazišta istraživanja psihoanaliza Jacquesa Lacana, odnosno njegova teorija o stadiju zrcala<sup>1</sup> kao (predjezičnoj) fazi u razvoju djeteta u kojoj se oblikuje ego na specifičan način, izvan subjekta, tj. u procesu zrcaljenja u Drugome. Analiza će pokazati mogu li se odabrana djela čitati u tom ključu i koja bi eventualno bila funkcija takvih reinterpetacija. Dok se u lakanovskom čitanju zavičaj promatra kao Drugi, kao bitan formativni element izgradnje identiteta, odnos prema zavičaju usložnjava se s porastom životnih iskustava odraslih naratora te se početne zavičajne identifikacije i zrcaljenja propitkuju. Stoga će uz odabrane spoznaje iz Lacanove psihoanalize, a u kontekstu odnosa pojedinca i kolektiva prema prostoru koji se pokazuje kao specifikum u istraživanju korpusa tekstova imotskih i hercegovačkih autora, biti potrebno posegnuti i za spoznajama iz prostornih znanosti i humanističke geografije<sup>2</sup> koje dobivaju na važnosti u proučavanju društva i književnosti krajem prošlog stoljeća pojavom tzv. prostornog obrata (engl. *spatial turn*). I u ovakvim čitanjima – koja se dobrim dijelom temelje na fenomenološkoj filozofiji i proživljenim iskustvima – polazimo od pretpostavke da je prostor formativni element individualnog i kolektivnog identiteta

<sup>1</sup> Prije Lacana o stadiju zrcala raspravljao je 1931. psiholog Henri Wallon koji je upotrebljavao test zrcala (*épreuve du miroir*) (Roudinesc, u: Matijašević, 2006: 125).

<sup>2</sup> Humanistička geografija grana je geografije, ali pripada i humanističkim i društvenim znanostima jer istražuje geografske fenomene kako bi se bolje razumjeli ljudi i njihova stanja. Proučava ideje, odnos i osjećaje ljudi prema prirodi, prostoru i mjestu (usp. Tuan, 1976: 266). Humanistička se geografija javlja tijekom 70-ih i 80-ih godina 20. stoljeća kao kontrareakcija na skretanje geografije u smjeru prostornih analiza nadahnutih pozitivističkom filozofijom od 50-ih do 70-ih godina 20. stoljeća (Šakaja, 2015: 87; 101).

(usp. Brković, 2014: 31), ali s naglaskom da prostorna kategorija uključuje istovjetnost i razliku te prema suvremenim istraživanjima uvažava različite sastavnice identiteta, dok lakanovska čitanja ističu formiranje identiteta otuđenjem u Drugome.

Prije daljnje analize treba naglasiti da je u odabranim djelima zavičaj doživljen i predstavljen kao *stvarni*, s jasnim granicama, geografijom, toponimijom, geomorfološkim značajkama, poviješću i dr. S druge strane, taj je zavičaj i *imaginarni*, on se širi, zamišlja, izmišlja i prelazi u prostor djetinjstva, zatim prostor cijele osobe, njezinih afektivnih veza sa stvarnim prostorom i njegovim žiteljima, taj prostor postaje duhovan i apstraktan. Saidovski rečeno, prostor se percipira i prikazuje kroz „imaginativne geografije“, pripisujući mu određene vrijednosti, pozivajući se na povijesne događaje i snažne emocije (usp. Shields, 1992: 29). U kontekstu prostornih znanosti i humanističke geografije Yi-Fu Tuan (1974b) (koji prvi rabi naziv humanistička geografija) takve veze naziva topofilijom. Navedeno se potvrđuje i u suvremenim istraživanjima iz prostornih znanosti te tako Stipe Grgas (2014: 52) tvrdi da se pomoću proživljenih iskustava, percepcije i spoznaje gradi kognitivno-afektivni okvir pojedinca i kolektiva koji on naziva „spacijalnim imaginarijem“. Takav imaginarij kao dio jednog društva, svijeta, razdoblja preoblikuje se i kodira; u književnom tekstu (ali i izvanknjiževnoj zbilji) to se obično odvija preko slika i simbola utemeljenih na jednoj dihotomiji. Naime, za istraživanje „spacijalnog imaginarija“ u književnom tekstu Grgas (2014: 54) relevantnim smatra Tuanovu opasku o univerzalnosti ideje „središta“ i „periferije“ u organizaciji prostora, pri čemu je subjekt u središtu i u njegovu umu stvaraju se predodžbe o prostoru koji je „blizak“ i „naš“, a koje utječu na svakidašnje prakse (Grgas, 2014: 55). Duboko doživljeni određeni prostor (ljudi, krajolik, kultura, priroda) omeđen je zamišljajnim granicama između svojega i tuđega, prostora stabilnosti i moguće ugroze, pri čemu su često prisutne stereotipne reprezentacije Drugoga (usp. Šakaja, 274–277). Takav poosobljeni prostor postaje *mjesto*. Tuan (1987: 16; 75) razlikuje pojam apstraktnog prostora koji se povezuje s konceptom slobode i pojmom konkretnog mjesta koji se povezuje s konceptom sigurnosti. Prostor postaje mjesto kad ga počnemo upoznavati i pridamo mu utvrđene vrijednosti. Ovaj humanistički geograf definira „mjesto (*place*) kao utjelovljenje ljudskih iskustava i aspiracija koje ima značenje, odnosno unikatnu osobnost (*personality*) stečenu s vremenom od prirodnih danosti i djelovanjem ljudi. No samo ljudi mogu imati osjećaj mjesta (*sense of place*), a Tuan tom terminu pripisuje vizualno ili estetsko doživljavanje te poznavanje (zvukova, mirisa, tekstura) mjesta kao posljedicu duljeg kontakta s njime“ (Kozina, 2011: 167).

Imajući na umu da dijete percipira i prostor i vrijeme<sup>3</sup> drukčije od odrasloga, čemu

<sup>3</sup> Tuan (1974a: 392) naglašava da dijete percipira prostor prije vremena; u dobi od 18 mjeseci (dakle na kraju Lacanova stadija zrcala, op. a.) dijete je u stanju igrati se skrivača i pronaći put kući, dok tek 6 mjeseci poslije polako dobiva osjećaj za vrijeme.

dio razloga treba tražiti u biologiji i kognitivnom razvoju, logično je pretpostaviti da će dijete prostor zavičaja nadopunjavati značenjima i uspomenama te tako oblikovati pojam mjesta. Upravo u tom pravcu idu naracije odabranih autora čiji protagonisti u dječjoj, ali i u odrasloj dobi (prisjećajući se djetinjstva) kreiraju mitski zavičaj s kojim su (bili) intenzivno povezani, a što produbljuju (u) svojim naracijama do točke identifikacije, odnosno oglédanja u mjestu i „zora iz određenog mjesta“ (Grgas, 2014: 53). U nekim će slučajevima takvo upisivanje značenja ići glatko već i zbog samih karakteristika zavičaja, poput specifičnih naracija o turbulentnoj prošlosti zavičaja ili postojanja karakterističnih točaka poput svetinja i spomenika u zavičaju. Međutim, Tuan (1987: 201) tvrdi da se nesvjesna navezanost uz zavičaj može javiti i iz bioloških potreba, sjećanja na mirise i zvukove, obiteljske i društvene događaje. Tako Tuan (1974a: 412) razlikuje dva tipa mjesta: *javne simbole* koji su lako prepoznatljivi i obično vizualno percipirani (npr. svetinje, spomenici, javni trgovi) i *područja bržižnosti* s kojima je potreban duži kontakt (npr. kuće, ulice, parkovi). U dužem svakodnevnom kontaktu s mjestom stvara se afektivna veza pa mirisi, boje i osjećaji postaju produžetak samog subjekta (Tuan, 1974a: 418). Napuštanjem zavičaja ili osjećajem ugroze identiteta javlja se nostalgija koja je možda najbolji pokazatelj osjećaja mjesta (Tuan, 1974a: 419).

Analiza odabranih djela pokazat će da se navezanost protagonista uz imotski i hercegovački zavičaj javlja zbog djelovanja obaju prije navedenih mehanizama, dakle onoga uvjetovanog izvanjskim karakteristikama zavičaja i onog koji se spoznaje iznutra. Prvi bi se mogao objasniti konceptom koji uvodi geograf i, prema Šakaja (2015: 103), „pionir primjene fenomenologije u humanističkoj geografiji“ Edward Relph (1976: 33; 67) kada govori o autentično stvorenim mjestima prema kojima njihovi žitelji gaje duboke osjećaje i gdje je očita duboka ukorijenjenost veze između ljudi i prostora. Takvi (autentični) prostori svojom prirodom, poviješću i društvenim razvojem više su podložni stereotipizaciji, mitizaciji i ideologizaciji. Pritom Imotska krajina i zapadna Hercegovina, kao ruralno i rubno područje u ekonomskome, društvenom i političkom smislu, sačinjavaju plodno tlo za istraživanje veze pojedinca, odnosno u ovdje relevantnom kontekstu djece, i prostora koji je važan faktor izgradnje identiteta, upravo zbog svoje ruralnosti i tradicionalnosti, zbog uloge usmene književnosti i općenito usmenosti, kao i drukčijeg ophođenja u zajednici te generacijski prenošene egzistencijalne borbe. Naime, u ovakvim područjima dobar se dio života odvija u zajedništvu s drugim i u vanjskom prostoru u slobodnoj igri. Navedeno vrijedi donekle za današnje doba, kao razdoblje recepcije, a više za razdoblje produkcije, odnosno doba u kojem su ovdje odabrana trojica pisala i o kojem su oni pisali. U tom kontekstu, javni simboli bili bi oni koje trojica autora spominju, poput imotskih jezera i tvrđave ili pak likovi seoskih osobenjaka i pikara. Ti isti simboli postaju i područja bržižnosti s kojima su

protagonisti emotivno povezani i s kojim povezuju ne samo opće poznate, već i svoje osobne naracije. Dakle, drugi mehanizam koji dovodi do navezanosti uz zavičaj odnosi se na pojedinčeve predispozicije, od biološke do socijalno-emotivne potrebe pripadanja bez obzira na karakteristike zavičaja, bez obzira na kulturu, gospodarstvo, stupanj pismenosti, zanimanje i dr. I ovdje se može primijeniti Tuanova ideja o univerzalnoj percepciji zavičaja kao „centra svijeta“ (1987: 189), kao mjesta posebne vrijednosti. Takva percepcija proizlazi iz potrebe za stabilnošću, sigurnošću, bliskošću koja (ni)je zadovoljena u djetinjstvu. U tom kontekstu opravdano je roditelja nazivati prvim *mjestom* koje dijete upoznaje (usp. Tuan, 1987: 44; 175) i s kojim se identificira dok još nije u stanju razlučiti granice između sebe i vanjskog okruženja. Roditelj kao mjesto i zemlja hraniteljica stoga su razumljive metafore – pojedinac/dijete ogleda se u Drugome. Ova će veza između protagonista odabranih djela i savršenih slika zavičaja biti ključna za daljnju analizu koja ispituje koliko se (dječji) protagonisti identificiraju sa zavičajem i na koji način zavičajni identitet rekreiraju, nadograđuju, negiraju te postižu li odrastajući zdravi odnos prema prošlosti, tradiciji, djetinjstvu, mještanima, obitelji, domu, seoskom području itd.

Prije pokušaja primjene psihoanalize Jacquesa Lacana, odnosno njegova tzv. stadija zrcala u kontekstu razmatranja odnosa pojedinca i prostora, a posebno djeteta i prostora, potrebno je razjasniti da (re)afirmacija kognitivnih, afektivnih i bioloških veza na koju upućuju spoznaje iz prostornih istraživanja nema izravnih dodirnih točaka s lakanovskom psihoanalizom, već služi u objašnjavanju „pogleda iz zavičaja“. Na početku rada spomenuti prostorni obrat nagoviješten je već u radovima sovjetskih književnih teoretičara Mihaila Bahtina i Jurija Lotmana objavljenima 70-ih godina 20. stoljeća koji se u analizama književnog prostora „udaljuju od tradicionalnog pristupa koji pretpostavlja zrcalni odnos između književnog teksta i stvarnosti te književne tekstove promatraju kao važan čimbenik u kulturnoj konstrukciji stvarnosti“ (Brković, 2013: 127).

U kontekstu zrcaljenja, odabrana Raosova, Ramljakova i Štambakova djela prikazuju zavičaj kao raznoliki odraz, kao otvorenu kategoriju koja se neprestano preobražava, ovisno o dobi, iskustvu pripovjedača i sposobnosti (samo)analize. Zavičaj je tako u isti mah i mimetički, vjerno prikazan, u autentičnim iskazima, kroničarsko-folklorističkim zapisima i zavičajnom idiomu, u spontanome trpkom humoru krških krajeva, ali takvi su prikazi i duboko ekspresivno obojeni sa snažnim afektivnim vezama pripovjedača i prostora. Ovdje je bitno naglasiti da mimezu shvaćamo kao prikazivanje umjetničke stvarnosti koja je usporedna s izvanknjiževnom zbiljom iz koje crpi građu, ali s estetičkom distancijom, odnosno sviješću o fikcionalnosti te stvarnosti (usp. Lešić, 2008: 28–29). S druge strane, ekspresivni karakter književnog djela vidi se u njegovoj izražajnoj formi; djelo je subjektivni prikaz osjećanja u najširem

smislu riječi (usp. Langer, u: Lešić, 2008: 33). Uz mimezu i ekspresiju primjećuje se i treća značajka – distancija, kritika, subverzija te reafirmacija preobraženog zavičaja kao identitetske kategorije. U tom smislu o slikama zavičaja možemo govoriti kao o različitim odrazima koji neprestano rekonstruiraju identitet pripovjedača čime tekst proizvodi nova značenja. U ovoj točki nalazi se mogućnost iščitavanja teksta primjenom Lacanove teorije o stadiju zrcala. Francuski psihoanalitičar tvrdi da se ljudi uvijek rađaju preuranjeno te su nesposobni nositi se sa svijetom oko sebe.<sup>4</sup> U eseju „The Mirror Stage as Formative of the I Function“ objašnjava stadij zrcala kao proces koji se događa kod djece stare 6 – 18 mjeseci koja su u ovoj dobi sposobna prepoznati svoju sliku u zrcalu, koju on naziva „imago“ (Lacan, 2006: 76). Budući da se taj imago percipira kao savršen, cjelovit, a dijete u ovoj dobi još uvijek ovisi o drugima (ponajviše o majci), ono se poistovjećuje sa slikom (bilo vlastitom slikom, bilo slikom majke ili skrbnika koji dijete drži pred zrcalom) i cijeli život pokušava postići tu savršenu sliku, što može izazvati razne psihoze i neuroze. Funkcija stadija zrcala jest uspostaviti odnos između bića i njegove stvarnosti (između *Innenwelt* i *Umwelt*) (2006: 78). Ipak, uzrokuje otuđenje subjekta i Drugoga jer se taj savršeni i cjelovit imago uvelike razlikuje od onoga što dijete percipira o svojem nesavršenom, fragmentiranom stvarnom tijelu. Stadij zrcala kao rani korak u konstituiranju identiteta kod Lacana uvijek pretpostavlja ovisnost o Drugome koji je u isto vrijeme nešto izvana, nešto strano, a opet blisko, neodvojivo od subjekta (Pavić, 2017: 26). Subjekt je na neki način zarobljen u Drugome, reflektiran u Drugome, identificiran s Drugim. To znači da se ego stvara u procesu otuđenja, i to u fazi koja je predjezična. Jedini način da subjekt postigne autentičnu subjektivizaciju i prestane biti zarobljen u Drugome jest da usvoji Drugoga čineći ga autentično svojim (2017: 35).

Lacan (2006: 78) naglašava da ovaj korak u formiranju identiteta nije rezerviran isključivo za djecu i da nije riječ toliko o kronološkom stadiju koliko o mehanizmu, stoga se može zaključiti da ne mora biti riječ o zrcalu u doslovnom značenju; fragmentirana slika tijela redovito se manifestira u snovima i – što nas ovdje posebno zanima – u književnosti, i to u obliku metafora, simbola i polisemije. Upravo je polisemija ono što spaja teoriju o zrcalu, i u Lacanovu smislu i u smislu shvaćanja književnosti kao mimesisa, sa stvaralačkom rekreacijom autora, ali i čitatelja kao recipijenta tih odraza. S jedne strane, različite slike u zrcalu služe u rekonstrukciji identiteta, a s druge, potvrđuju književnost kao prostor za igru. Takve su slike višestruke i autentične, kako će daljnja analiza potvrditi.

Preneseno na književnu zbilju, protagonisti na svojem razvojnem putu prolaze

<sup>4</sup> Posljedica preuranjena rođenja vidi se u boljem razvoju vizualne percepcije od motoričke pa će beba putem vizualne izgraditi identitet, a ne prepoznati ga u ogledalu (Matijašević, 2006: 126).

kroz različite stadije; od početne identifikacije sa zavičajem i obitelji koji su izvor stabilnosti i savršenstva, gotovo mitologizirani, preko upoznavanja i tuđih zavičaja/tradicija/običaja/načina života koji se razlikuju od njihovih, preispitivanja i negacije apsolutnih zavičajnih vrijednosti do prihvaćanja zavičaja ne kao skupa savršenih odraza već kao mozaika koji vrijednost dobiva u dubokom afektivnom odnosu s pojedincem, a poslije u prisjećanjima i nostalgiji. Dok se ego početno gradio u otuđenju u Drugome u predjezičnom stadiju, u jezičnom će se stadiju Drugi preispitivati, negirati i potvrđivati (u školskim sastavima, u pričanju i slušanju usmenoknjiževnih oblika te u pokušajima književnoumjetničkog izražavanja protagonista). U takvim književnim naracijama potvrđuje se Grgasova misao da čovjek prostor (pre)oblikuje i afektivno-kognitivno kodira (2014: 51). Sve to upućuje na reprezentacijsku i performativnu ulogu književnosti koja medijem jezika opisuje zbiljske prostore, ali tim činom ujedno proizvodi nove prostore (usp. Brković, 2013: 125).

## Preobrazbe zavičaja

Autentični prikaz prije spomenutih „autentičnih mjesta“ Ivan Raos daje u autobiografskoj trilogiji *Vječno žalosni smijeh* gdje uspijeva nadograditi tradiciju modernom narativnošću, specifičnim humorom, ironijom i cinizmom. Raosovi romani iz ove trilogije ujedno su i (1) romani lika čije je odrastanje i sazrijevanje kronološki prikazano (u autobiografskoj trilogiji pratimo razvojni put književnog *alter ega* Ivana) i (2) romani prostora Imotske krajine. Kod Raosa lik je uronjen u prostor, njegova je sudbina određena mjestom rođenja, obrascima ponašanja kolektiva, zajedničkim iskustvima, percepcijama i spoznajama, odnosno onime što konstruira prije spomenuti Grgasov pojam „spacijalnog imaginarija“. U prvom romanu iz trilogije *Vječno nasmijsano nebo* snažna je zavičajna identifikacija pa se odmah na početku donosi „Umjesto predgovora šest pučko-školskih zadaća“, od kojih je prva naslovljena „Moje selo“:

moje je selo Medovdolac. Ono je puno ubavo I kršno.  
 Mi djeca Idemo u spuže kadse nebo Razgali. U mom selu  
 Ima puno. kamenja i stina Imamo i Popa. u Mom selu nema  
 škole stoga idem ugrabovac. naš pop Jide sirova jaja imamo  
 i Ružu džajinu ona uvijek gleda unebo. imamo I miju Šćurlina  
 on mumlja i plaši nas dicu pojide dva kila manistre i  
 jopet mumlja. Moj did je Izgrabovca on ima, vole i orenan,  
 plug i Brana seljaku je hrana. Ima veći sela nego Moje. U  
 mom selu Ima dosta cura. Kad padne snig neidemo uškolo

Nego se tocilamo i gradimo čovika od sniga. Javolim moje selo Bogga poživijo ioće akobogda (Raos, 1997: 21).

Imitacijom dječjeg govora (i pisma) i lokalnog idioma zavičaj je predstavljen kao nešto blisko i prirodno, što definira cijeli (dječji) svijet. Tako je najavljeno ono što će se afirmirati i dalje u romanu; u skladu s poznatom „kristalnom kockom vedrine“ svojeg zemljaka Tina Ujevića Raos likove prikazuje kao nevine sanjare koji u džepove kupe šarene kamenčiće, svakodnevne (ne)zgode, pikarske, a ne tragične; zavičaj nije prostor traume, već slobodne igre i vedrog pogleda na vlaški mentalitet. Pozitivne naracije o zavičaju uzdižu se na mitsku razinu, primjerice u doživljaju Imotskog i njegovih jezera u koja se dječak ne usudi spustiti. Takve krajolike Šakaja (2015: 95) naziva simboličkima i u njima se zbiljsko isprepleće s imaginarnim na mnoštvo načina, čime stvarni krški fenomeni grade razne naracije, od onih u usmenoj književnosti (legenda o Gavanovim dvorima) do dječaćkih doživljaja protagonista.

Međutim, takve naracije nisu crno-bijele, već uključuju i ambivalentan odnos prema tradiciji. Raos se oslanja na neotradicionalističku podlogu koju ujedno poštuje svjesnim odabirom elemenata usmene i pučke književnosti i kulture i istodobno zadirkuje takve obrasce. Autor suptilno podriva tradiciju zavičaja parodirajući narodne poslovice i njihov status u seoskoj zajednici. U prvom dijelu trilogije na razini iskaza (ekspresivna, ali i mimetička razina) vidljiv je prodor jednostavnih prozних oblika usmene književnosti u svakodnevni govor, i to u vidu narodne mudrosti, ali takvi su iskazi ujedno i ironizirani dovodeći u pitanje njihovu ispravnost. Najuočljivije je ironiziranje protagonistove poštapalice „to se zna“ koja je predstavljena kao nešto općepoznato i prihvaćeno, ali ne i provjereno i točno.

Odnos pojedinca prema kolektivnim praksama vidi se i u snalažljivom protagonistovu usvajanju obrazaca ponašanja i diskurzivnih praksi. On se sredini prilagođava, ali je u isti mah analizira (i blago) podriva. U prvom romanu dijete uživa u idealiziranom zavičaju krškog vitaliteta, i stvarnome i zamišljenome, i s te točke sve doživljava, odnosno gleda sebe kroz Drugoga – u smislu pretpostavljenih moralnih i odgojnih neotradicionalističkih vrijednosti. To je u skladu s Lacanovom tvrdnjom da je želja uvijek „želja Drugoga“, odnosno da subjekt traži priznanje od Drugoga, ali i teži posjedovanju Drugoga (Bužinjska i Markovski, 2009: 68). U ostalim dijelovima trilogije zavičaj se preobražava, a pretpostavljene i usvojene vrijednosti uspoređuju se s novima. U introspekciji sjemeništara Ivana u romanu *Žalosni Gospin vrt* (1962.) koji je odlaskom na školovanje u Split odijeljen od zavičajnog kolektiva uspoređuje se naučeno/blisko/poznato s nerazumljivim/dalekim/tuđim. Stabilna identitetska kategorija zajednice smijenjena je izolacijom, a seoski diskurs strogim vjerskim. Žudnje za idealiziranom slikom zavičaja koje su prisutne još iz stadija zrcala sad se verbaliziraju i reafirmiraju:

Mnogo soba i hodnika, mnogo slika po hodnicima, i svetaca i nesvetaca s dugim bradama i tužnim osmijehom, mnogo tiskanih poslovice. Ali to nisu poslovice, kao one naše u Medovdocu. Tu nemaš ni „Trla baba dlan, da joj prođe dan“, ni „Lako je tuđim gloginje mlatiti“ ni „Nestalo vragu posla, pa materi prkno liže“ i štotigaznam. Tu su ti sve nekakve poslovice, koje nitko ne razumije: „Neka sunce ne zađe nad svađom vašom“, „Dom moj, dom je molitve“, pa onda „Ispeci, pa reci“. Lako je njima reći „ispeci“ kad imaju što peći, a kod nas osim kruha ništa se i ne peče. Strah me je nekako od svega, pa i od ovih poslovice. Ni jedna te ne gleda nasmijano, sve su nekako tmurne i namrštene. Ne, ne možeš se smijati. Ljudi, nigdje se ne možeš nasmijati (Raos, 1962: 13).

Kao i u slučaju prije navedene školske zadaće, i ovdje se u domeni jezika vidi snažan utjecaj zavičaja. Protagonist pokušava sebe izreći, ali njegove riječi nisu do kraja njegove, nego pripadaju otuđujućoj kulturi i on ostaje sam sebi stran, odnosno, kako Lacan kaže, otuđen u označitelju (usp. Bužinjska i Markovski, 2009: 69). Paralelno sa smjenom ruralnog krajolika urbanim mijenja se i protagonistovo emotivno stanje. Dok je u zavičaju usprkos siromaštvu vladala sloboda i vedrina, splitsko sjemenište budi osjećaje straha i žalosti. Razlike su očite, i u diskursu kojim je okružen, i u arhitekturi zgrade, u crkvenom zvonu, u odjeći Raosa i ostalih sjemeništara. Javlja se najprije strah od novoga, a potom i strah od kršenja samostanskih pravila. Protagonist osjeća da mora birati između materijalnog i duhovnog blagostanja jer „Možda to samo Bog može: biti sit i slobodan“ (Raos, 1962: 29).

U posljednjem romanu *Smijeh izgubljenih djevojaka* (1965.) Raos kroz vizuru pikara<sup>5</sup> prikazuje prostor zavičaja u odnosu na urbani Split. Pritom se autor pokazuje kao cinični kritičar i ruralnoga i urbanoga s ambivalentnim osjećajima naspram tradiciji. Svrha subverzije suočavanje je s traumama, stidom, poniženjima koje u gradu doživljava, uspomena na crne trenutke iz djetinjstva, nemoći da uspostavi zdravi odnos s okolinom. Ali to je ujedno i razvojni put pikara, pogled s distancijom na sve dotad stabilne identitetske kategorije – jedan promišljeniji i zreliji pogled na odnos prema Drugome koji nije više samo žudnja za savršenim, nego uključuje samospoznavanje preko kontakta s Drugim, prihvaćanje zajedničkih, univerzalnih preokupacija, zrcaljenje koje vodi do solidarnosti i liječenja trauma (uključujući i one iz ranije

<sup>5</sup> Iako u hrvatskoj književnosti nemaju tradiciju, pikarski su romani upravo 60-ih godina 20. stoljeća popularan književni oblik. Donat (1984: 346) ističe da je hrvatska književnost s Raosovom trilogijom dobila vrijedan pokušaj obnove pikarskog romana i da baš u to vrijeme Günter Grass piše *Limeni bubanj*. Lederer (1998: 160) dodaje da Jerome David Salinger i Norman Mailer obnavljaju pikarsku tradiciju u sjevernoameričkoj književnosti, a Ivo Hergešić piše da 1965. izlaze dvije velike monografije o pikarskom romanu, koji doživljava preporod uz adaptaciju aktualnim prilikama.

idealiziranog djetinjstva) protagonista koji se s teškoćom uklapa u kolektiv. Donat će u takvom ogledanju primijetiti univerzalnost tema kojih se Raos dotiče naglašavajući da se u ovom romanu protagonist identificira s ljudima koji se ne uklapaju u društvene norme i da su svi oni „zrcala u kojima se i sam junak prepoznaje kao sudionik njihovih sudbina i značajeva koji su metafore jedne, ali i svake ljudske egzistencije“ (1984: 350). Također, na ovaj se posljednji roman trilogije može najviše primijeniti Donatova misao da je Raos prvi ponudio sliku „Dalmatinske zagore lišene epskih rekvizita i ideologije gorštačkog čojstva“ (Donat, 1984: 346). Utjecaj epike vidi se tek u citatnosti, u prošaranosti Kačićevim i sličnim desetercima koje likovi u raznim situacijama pjevaju, a time se samo pojačava razlika između takvog diskursa i unutarnjih monologa glavnog junaka te živopisnih dijaloga. Dva svijeta, jedan iza brda i drugi na moru, odnosno zavičaj i ne-zavičaj, prikazana su kao dvije različite slike na čiju kreaciju utječe psihičko i emotivno stanje pojedinca, a zanimljivo je da čak i prostor Splita, u ovom dijelu trilogije naglašeno prikazan kroz odnos s „redikulima“, gostioničarima i prostitutkama, biva doživljen kroz vizuru zavičaja. Split se tako „raspopu“ Ivanu koji bježi iz samostanskog kaveza otkriva kao mrtvi grad, koji vidi samo u odbljescima izloga. Potpuno drukčiju sliku grada nudi njegov „prijatelj s velikim P“,<sup>6</sup> koji dolazi iz drukčijeg miljea: „Moj je Split odjeven, uhranjen, nasmijan, vedar, veseo i zadovoljan“ (Raos, 1984: 183).

U svjetlu prije predstavljenih spoznaja može se ustvrditi da Ivan Raos kreira raznolike „slike zavičaja“ koje se upisuju u protagonistova iskustva i razvoj, pri čemu se on katkad s tim slikama poistovjećuje, katkad ih s distancijom ironizira, tako transformirajući apstraktni prostor imotskog zavičaja kao „centra svijeta“ (u odnosu prema splitskoj sredini kao ne-zavičaju) u konkretno, „autentično mjesto“.

## Prevrednovanje tradicije

Prethodno spomenute spoznaje iz humanističke geografije i psihoanalize mogu se primijeniti na dvama djelima Ivana Ićana Ramljaka. Slično kao i Raos, Ramljak prevrednuje tradiciju, a zavičaj ujedno mitizira i vjerno prikazuje preko lokalnih, autentičnih zapisa. U zbirci priča *San bez uzglavlja* (1985.) zavičaj je prikazan kao „autentično mjesto“ i „centar svijeta“ u kojem se pojedinac ogledava pa ga doživljava i kao bliskoga (s njime se identificira) i kao dalekoga (ambivalentan odnos prema

<sup>6</sup> Prema Lederer (1998: 162–163), riječ je o nećaku Ivana Meštrovića, što je tipično za Raosa koji likove često uvodi pod pravim imenom (tako uvodi i Tina Ujevića koji sjedi u Kolumbatovića baru dok mu protagonist s kolegama maškarama dolazi pokloniti se), a za Donata (1984) upravo po takvom dokumentarizmu Raos predstavlja formalnu inovaciju u recentnoj hrvatskoj prozi.

Drugome). Prostor zavičaja ocrtava se u oslanjanju na tradiciju i zavičajnu kulturu i na mimetičkoj i na ekspresivnoj razini: (1) u njegovanju tradicionalnih vrijednosti (odrasli postavljaju pravila, djeca slušaju, pomažu u poljoprivrednim radovima i slobodno se igraju); (2) u spominjanju prošlih i aktualnih lokalnih događaja (istraživanje stećaka, šverc duhana, masovno poratno iseljavanje); (3) u autentičnom seoskom idiomu koji je vjerno donesen u dijalogima (seoske poruge, blagi vulgarizmi) te (4) u utjecaju usmene književnosti (pjevanje narodnih deseteraca, seoska praznovjerja, legende i predaje).

Ramljak se potvrđuje ne kao puki nastavljatelj tradicije već kao suvremeni pisac koji nagoviješta dolazak novog doba i blagi raskid s tradicijom koja će odsad živjeti više u pripovijedanju, a manje u konkretnim životnim praksama. Primjer ambivalentnog pogleda na tradiciju nalazi se u motu ove zbirke preuzetom iz priče „Gutaš Vilenjak“, kad Stipan pokušava uvjeriti djecu da nisu vidjela nikakvog vilenjaka, već se to pruerušio susjed Pavo koji je djecu htio poplašiti: „Nema, Marko, Gutaša Vilenjaka, nema vještica i vukodlaka, nema vila i vampira, nema, nema!“ (1997: 105). Djeca teško prihvaćaju tu negaciju, ali ona sugerira kraj jednog doba koje ostaje samo u mašti, sjećanju i pripovijedanju. U tom kontekstu možda bi se i naslov zbirke mogao tumačiti kao gubitak jedne stabilne kategorije identiteta, jednog uzglavlja, koje će živjeti samo u fikciji s dolaskom odraslog doba, ali i s dolaskom 21. stoljeća. Jedini nastavak toga idealiziranog, gotovo mitskog doba moguć je u pričanjima iz života i autorskoj književnosti koja će i dalje zrcaliti točno određeni prostor i vrijeme. Ovdje se postavlja pitanje koliko je književnost u stanju mimetički prikazati izvanknjiževnu zbilju, odnosno pitanje povijesti i pripovijesti u suvremenoj književnosti. Postoji li jedna vjerna slika u zrcalu ili je riječ o mozaiku, o prihvaćanju raznolikih slika, o prelijevanju identiteta u skladu s duhom vremena? Je li zadaća književnosti biti čuvarica uspomena, s naglašenom folklorističko-etnografsko-kroničarskom ulogom, i koliko se takva (lokalno i regionalno obilježena) književnost (ne) upisuje u hrvatski nacionalni korpus? Iako svrha ovog rada nije dati konačne odgovore, nego uputiti na mogućnost revalorizacije odabranih djela, opravdano je zaključiti da su Ramljakove didaktične i regionalne naracije s tradicionalističkom podlogom autentične i korisne čitatelju 21. stoljeća.

Svojevrsni nastavak prethodno analizirane knjige *San bez uzglavlja* sadržan je u zbirci pripovijetki *Glava u torbi* (1990.) u kojoj Ramljak ocrtava mitski prostor od Zavelima do Biokova viđen kroz dječju prizmu. I u ovoj zbirci neotradicionalističku podlogu Ramljak nadograđuje suvremenim pogledima, odnosno razlikom među obrascima ponašanja stare i mlade generacije. Znakovita je epizoda sa šeširom djeda Dunda koji mu je značio svetinju i pred kojim je drhtao. Naime, djed moli unuka Josipa da mu dohvati šešir koji je otpuhao vjetar, a unuk potrči za šeširom kao za loptom

i počne ga nabijati nogom. Slab na prvoga muškog unuka i svjestan da ga je odgajao drukčije negoli je i sam bio odgojen, djed zaključuje: „... činilo mu se da šešir Josipu ne znači nikakvu vrijednost. Kao da je u tom trenutku osjetio da se Josip neće plašiti ni života ni šešira“ (1990: 44). Metaforika šešira zanimljiva je u kontekstu odnosa prema tradiciji krajem 20. stoljeća. Tradicija se ne prisvaja automatski, ona nije naučena, ali nije ni negirana. Identitet tako nije više generacijski olako prenosiv, već ga pojedinac samosvjesnim i smjelim radnjama (re)konstruira. Različito se od očekivanoga ponaša i drugi lik, djevojka Tonka koja odbija uzeti komadić zmijske trave od babe Pužave kojom bi mogla kontrolirati svojeg zaručnika Jakova jer njoj „ne trebaju čarolije“ (1990: 90). Priču o Pužavi Tonka ipak prenosi nećaku Vici, ali uz naglasak da babe više nema jer ju je ona bacila u provaliju. Ova simbolička smrt znači kraj tradicionalnim praznovjerjima, ali ne i kraj pripovijedanju o njima. To potvrđuje prije navedenu tezu da se u književnim naracijama čuvaju i neprestano preobražavaju različite „zrcalne slike“. Zavičaj u Ramljaka predstavlja kategoriju stabilnosti i asocira se s nostalgijom, ali prisutna je i drukčija slika koja ide ukorak s modernim naracijama, prožetim blagim humorom i ironijom prema dogmatskom shvaćanju tradicionalnih praksi. Hibridnim fantastično-folklornim i realističko-kroničarskim izričajem, Ramljak nadilazi čisto mitološki sloj kao i isključivo socijalnu i egzistencijalnu tematiku te zavičaj predstavlja u reaktualiziranoj „ruralnoj“ prozi, na razini i sadržaja i forme. Prikazujući jednu mikrosredinu na prijelazu iz staroga u novo doba, Ramljak potencijal zavičaja kao sigurnog mjesta i temelja identiteta iskorištava u didaktične svrhe. Ipak, on ne daje izravne pouke, već nuka čitatelja da poput likova njegovih priča promišljeno odabere slike zavičaja koje želi zadržati u naracijama i da ih nadopunjava iskustvom i novim spoznajama te tako oponira percepciji fragmentiranoga vlastitog identiteta. Time on više ne promatra (idealiziranoga) Drugoga kao lakanovski nedostatak u samom sebi (usp. Bužinjnska i Markovski, 2009: 72), već identitet upotpunjava i preobražava.

## Pogled u zrcalo izvana

Na Raosove i Ramljakove književne naracije o odnosu pojedinca i prostora nadovezuju se (ali ih i proširuju) naracije Dinka Štambaka koji nudi drukčiji pogled na mitski zavičaj, odnosno „vilinsku Imotu“ u kojoj je proveo mladost. To je pogled izvana čovjeka koji je kozmopolitskog i eruditskog duha, a u kojem se tijekom boravka izvan imotskog zavičaja slike djetinjstva i mladosti prožimaju s raznolikim znanjem, iskustvom i sposobnošću analize. Svojevrsnu Štambakovu autobiografiju *Bilo jednom u Imotskom* (1978.) Vjeran Zuppa (2012: 5) nazvat će „psihografijom djetinjstva“ u kojoj autor duboko ulazi u životopis Imotskog, a onda s takvim upoznavanjem sebe pre-

ko uspomena iz djetinjstva i mladosti živi i svoj pariški život. Štambak se u ovoj knjizi identificira kao „čovjek mjesta“ sugerirajući da ne pripada isključivo jednom prostoru, nego da svi ti prostori žive u njemu, što nije tipično za imotske (i hercegovačke) autore koji svoje pripadanje zavičaju višekratno ističu u djelima, ali je očekivano s obzirom na piščevo mijenjanje adresa i česta putovanja. Imotski prostor uhvaćen je u ovoj knjizi kroz sve tipične imotske topose, od znamenitih Imočana, preko povijesnih događaja ostalih u sjećanju naroda do događaja povezanih s tipičnim životom imotskog čovjeka (uzgoj duhana, odlazak na pazar, guslanje i ganganje, paljenje krijesova uoči svetog Ivana Svitnjaka, toplu obiteljsku atmosferu druženja i pripovijedanja).

Zavičaj je s jedne strane blizak i poznat, promatran očima djeteta. S druge strane, svi ti tipični imotski topisi u odraslom autoru bude i dozu kritike; kozmopolitskom čovjeku ova mikroregija ukazuje se kao idealizirani zavičaj tek u prisjećanju, ali ne i u refleksiji o ljudima i prostoru, koje Štambak može jasnije sagledati s prostorne i vremenske distancije u okružju francuskog velegrada.

U prikazu lokalnoga imotskog i regionalnoga „zagorskog“ identiteta zanimljivo je da autor spaja svoja dva zavičaja (imotski po ocu, splitski po majci), čak i kad je riječ o razlikama: obitelj govori čakavski, a rodbina i mještani štokavski te ih zovu „mandrilima“ (neotesancima), ali odmah uz to stoji komentar: „... ali brzo smo ušli u tajne zaplaninskoga jezika i s te strane sve će biti u redu“ (Štambak, 2012: 33).

Slično tomu, djed po očevoj strani snahu zove „Dujka“ u značenju Splićanka jer je za stanovnike Zagore svaki Splićanin Duje, ali to ne unosi pomutnju u obitelj. Karakterne razlike Primoraca i Zagoraca ocrtane su u očevim razmatranjima prema kojima su Zagorci umjereniji i razložitiji, a Primorci su razdražljivi i škrti, dok autor ima drukčije mišljenje – Primorci su pristojniji i oprezniji, odmjereniji, što se vidi i u njihovim pjesmama kojima se suprotstavlja zagorsko nadglašavanje u gangi. Ipak, priznaje vrijednost i zagorskim distisima, ali i ističe da nije ganga jedini način izražavanja muzikalnosti u Zagori. Lokalne razlike vide se i u usporedbama Imotskoga i Sinja, pri čemu se Sinj (u koji odlazi na školovanje u sjemeništu) čini velegradom, ali mu oko traži Biokovo i Imotski. Ovakvim pomirivanjem dvaju svjetova identitet se afirmira kao mozaik, a ne kao ukalupljena masa, složena po nekim ustaljenim obrascima u okvir: „Smješten u ovaj ili u onaj okvir znam da se iz njega može i iskočiti i uskočiti u drugi, treći, a sve to zavisi od tebe i okvira i što je u njemu; u početku ti odgovara, zatim ne. Čovjek daje okviru vrijednost, ne okvir čovjeku. Nema okvira koji smije ugušiti čovjeka“ (2012: 77). Ovakvim naracijama odmičemo se od lakanovske psihoanalize i otuđenja u Drugome, a naglasak stavljamo na samoaktivnost subjekta i mogućnost neprestane rekonstrukcije značenja. Štambak, naime, ide korak dalje od Raosa i Ramljaka i jasno upućuje na mogućnost supostojanja različitih „zrcalnih slika“ te samosvjesni odabir onih koje se pojedincu čine najprikladnijima.

Time se kreira zdrav, cjelovit identitet koji zavičaju ne niječe autentičnost, a pojedinac ne dopušta da se izgubi u jednoj slici. Pojedinac se u Drugome ne gubi, ne otuđuje se od sebe, nego rekreira svoj identitet, proširuje svoj „okvir“. Lakanovska „želja Drugoga“ time postaje „želja za Drugim“ (usp. Hörisch, 2007: 189). Ovo sugerira da odnos između pojedinca i prostora, između protagonista i zavičaja može (i treba) biti dvostran; pojedinac više nije pasivni primatelj, nego utječe na mijenjanje kolektivnih praksi te se slika zavičaja preobražava njegovom aktivnošću. To potvrđuju i tendencije hrvatskih suvremenih istraživača iz područja prostornih znanosti koji, uvažavajući (mikro)regionalnu raznolikost Hrvatske, upućuju na potrebu promatranja nacionalnog identiteta kao zbroja pojedinačnih regionalnih identiteta (Klemenčić prema Grgas, 2014: 58), a ne izdvajanjem univerzalnoga hrvatskog identiteta ili davanjem primata jednoj (obično mediteranskoj) sastavnici kao predstavnici cjeline. Štoviše, čak i ta nazgled ujednačena sastavnica sadrži brojne raznolikosti te Grgas (2014: 62) naglašava ne samo regionalnu razlomljenost Hrvatske već i fragmentiranost regija s različitim (mikro)identitetima.

U zbirci 12 pripovijetki *Oko Modroga i Crvenog jezera* (1987.) nastalih također u Parizu Štambak poput Raosa i Ramljaka inzistira na prikazu autentičnog života Imočana, a takve kroničarsko-folklorističke slike zavičaja nadopunjene su mitskima. Takav pogled u zrcalo nudi i treću vrstu odraza, u svjetlu kriticizma i demitizacije. Slično kao u Ramljakovoj priči o babi Pužavi i Tonki koja se ne želi koristiti babinim čarolijama, tako se i glavni junak Štambakove pripovijetke „Ljetno podne u Crvenom jezeru“ razlikuje od starijih generacija jer je dovoljno hrabar da siđe opasnim klisurama do jezera.<sup>7</sup> Njegova baka pak priča mu da se kao 12-godišnja djevojčica samo primaknula jezeru i pobjegla jer je jezero u narodu percipirano kao tajnovito i nepristupačno. Protagonist se na kraju pita tko je bolje upoznao jezero, on ili baka te citira redovnika Fontenellea: „Oduzmemo li ljudima himere (tlapnje, viđenja, fantastičan prostor i svijet u njemu), koji im užitak preostaje?“ (1987: 59). Retoričko pitanje podsjeća na don Pavlov vapaj Bogu iz Raosovih *Prosjaka i sinova*: „Ako nam te oduzmeš, čime ćeš nas zaodjeti?“ (Raos, 1971: 101).

Analizom pripovijetki ustvrđuje se da je autentičan život Imočana prikazan naj snažnije kroz (ne)obične događaje ocrtane u žanrovskom miješanju, zatim kroz likove osobenjaka (indikativan je primjer Tutulule i Ivana Čimbule) te spontani dijalog mještana za koji je, uz zavičajni idiom ponajprije u smislu specifičnog leksika, važna i poruga. Uz ovakve autentične prikaze likova i događaja (mimetička razina) te autentičnost na

<sup>7</sup> Ovdje je zanimljivo usporediti i Raosova protagonista Ivana koji odražava naracije starije generacije te se boji sići u jezero tvrdeći da „Još nije majka rodila junaka koji bi sišao u Crljeno jezero, gdje vile viluju i pir piruju“ (Raos, 1997: 283).

razini iskaza (mimetičko-ekspresivna razina), važno je istaknuti pripovjedačev pogled izvana, odnosno dojam da je s povratkom u rodni grad postao strancem i da zavičaj doživljava drukčije od lokalaca. Naime, izmještenost omogućuje distanciju te se pisac s jedne strane oslanja na tradiciju (sadržajno – prikazuje život jedne mikrosredine, stilski – ne slijedeći moderna strujenja), a s druge strane blago provocira i kritizira obrasce vjerovanja i ponašanja u Imoti. Tradicija je tako u isti mah reafirmirana i blago podrivana i tematski i stilski.

Zaključno se ustvrđuje da se kod Štambaka identitet gradi u mozaiku raznolikosti, koje se međusobno ne suprotstavljaju, već nadograđuju. Biografija pisca koji stvara u emigraciji olakšava ovakvo shvaćanje identiteta kao otvorene kategorije, kao stubišta u kojem je svaka stuba jednako bitna: „Svi moji prostori kao i sva moja vremena u meni su, tu su, nerascjepkani, nepodijeljeni, cjeloviti, u prijateljstvu“ (Štambak, 2012: 11).

## Zaključak

Stadij zrcala rani je korak u konstituiranju identiteta djeteta, a u širem je, ovdje primijenjenom, smislu mehanizam rekonstrukcije različitih slika koje pojedinac ima o sebi i prostoru (zavičaja). Iako Lacan sugerira da je taj identitet uvijek ovisan o Drugome i da se ego stvara u procesu otuđenja, i to u fazi koja je predjezična, imajući na umu da se u kontekstu rada analizira rekonstrukcija u području jezika i književnosti, zaključak je da postoji način „izlaska iz zrcala“, odnosno neprestanog upisivanja i ispisivanja u zrcalo. Drugi – u smislu raznolikih slika koje pojedinac ima o sebi, o onom što je blisko (kao što je majka/mjesto/zavičaj) nije nužno mjesto zarobljenja, već ga je moguće usvojiti, pri čemu „želja Drugoga“ postaje „želja za Drugim“, odnosno način samospoznaje. Drugim riječima, onaj koji se promatra u zrcalu treba prihvatiti sve prikazane i moguće slike te ih složiti u cjelinu. Na taj se način identitet ne fragmentira bezrazložno, već se kolažira. Pojedinac/dijete preslikava se u zavičaj, ali ne kao pasivni primatelj; njegovom se samoaktivnošću može djelovati na kolektivne prakse i mijenjati slika zavičaja. U nekoliko primjera iz djela Ivana Raosa, Ivana Ićana Ramljaka i Dinka Štambaka pokazano je da se zavičaj mitizira i podriva sa zdrave distancije, čime se ne negira snažna afektivna veza između pripovjedača i prostora, već se prihvaćaju i dobre i loše slike zavičaja. Na tom putu samospoznaje zavičaj, odnosno autentično mjesto više nije samo prostor za nostalgiju i idealizaciju ni sinonim za doba koje se više neće vratiti, već se slike o njemu s odrastanjem usložnjavaju preobražavanjem i prevrednovanjem. Zavičaj ostaje Drugi, u kojem se pojedinac ogleda i koji se ogleda u pojedincu. Ali u pojedincu se ogledaju i svi njegovi drugi prostori. Upisivanje značenja i vrijednosti u prostor koji se tako pretvara u poosobljeno mje-

sto specifikum je analizirane regije u izvanknjiževnom smislu i barem dio književne motivacije imotskih i hercegovačkih književnika. Navezanošću uz zavičaj oni pišu lokalne i regionalne naracije koje se dijelom mogu analizirati ovdje prikazanim spoznajama iz psihoanalize i humanističke geografije. Uvažavajući zavičajni i regionalni aspekt stvaralaštva drugih, daleko afirmiranijih hrvatskih autora, zaključuje se da takve naracije ne odudaraju od hrvatskih nacionalnih naracija, već obogaćuju kanon i navode na nova, interdisciplinarna promišljanja o književnosti kao igri u zrcalu i iza zrcala.

## LITERATURA

- BRKOVIĆ, I. (2014). Identitet prostora i prostori identiteta/alteriteta u epu *Dubrovnik ponovljen* Jakete Palmotića Dionorića. U: L. Molvarec (ur.), *Mjesto, granica identitet. Prostor u hrvatskoj književnosti i kulturi*. (29–44). Zagreb: Zagrebačka slavistička škola.
- BRKOVIĆ, I. (2013). Književni prostori u svjetlu prostornog obrata. *Umjetnost riječi*, 57 (1–2), 115–138. (pristupljeno 22. ožujka 2024.) <https://hrcak.srce.hr/file/205336>
- BUŽIŃSKA, A., MARKOVSKI, M. P. (2009). *Književne teorije XX veka*. Beograd: JP Službeni glasnik.
- DONAT, B. (1984). O romanima Ivana Raosa. U: *Ivan Raos, Na početku kraj*. (33–356). Zagreb: Nakladni zavod MH.
- GRGAS, S. (2014). O hrvatskome spacijalnom imaginariju. U: L. Molvarec (ur.), *Mjesto, granica identitet. Prostor u hrvatskoj književnosti i kulturi*. (49–66). Zagreb: Zagrebačka slavistička škola.
- HÖRISCH, J. (2007). *Teorijska apoteka*. Zagreb: Algoritam.
- KOZINA, F. (2011). Socrealistička arhitektura i književnost otapanja. Literarizacija prostora i specijalizacija literature. *Umjetnost riječi*, 3–4 (55), 163–193. (pristupljeno 30. kolovoza 2020.) [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=160720](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=160720)
- LACAN, J. (2006). The Mirror Stage as Formative of the I Function. U: *Ecrits*. (75–81). London – New York: W. W. Norton & Company. (pristupljeno 30. ožujka 2023.) <https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Lacan%20Mirror%20Stage.pdf>
- LEDERER, A. (1998). *Ivan Raos*. Zagreb: Meandar.
- LEŠIĆ, Z. (2008). *Teorija književnosti*. Beograd: JP Službeni glasnik.
- MATIJAŠEVIĆ, Ž. (2006). *Strukturiranje nesvjesnog: Freud i Lacan*. Zagreb: AGM.
- PAVIĆ, L. (2017). *Lacan: Imaginarna jedinstvenost subjekta nasuprot autentičnom ja*. Zagreb: Školska knjiga.
- RAOS, I. (1962). *Žalosni Gospin vrt. Kronika moga dječastva*. Zagreb: Zora.
- RAOS, I. (1971). *Prosjaci i sinovi*. Zagreb: Matica hrvatska.
- RAOS, I. (1984). *Smijeh izgubljenih djevojaka*. Zagreb: Nakladni zavod MH.
- RAOS, I. (1997). *Vječno nasmijano nebo*. Vinkovci: Riječ.
- RAMLJAK, I. I. (1990). *Glava u torbi*. Zagreb: Mladost.
- RAMLJAK, I. I. (1997). *San bez uzglavlja*. Zagreb: Alfa.
- RELPH, E. (1976). *Place and Placelessness*. London: Pion Limited.
- SHIELDS, R. (1992). *Places on the Margin. Alternative Geographies of Modernity*. London – New York: Routledge.

- ŠAKAJA, L. (2015). *Uvod u kulturnu geografiju*. Zagreb: Leykam international.
- ŠTAMBAK, D. (1987). *Oko Modroga i Crvenog jezera*. Imotski: Informativni centar „Imotska krajina“.
- ŠTAMBAK, D. (2012). *Bilo jednom u Imotskom*. Zagreb: Respons Digitus.
- TUAN, Y.-F. (1974a). Space and Place: Humanistic Perspective. U: S. Gale i G. Olson (ur.), *Philosophy in Geography, Theory and Decision Library*, 20. (387–427). Springer. (pristupljeno 22. ožujka 2024.) [https://www.natcom.org/sites/default/files/publications/Tuan\\_1979\\_space-place.pdf](https://www.natcom.org/sites/default/files/publications/Tuan_1979_space-place.pdf)
- TUAN, Y.-F. (1974b). *Topophilia: a Study of Environmental Perception, Attitudes and Values*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- TUAN, Y.-F. (1976). Humanistic geography. *Annals of the Association of American Geographers*, 66 (2), 266–276. (pristupljeno 1. rujna 2023.) <http://www.jstor.org/stable/2562469>
- TUAN, Y.-F. (1987). *Przstrzen i miejsce*. Varšava: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- ZUPPA, V. (2012). Skriveni Dinko. U: *Dinko Štambak. Bilo jednom u Imotskom*. (4–7). Zagreb: Respons Digitus.

## ***BETWEEN MIMESIS AND EXPRESSION – LACAN’S MIRROR IN SELECTED LITERARY WORKS WRITTEN BY AUTHORS FROM IMOTSKI AND HERZEGOVINA***

### **Abstract**

The mirror stage, as a phase in the child’s psychological development according to Jacques Lacan’s theory, has a formative role in the (re)creation of the child’s identity. Seen in a broader sense, the mirror stage can be applied in the context of topophilia and the relationship between an individual, space, and place, as discussed by the father of humanistic geography Yi-Fu Tuan, but also in the context of authentically created places (a term used by the geographer Edward Relph in his book *Place and Placelessness* from 1976), which saw the emergence of or which are addressed in literary texts written by authors related to Imotski and/or Herzegovina. Relying on the ideas from Lacan’s psychoanalysis and spatial sciences, the paper offers a (re)interpretation of the selected prose by Ivan Raos, Ivan Ičan Ramljak, and Dinko Štambak, with the focus on the (re)creation of individual and/or collective identity. The analysis will show the reciprocity of the relationship I – other, i.e., individual – community – space, confirming the active role of literature and questioning the relationship between actual and artistic reality based on the mirror mechanism. The paper includes but is not limited to the following questions, and it gives answers that are valid only within the framework of the analysis of the selected texts: what is the relationship between an individual and space in the context of extraliterary and literary narrations; are the selected authors and their homeland-based texts included in the (un)typical development of Croatian literature and can they enrich the canon; does this kind of reading of (often marginalized) authors open up the possibility of (re)interpretation and (re)valuation of their work? Finally, relying on this French psychoanalyst with interdisciplinary reception, the purpose of the paper is to point to (new) reflections on the relationship between literature and reality in forming an integrated (and not imaginary, speculative, and fragmented) identity at the intersection of literature, psychoanalysis, sociology, geography, history, and politics.

**KEYWORDS:** *authentic places, identity, Imotski, Herzegovina, mirror stage*

**PROSTORNA ZNAČENJA  
U JEZIKU I FILMU /  
SPATIAL MEANINGS  
IN LANGUAGE AND FILM**

# DIJALEKTNI PROSTOR U PRIJEVODU *MICEGA PRINCA*

**Silvana VRANIĆ**

Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska  
silvana.vranic@uniri.hr

UDK 821.133.1.09 Saint-Exupery, A. de-32:81'28

Izvorni znanstveni rad

**Adriana CAR MIHEC**

Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska  
adriana.car.mihec@uniri.hr

## Sažetak

Prijevod kao specifičan oblik adaptacije i intertekstualnosti, ali i svojevrsan proces odlučivanja u kojem prevoditelj bira između ponuđenog broja (izričajnih) opcija (usp. Levý, 2000: 148), ima iznimno važnu ulogu u području književnosti za djecu i mlade. Kao poseban oblik prilagodbe kroz prostor i vrijeme, vrelo je potencijalno zanimljivih tumačenja i rasprava, posebno onih s područja vernakularne stilistike koja, unatoč činjenici što daje dragocjene podatke o umjetničkom usklađivanju vrijednosti riječi u različitim jezicima, u hrvatskoj stilografskoj literaturi ima minoran status (Božanić, 2011: 231).

U tom kontekstu, u ovom će radu predmet istraživanja biti prijevod jedne od najpoznatijih i najprevođenijih francuskih knjiga – *Malog princa* Antoineta de Saint-Exuperyja. Tea Perinčić prevela je *Micega Princa* s prijevoda knjige na hrvatski standardni jezik Mije Pervan-Plavec posežući za začudnom, ali logičnom kombinacijom čakavskih idioma na području Hrvatskog primorja, od kojih svaki predstavlja unikatni svijet prijevodnog teksta. Pridonoseći time i očuvanju izvorne čakavštine, odražavajući njome diversitet kulturnog prostora, odnosno obiteljski, regionalni i etnički identitet govornika, prijevod se uklapa u skupinu prijevoda *Malog princa* na stilizaciju kojega od hrvatskih organskih idioma (čakavski, kajkavski i moliškohrvatski, dok je prijevod na gradišćanskohrvatski zapravo pisan tim književnim jezikom). Sve njih obilježava, osim prevoditeljeve privrženosti određenom vernakularu, i prevladavanje marginalnih pozicija koje prijevodi stranih djela na koji od organskih idioma imaju u hrvatskoj literaturi.

Budući da uvođenje drugih i drukčijih prirodnih jezika u književno djelo / prijevod ima izrazito odušujuću funkciju (Bakaršić, 2001), što je i element kojim se prijevod Tee Perinčić izdvaja od spomenutih hrvatskih prijevoda, u radu je prikazano na koji je način prevoditeljica, pridodavši vernakularnu heterogenost Saint-Exuperyjevim prostornim slikama, nastojala postići specifičnu, dodatnu stilogenost i literarnost. Polazeći od Guberinine tvrdnje da je, iako umjetnost, prevođenje književnog djela nužno ukotvljeno u jezik originala i prijevoda, u ovom su radu istaknute značajke koje su zajedničke idiomima od kojih je prijevod građen, kao i one koje ih međusobno razlikuju.

**KLJUČNE RIJEČI:** *Mali princ, Tea Perinčić, prijevod, čakavsko narječje, vernakularni koncepti, općečakavske značajke, rubne čakavske značajke*

## O prijevodima Malog princa

Prijevod kao specifičan oblik adaptacije i intertekstualnosti, ali i svojevrsan proces odlučivanja u kojem prevoditelj bira između ponuđenog broja (izričajnih) opcija (usp. Levý, 2000: 148), ima iznimno važnu ulogu u području književnosti za djecu i mlade. Kao poseban oblik prilagodbe kroz prostor i vrijeme, vrelo je potencijalno zanimljivih tumačenja i rasprava, posebno onih s područja vernakularne stilistike koja, unatoč činjenici što daje dragocjene podatke o umjetničkom usklađivanju vrijednosti riječi u različitim jezicima, u hrvatskoj stilografskoj literaturi ima minoran status (Božanić, 2011: 231). No, tronarječnost hrvatskog jezika danas ipak „otvara književnim stvaraocima nekoć neslućene mogućnosti u iskorištavanju i variranju jezičnog izraza“ (Košutić Brozović, 1990/91: 246).

U tom kontekstu, u ovom će radu<sup>1</sup> predmet istraživanja biti prijevod Tee Perinčić jedne od najpoznatijih i najprevođenijih francuskih knjiga – *Malog princa* Antoinea de Saint-Exuperyja<sup>2</sup>, otisnut u izdanju Udruge *Calculus*, Muzej informatike „Peek&Poke“, 2021. u Rijeci, a nastao prema predlošku prijevoda knjige na hrvatski standardni jezik Mije Pervan-Plavec.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Rad je pisan u okviru sveučilišnog projekta *Liber Fluminensis* voditeljice prof. dr. sc. Sanje Zubčić.

<sup>2</sup> Antoine de Saint-Exupéry francuski je prozaist čije se stvaralaštvo u književnim povijestima najčešće tumači u sklopu naraštaja francuskih književnika poput Montherlanta, Aragona, Malrauxa i Sartra, koji se u Francuskoj počinju javljati između 1925. i 1930. Rođen je u Lyonu 1900., bio je pilot, a bavio se i novinarstvom. Upravo pilotski život tematizira u svojim djelima: *Pilot* (1926), *Južna pošta* (1929), *Noćni let* (1931), *Zemlja ljudi* (1939), *Ratni pilot* (1942), *Mali princ* (1944) te u posmrtno objavljenoj *Utvrdi* (1948). Poginuo je kao pilot-izviđač na frontu, oboren od njemačkog aviona 1944. i tijelo mu nikada nije pronađeno.

Prvo izdanje njegova *Malog princa* (*The Little Prince*) objavljeno je 6. travnja 1943. u New Yorku. Nakon nekoliko dana, isti je izdavač (Reynal & Hitchcock, Inc.) knjigu izdao u Francuskoj na francuskom jeziku. Vidi: <https://petit-prince-collection.com/lang/corbeau.php?lang=en> i <https://petit-prince-collection.com/lang/traducteurs.php?lang=en>

<sup>3</sup> Na hrvatski je standardni jezik *Malog princa* prvi put s francuskoga prevela Mia Pervan-Plavec 1973. u Biblioteci *Vjeverica* nakladničkog poduzeća Mladost. Spomenuti je prijevod 1973. – 1993. doživio čak petnaest izdanja. Osim u tom izdanju, prijevod Mije Pervan-Plavec izašao je u izdanju Targe (s predgovorom Sunčane Škrinjarić, u biblioteci *Pričam ti priču* 1995.) i Školske knjige (s predgovorom Dubravke Zime 2000.; devet izdanja do 2016.). Slijedili su potom prijevodi Gorana Rukavine (Split, Knjigotisak, 2000. i 2015. u Zagrebu, Good book), Luke Paljetka (Leo-Commerce, Rijeka, 2000.), Marijane Horvatinović (Zagrebačka stvarnost, Biblioteka *Učilišna štiva: lektira*, Zagreb, 2001.), Ivana Kušana (Zagreb, Mozaik knjiga, Biblioteka *Zlatna lađa*, 2004.), Sanje Lovrenčić (Zagreb, Znanje, Biblioteka *Štiberna*, 2005., devet izdanja do 2021.), Roberta Martinova (Split, Verbum, 2016., 6 izdanja), Petre Martić (Zagreb, ArTresor naklada, 2019.) te Ivane Šojat (Zagreb, GZJ, Petrine knjige, 2002.) i Maje Zorice (Zagreb, Profil knjiga, 2022.).

Na gradišćansko-hrvatski je *Malog princa* 1998. u izdanju Hrvatskoga štamparskog društva u Železnom u Austriji preveo Ivan Rotter, dok su 2009. Walter Breu i Nicola Gliosca u ediciji *Tintenfass* (*Nekarsteinach*) izdali prijevod *Mali Kraljić* na moliško-hrvatskom. *Kajkavsko spravišće* 2018. objavilo je kajkavski prijevod *Mali Kraljević* Akoša Antona Dončeca i Đure Blažeke. I, napokon, 2021. objavljena su čak dva prijevoda na čakavskom narječju: onaj pjesnikinje Nade Galant (Dagostin, 2021) na

Exuperyjev *Mali princ* je neobična, lirična, produhovljena, tužna, intimna, mudra i proturječna knjiga zasnovana na idejama jednostavnosti i altruizma kao temeljima za ostvarivanje trajnije sreće. Čudsnim, jednostavnim, poetskim jezikom utjehe pisana, pomaže ispuniti prazninu odsutnosti, samoće i smrti. Svojim naslovom i događanjem podsjeća umnogome na bajku, no za razliku od klasične bajke, narativno je nadasve rasčepkana, bez konzistentne linearne fabule, utemeljena na ponavljanjima ili variranjima situacija, pri čemu se dvadeset i sedam poglavlja nejednake duljine često ne nastavljaju jedno na drugo. Kružna joj struktura, oslonjena na crteže kao integralne dijelove, potencira dimenziju svevremenosti i ideju o bitnome kao nevidljivom za oči. Nemoguće ju je jednoznačno tumačiti, posjedovati, prisvajati, jer *Mali princ* jednostavno popravlja svijet – i onaj mali (dječji) i onaj veliki (svijet odraslih). Prevodeći ga, Tea Perinčić posegnula je za začudnom, ali logičnom kombinacijom čakavskih idioma na području Hrvatskog primorja, od kojih svaki predstavlja unikatni svijet prijevodnog teksta: Mićega Princa i autora, svijet cvijeća (posebice Prinčeva Šipka), svjetove drugih planeta. Pridonoseći time i očuvanju izvorne čakavštine, odražavajući njome diversitet kulturnog prostora, odnosno obiteljski, regionalni i etnički identitet govornika, prijevod se uklapa u skupinu prijevoda *Malog princa* na stilizaciju kojega od hrvatskih organskih idioma (čakavski, kajkavski i moliškohrvatski, dok je prijevod na gradišćanskohrvatski zapravo pisan tim književnim jezikom). Sve njih obilježava, osim prevoditeljeve privrženosti određenom vernakularu, i prevladavanje marginalnih pozicija koje prijevod stranih djela na stilizaciju kojega od organskih idioma imaju u hrvatskoj literaturi.<sup>4</sup>

## O jezičnim konceptima Mićega princa

Budući da uvođenje drugih i drukčijih prirodnih jezika u književno djelo / prijevod ima izrazito *očuđujuću* funkciju (Bakaršić, 2001), a što je i element kojim se prijevod Tee Perinčić izdvaja od spomenutih hrvatskih prijevoda, jasno je da je prevoditeljica,

žminjski govor pod naslovom *Minji kraljić* u izdanju Čakavskog sabora *Žminj* te Tee Perinčić koji je temom ovog rada (<https://petit-prince-collection.com/lang/traducteurs.php?lang=en>, [https://katalog.nsk.hr/F/ULK3FL2RP72IMK6L3Y8NE1NHQQ6VNX3D2URJI1GU3UG9NMPS3Q-30296?func=full-set-set&set\\_number=046659&set\\_entry=000002&format=999](https://katalog.nsk.hr/F/ULK3FL2RP72IMK6L3Y8NE1NHQQ6VNX3D2URJI1GU3UG9NMPS3Q-30296?func=full-set-set&set_number=046659&set_entry=000002&format=999), usp. i Opašić 2008). Muzej djetinjstva „Peek&Poke“ objavio je 2022. i zvučnu knjigu *Mići Princ*. Vidi: <https://www.peekpoke.hr/mici-prince-the-little-prince-in-the-chakavian-dialect-audio-book-presentation-and-exhibition/>

<sup>4</sup> Za razliku od vrlo oskudne prevoditeljske literature (studije Nives Opašić iz 2008. i temata posvećena suvremenim kajkavskim prijevodima objavljena u časopisu *Kaj* 2019.: Žigo Španić 2018, Blažeka 2019, Dončec 2019, Pažur 2019), *Malim princem* hrvatska se književnokritička, književnopovijesna i teorijska literatura vrlo često bavila. S područja književnosti za djecu i mlade valja izdvojiti studije: Crnković 1987, Škrinjarić 1995, Diklić 1996, Težak 1997, Pintarić 1999, Paljetak 2000, Zima 2001, Mihanović-Salopek 2001, Lovrenčić 2009, Lučić 2005, Slavić 2011, Lice 2015, Zima 2016.

pridodavši vernakularnu heterogenost Saint-Exuperyjevim prostornim slikama, nastojala postići specifičnu, dodatnu stilogenost i literarnost, o čemu, uz ostalo, i sama govori: „Posjećujući različite planete, Mali Princ dolazi u doticaj s različitim ljudima, a onda, u našoj verziji, i s različitim oblicima čakavskog. Oduvijek sam nekako zamišljala da je Mali Princ drukčija pojava, a i moj studentski je prilično raritetan i drukčiji jezik, no bilo mi je sasvim prirodno da on tako drukčiji i govori malo pomaknutim jezikom. Naravno, svi se govornici u knjizi međusobno razumiju, no kako je ipak riječ o njegovim različitim oblicima, to se lijepo uklopilo u poruku priče“.<sup>5</sup> U postizanju je dodatne stilogenosti prevoditeljica nesumnjivo uspjela. Naime, obilazeći različite planete, Mići Princ susreće različite ljude, u verziji Tee Perinčić govornike sjevernočakavskih idioma različite dijalektne pripadnosti s obzirom na kriterij refleksa *jata*.<sup>6</sup>

Putovanje Mićega Princa počinje od Studene, ikavski govor koji autorica s obzirom na svoje podrijetlo, naravno, osjeća posebnim i raritetnim, a koji se uz susjedni govor Klane, bez obzira na podudarnosti s okolnim govorima, pokazuje kao jezični otok među dominantnim ekavskim i ikavsko-ekavskim govorima na tom području, i kojim, očekivano, komuniciraju toliko izniman Mići Princ i autor, pisac. Preko također ikavske susjedne Klane (govorom kojim se koristi Štimanac – oholica), ikavsko-ekavskih govora: Grobnika (kojim govori Kraj – kralj), Kraljevice (kojim govori Lesica – lisica), Krka (govorom Krasa koristi se Noćni čuvar – noćobdija, a govorom Omišlja Kaška – zmija) i središnjočakavskog govora Raba (Geograf), dolazi Mići Princ i do ekavskih punktova: Cresa (govorom Dragozetića koristi se Dilavac – Delavac – poslovni čovjek), Lovrana (govori Pijanac, Skretničar), Kastavštine (govorom Srdoča koristi se Trgovac) i Praputnjaka (kojim govore Šipak – Ruža i rožice – cvijeće). Uporabom spomenutih idioma prevoditeljica manipulira ne samo vernakularnim već i prostornim konceptima, pa na svojem putovanju Mići Princ potiče čitateljsko

<sup>5</sup> Dio je to intervjuja što su ga 9. rujna 2021. za *Inkluziju*, prilog Matičina *Vijenca* za promicanje socijalne uključenosti, dali Svetozar Nilović, inicijator ideje o prevođenju *Malog princa* na čakavštinu, i prevoditeljica Tea Perinčić.

<sup>6</sup> Ta je klasifikacija na šest dijalekata: ekavski (sjevernočakavski), ikavsko-ekavski (srednjočakavski), buzetski, južni ikavski (južnočakavski), jugozapadni istarski (štakavsko-čakavski) i jekavski (lastovski) uobičajena u kroatističkoj domaćoj literaturi. Uspostavio ju je Dalibor Brozović (1988: 87–88), zastupao Milan Moguš (iako u sintezi čakavskog narječja iz 1977. govori o zonama s različitim refleksima *jata*, a s Božidarom Finkom utvrdio je kriterije za određivanje čakavskih govora, pa ih na priloženoj karti dijele u tri skupine prema stupnju zastupljenih čakavskih značajki u njima), a u svojim je sintezama slijedili Iva Lukežić, koja je 1990. ikavsko-ekavske govore opisala na razini dijalekta; Silvana Vranić, koja je 2005. na razini dijalekta opisala ekavske govore; Josip Lisac, autor prve cjelovite čakavske monografije *Hrvatska dijalektologija 2, Čakavsko narječje* iz 2009.; autorice posljednje klasifikacije čakavskog narječja objavljene u *Povijesti hrvatskoga jezika 5* (Vranić, S. i Zubčić, S. 2018: 526–539), kao i Alvišana Klarić, autorica koja je 2023. u svojoj doktorskoj disertaciji na razini dijalekta opisala treći čakavski dijalekt – buzetski.

propitivanje prostornih metafora za udaljenost (ono što je daleko, čudno je, strano, nepoznato, nemoguće) i onih za veličinu (ono što je malo, beznačajno je, a ono što je veliko, važnije je), ali razvija i teme dijalektike doma / zavičajnog idioma / odsustva, otuđenja / intime.

Polazeći od Guberinine tvrdnje da je, iako umjetnost, prevođenje književnog djela nužno ukotvljeno u jezik originala, kao i u jezik prijevoda, a dijalektna stilistika pretpostavlja temeljna istraživanja osobitosti vernakulara korištenih u prijevodu teksta,<sup>7</sup> u ovom će se izlaganju istaknuti značajke zajedničke idiomima od kojih je prijevod građen, kao i one koje ih međusobno razlikuju. Potonjima se potvrđuje da je varijacija vernakularnim konceptima uistinu i funkcionalna u prevoditeljičinu manipuliranju prostornim konceptima.

Među prvima su općekavske značajke, uz nešto iznimaka, zajedničke svim spomenutim govorima, a zabilježene su i u govoru Mićega Princa, poput priloga i neodređene zamjenice za neživo tvorene od zamjenice *ča* (osim *kaj* u Klani): *neč*, *zač*, *zača*, *niš*, *se ča najde*, *čiga* G; *čakavskog í*, primjera *pune čakavske vokalizacije poluglasa u slabom položaju*, npr. *kadi*; dvojakih refleksa negdašnjega prednjeg nazala: *jaziku* D; izmjene šumnika u zatvorenom slogu: *kašji* ‘zmijski’, *kaška* ‘zmija’, *jenu* A jd. ž. r.; *dj > j*: *raje*, *žejan*, *najraje*, *pogajan* 1. l. jd. prez. ‘pogađam’; oblika pomoćnog glagola za tvorbu kondicionala: *bin se mogav pogovoriti* ‘razgovarati’, *biš tev* ‘htio’, *bi biv zadovoljan*, *bimo se bali* itd.<sup>8</sup>

Vernakulari kojima u prijevodu Tea Perinčić ocrtava prostor kretanja Mićega Princa, izuzev govora Raba, redom pripadaju sjeverozapadnomu čakavskom arealu, jednomu od triju velikih kompleksa čakavskog narječja<sup>9</sup> uspostavljenih primarno prema naglasnim kriterijima. Ti su govori međusobno povezani naglasnim značajkama: pojavom novoga dugog silaznog naglaska, zvanog neocirkumfleks, u dvjema kategorijama: u prezentu dijela glagola s tematskim vokalom *e* u kojima se neocirkumfleks ovjerava na osnovi u odnosu na kratko naglašenu infinitivnu osnovu tih glagola, kao i u nekim pridjevskim određenim likovima.<sup>10</sup> Dakle, u svima će se potvrditi, primjerice, *čüt* : *čūjen* 1. l. jd. prez.; *jăhat* : *jăše* 3. l. jd. prez., a u nekima i *bogăt*, *-a*, *-o* (*bogătî*);

<sup>7</sup> Drugo je važno pitanje nekorištenoga stilskog blaga čakavskih vernakulara, za kojim, kao što piše Joško Božanić, i prijevodna književnost na hrvatskome standardnom jeziku prerijetko posegne (Božanić, 2011: 244–245).

<sup>8</sup> Za važnost i određenje pojedinih kriterija v. Moguš, 1977: 100–102.

<sup>9</sup> V. npr. karta Brozović, D. i Ivić, P., 1988.

<sup>10</sup> Ovakvo određenje nije dovoljno precizno u dijalektološkim radovima, ali ovdje je funkcionalno jer cilj rada nije dublje ulaziti u ovu problematiku. O kategorijama (*e*-prezenta, *je*-prezenta, *ne*-prezenta) u kojima se javlja i o distribuciji čakavskog neocirkumfleksa u pojedinim govorima u glagola i u određenih pridjeva v. Zubčić, 2017: 77–112 i 119–139.

*bradät, -a, -o (bradätĩ)*. Usto, svi su ti govori međusobno povezani i pojavom čakavskog akuta pred sonantom, kao u tipu: *divõjka, pisãl* itd. Od toga odstupa jedino govor Raba, koji je autorica priključila korpusu vjerojatno zato što je Rab dio Hrvatskog primorja, njezina šireg zavičaja, a poveznicu je našla u ikavsko-ekavskom izgovoru *jata*, npr. *lipo mesto, belo mliko* i sl., kao što je u krčkim govorima i u izdvojenim kopnenim ikavsko-ekavskim govorima – grobničkom i kraljevičkom. Rapski govori, naime, prema spomenutim naglasnim značajkama pripadaju srednjočakavskim govorima, koji kao ni treći, jugoistočni, ne poznaju spomenuta duljenja tipična za sjeverozapadni kompleks (Zubčić, 2017: 45–71).

S obzirom na to da je materinski autoričin idiom ruban na tom području, s govorom Klane izniman zbog ikavskog refleksa *jata* u osnovama riječi (iako s dosta ekavizama) i u nastavcima u odnosu na susjedne ekavske i ikavsko-ekavske govore, dijelom se svojih značajki oba govora uklapaju u jezičnu sliku areala u koji su smješteni (između su goranskih kajkavskih govora, buzetskih i rubnih govora ekavskoga i ikavsko-ekavskoga čakavskog dijalekta na sjevernočakavskom području). Ikavski su odrazi *jata* potvrđeni i u govoru Mićega Princa i autora: *svitu* L jd, *beside* A mn., *dica*, *čoviku* D, *zvir* A jd., *lipo*, *svitovali* glag. prid. rad. m. r. mn. ‘savjetovali’, *lit* G mn. ‘godina’, *vavik* ‘uvijek’, *ovdi*, *razumit*, *kadi* ‘gdje’, *uspile* glag. prid. rad. ž. r. mn. ‘uspjele’, *šmišan* ‘smiješan’, *dilaš* 2. l. jd. prez. ‘radiš’, ali *rešit*, *potle*; *k sebi*, *dici* D; L jd. *va prašumi*, *va pustinji*, *va Francuski*, *va knjigi*, *na slici*, *na splavi*. Iva Lukežić (1998: 126–128) ujednačeni nastavak *-i* u L jd. svih triju rodova (i u L osobnih zamjenica *jast* ‘ja’ i *ti* te povratne zamjenice) pripisuje svođenju negdašnjih palatalnih i nepalatalnih alomorfa na morfem mekih osnova (*-i*, nasuprot *jatu* u imenica s nepalatalnim dočetakom osnove), što drži značajkom stare, primarne rubnosti u spomenutom arealu. Tako je u knjizi *Govori Klane i Studene* još uvijek u tim oblicima zabilježen nastavak *-i* (Lukežić, 1998: 148–149), s napomenom u bilješki da je nastavak u tome padežu m. i s. r. u govoru Studene u previranju (Lukežić, 1998: 149). No, u prijevodu Tee Perinčić, nastalom dvadesetak godina nakon istraživanja Ive Lukežić, u imenica m. r. dosljedan je noviji nastavak *-u*, u hrvatske organske idiome preuzet prema *u*-deklinaciji: *na svitu*, *va koluru*, *na pisku*, *na planetu*. Jednako tako rubnom Iva Lukežić određuje i promjenu *-l > -u* ili *-v*, od kojih je potonji rezultat u govoru Malog Princa (i autora) zastupljen dosljedno, npr. *posvetiv*, *tribiv*, *biv*; *plivev* (‘pljeva’), kao i rubno *-u* u I jd. imenica i imeničkih riječi ž. r., npr. *z ruku*, *pod pretnju*<sup>11</sup>.

Kao značajke novije rubnosti, podudarne s onima u nekim gorskokotarskim govo-

<sup>11</sup> Jednako je i u mnogim rubnim čakavskim ikavsko-ekavskim govorima (Lukežić, 1998: 129–131), nekim rubnim ekavskim, pa i u onima u kojima je i *-o* rezultat jednakog razvoja (Vranić, 2005: 299–300).

rima bez obzira na narječnu pripadnost i u čakavskim bužetskim govorima te drugim čakavskim idiomima koji ih povezuju (Lukežić, 1998: 150–168), u govoru Studene (kao i Klane), pa i u govoru Mićega Princa i autora, izdvajaju se gramatički pseudoi-kavizmi: *-ega > -iga; -emu > -imu*: G jd. *tiga, z oviga, kiga, od veliga, nesakidašnjiga, dobriga, strašnjiga, petiga*; D jd. *velimu, jednimu, zgubjenimu, prama timu; kačjiga* A jd. ‘zmijskoga’; L jd. *va jenimu, va šestimu*. Istoj skupini posebnosti pripadaju: *-i* prema imeničkoj promjeni u DL jd. ž. r. riječi sa zamjeničko-pridjevskom deklinacijom: *na jeni* (sliki), *na ti* (sliki); kraći oblici nesvršenog prezenta glagola biti, npr. *ako buš dobar*, i uporaba zamjenice *jast*.

Zajedničke su arealne značajke potvrđene u govoru Studene, pa i u govoru Mićega Princa i autora: ujednačenost prijedloga i prefiksa *vy(-)* i *izv(-)* u prijedlog *iz(-)* i s prijedlogom *sъ* na *z(-)* (s varijantom *s* zbog jednačenja prema zvučnosti): *zbrat, spićivali* glag. prid. rad. m. r. mn. ‘ispitivali’, *zmisli* 3. l. jd. prezenta, *zgedala, z oviga, s kiga; z lapišen* ‘olovkom’, *z gromon, s trni* ‘trnovima’, kao i promjena *o > u*, ovdje zabilježena u prednaglasnom slogu: *tuliko, kuliko, uvdi*.

Za druge u prijevod uključene govore izdvojene su samo reprezentativne potvrde kojima se ilustrira i njihova posebnost<sup>12</sup> u odnosu na analizirani govor Mićega Princa i autora: ekavske govore Dragozečića (*ce, sedon, kede, covek, zvezd* G mn., *spomenul, zes* ‘s, sa’), Kastva (*čoveku, po voje, kade, bil, boh daj*), Praputnjaka (*potrpet, dve, greh*, ali *lipo; bil* glag. prid. rad. m. r. jd.) te ikavsko-ekavske govora Grobnika (*triba, sedeš* 2. l. jd. prez., *vavik besedu, bin zapovidel, zihanji* ‘zijevanje’), Kraljevice (*imet, sedi* 3. l. jd. prez., *na svitu, došal* glag. prid. rad. m. r. jd., *zi školje* ‘iz rupe’), Omišlja (*lip, z jedne zvezdi, priše* glag. prid. rad. m. r. jd. ‘prišao’), Krasa (*čo, son, va leto, minjan* 1. l. jd. prez., *vridelo* glag. prid. rad. s. r. jd., *mogo* glag. prid. rad. m. r. jd. ‘mogao’) i Raba (*čovik, kadi, rike* Gj d., *priko mere, tekal* glag. prid. rad. m. r. jd.).

I ovako zanimljivom prijevodu moglo bi se naći prigovora, primjerice da slijed odabranih idioma, njihova udaljenost ili veća ili manja različitost nisu podudarni s redom planeta koje Mići Princ posjećuje. No, svi su planeti u Prinčevu svemiru, pa putovanje nije nužno pravocrtno, a jednako su tako i svi korišteni govori u rakursu prevoditelj-ičine jezične i regionalne pripadnosti. Njihovom uporabom Tea Perinčić zaokružuje prostor svojeg djetinjstva: bliži, intimni, kojem pripadaju obitelj i dom, izražen je materinskim idiomom Studene, a nešto dalji, prema kojem osjeća širu privrženost, prostor je uzobalja Hrvatskog primorja i Kvarnerskih otoka oslikan vernakularima koji su njegovim dijelom.

<sup>12</sup> Za govor Lovrana zabilježene su samo neke čakavske značajke, zastupljene i u govoru Malog Princa i autora: *ča pijen, sran, da me j*.

## Umjesto zaključka – moguća motivacija

Prijevod je *Mičega Princa* zbog nabrojanih podudarnosti i različitosti korištenih vernakulara iznimno pogodno djelo koje se u nastavi Hrvatskog jezika u osnovnim školama na području Hrvatskog primorja može višestruko koristiti, ne samo u sklopu izvannastavnih (slobodnih) aktivnosti u realizaciji načela zavičajnosti (osobito u dramskim družinama, literarnim, radionicama učenja zavičajnog govora i sl.), već tijekom nastave na svim odgojno-obrazovnim razinama, osobito onim početnim (Visinko, 2010: 115), u prvom redu jer jezičnu kompetenciju učenika koji se koriste nekim vernakularom karakterizira vertikalna dvojezičnost (Županović Filipin, 2015: 302). Pritom uvijek valja naglašavati da nastavnik ne smije zazirati od „djetetove dijalektalnosti“ i „omalovažavati njegov idiom u najmanjoj dobi“ jer „postoji mogućnost da će se prekinuti emocionalna vezanost za materinski govor i stvoriti averzija, kako prema tome idiomu, tako i prema standardu, koji će se pak smatrati nedostiznim ili čak neprihvatljivim.“ (Puškar, 2015: 28)

Stoga prednosti ovakva prijevoda valja iskoristiti i u procesu učenja standardnog jezika. Naime, niz je značajki na svim jezičnim razinama, kao što je prikazano, zajednički govornicima pojedinih uključenih dijalektoloških punktova, pa je zbog manjeg broja diskriminatornih obilježja omogućeno lakše prihvaćanje teksta u većeg broja učenika škola u spomenutom arealu. Tako pri učenju pojedinačnih leksema u međudjelovanju dvaju (ili više) jezičnih sustava (s jedne strane vernakulara, s druge strane hrvatskoga standardnog jezika) nastaje međujezično polje (Pavličević-Franić, 2006) te „djeca najprije usvajaju leksem (zavičajni...) koji čuju od roditelja ili bliske sredine, a kasnije usvajaju i drugi leksem (standardni...) koji čuju u vrtiću ili školi“ (Županović Filipin, 2015: 293), odnosno ne uče nanovo sam pojam, nego izraz i njegovu uporabu (Pavličević-Franić, 2006). Zavičajna će upamćena riječ, u prvom redu ona koja je zajednička svim nabrojanim vernakularima, pa time i šire prihvaćena, biti primarna oznaka kojom se koriste kada ponovno trebaju imenovati taj isti pojam. Jednako tako u usvajanju gramatike hrvatskoga standardnog jezika uspoređuju njegove strukture različitih razina sa strukturama organskog idioma (Puljak, 2011), što će biti olakšano učenicima upravo zbog mnogih zajedničkih elemenata vernakulara na području Hrvatskog primorja (primjerice, zbog konzervativne morfologije kontrastne inovativnoj morfologiji hrvatskoga standardnog jezika), pa je i prihvatljivost vjerojatnija. Stručnjaci ističu da se osvješćivanjem razlika između zavičajnoga i standardnoga jezičnog izričaja ubrzava jezični razvoj i smanjuju pogreške u dječjem govornom i pisanom izražavanju (Puljak, 2011), kao i da su „učenici koji su dodatno motivirani za izražavanje na svome zavičajnome idiomu, sigurniji (su) u vrijednostima svoga izražavanja na oba idioma, zavičajnome i standardnome, pokazuju i veće zanimanje i potrebnu pozornost za jezične djelatnosti, osobito čitanja i pisanja, te su spremniji na dodatna istraživanja i učenja“ (Visinko, 2010: 121). Stoga je prijevod *Mičega Princa* Tee Perinčić izvrstan izbor za postizanje takvih ishoda učenja.

## LITERATURA

- BLAŽEKA, Đ. (2019). O prijevodnom jeziku „Malog princa“ na kajkavskom. *Kaj: časopis za književnost, umjetnost, kulturu*, Vol. 52 (243), br. 1–2, str. 356–357.
- BOŽANIĆ, J. (2011). *Prolegomena za vernakularnu stilistiku*. Časopis hrvatskih studija br. 1. (pristupljeno 30. siječnja 2023.) <https://hrcak.srce.hr/file/128564>
- BROZOVIĆ, D. i Ivić, P. (1988). *Jezik srpskohrvatski / hrvatskosrpski, hrvatski ili srpski*. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod Miroslav Krleža.
- CRNKOVIĆ, M. (1987). *Sto lica priče*. Zagreb: Školska knjiga.
- DAGOSTIN, A. (2021). *Minji Kraljić*, Glas Istre. (pristupljeno 30. siječnja 2023.) <https://www.glasistre.hr/knjizevnost/nada-galant-autorica-prijeveda-remek-djela-antoinea-de-saint-exupryja-mali-princ-ucinilo-mi-se-da-je-minji-kraljic-tu-negdje-poli-petesljari-i-da-se-pominja-po-nase-749481>
- DIKLIĆ, Z., TEŽAK, D. i ZALAR, I. (1996). *Primjeri iz dječje književnosti*, Zagreb. DiVič: Zagreb.
- DONČEC, A. A. (2019). *Kajkavska književnost – dijamant u kulturnoj povijesti Europe*, Kaj: časopis za književnost, umjetnost, kulturu, br. 1–2. (pristupljeno 30. siječnja 2023.) <https://hrcak.srce.hr/file/327646>
- GUBERINA, P. (1967). *Stilistika*. (pristupljeno 26. siječnja 2023.) <https://stilistika.org/petar-guberina-stilistika>
- <https://petit-prince-collection.com/lang/corbeau.php?lang=en> (pristupljeno 28. siječnja 2023.)
- <https://petit-prince-collection.com/lang/traducteurs.php?lang=en> (pristupljeno 28. siječnja 2023.)
- <https://www.peakpoke.hr/mici-princ-the-little-prince-in-the-chakavian-dialect-audio-book-presentation-and-exhibition/> (pristupljeno 28. siječnja 2023.)
- KOŠUTIĆ-BROZOVIĆ, N. (1990). *Dijalekt kao medij hrvatskoga književnog prevođenja standardno-jezičnih tekstova*. Radovi. Razdio filoloških znanosti br. 20. (pristupljeno 15. svibnja 2023.) <https://morepress.unizd.hr/journals/index.php/radovif/article/view/1819/2480>
- LEVÝ, J. (2000). Translation as a Decision Process. U: Venuti, L. (ur.), *The Translation Studies Reader*. (148–159). London – New York: Routledge.
- LICE, S. (2015). *Mali princ – početnica za očuvanje i obnovu djetinje duše*. Split: Verbum.
- LISAC, J. (2009). *Hrvatska dijalektologija 2, Čakavsko narječje*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- LOVRENČIĆ, S. (2009). Pilot i njegov princ. U: Saint-Exupéry, A. de. *Mali princ*. (88–91). Zagreb: Znanje.

- LUČIĆ, A. (2005). *Dodiri, smjene*. Split: Hrvatsko kulturno društvo Napredak.
- LUKEŽIĆ, I. (1998). *Govori Klane i Studene*. Crikvenica: Libellus.
- Mihanović-Salopek, H. (2001). Put prema zvijezdama. U: Saint-Exupéry, A. de. *Mali princ*. (5–10). Zagreb: Mozaik knjiga.
- MIOČIĆ MANDIĆ, P. (2021). *Još jedan jezik za humanost*. Inkluzija br. 19. (pristupljeno 14. veljače 2023.) <https://www.matica.hr/inkluzija/19/jos-jedan-jezik-za-humanost-32062/>
- MOGUŠ, M. (1977). *Čakavsko narječje*. Zagreb: Školska knjiga.
- OPAČIĆ, N. (2008). *Mali princ* u hrvatskom prevoditeljskom ruhu. U: I. Srdoč Konestra i S. Vranić (ur.), *Zbornik Riječki filološki dani 7*. (473–482) Rijeka: Filozofski fakultet.
- PALJETAK, L. (2000). Mali princ ili pripitomljavanje. U: Saint-Exupéry, A. de. *Mali princ*. (95–102). Rijeka: Leo commerce.
- PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ, D. (2006). Jezičnost i međujezičnost između sustava, podsustava i komunikacije. *Lahor* 1, 1–14.
- PAŽUR, B. (2019). *Mali kraljević – prvi prijevod Malog princa na kajkavski*. Kaj: časopis za književnost, umjetnost, kulturu, br. 1–2. (pristupljeno 12. veljače 2023.) <https://hrcak.srce.hr/224696>
- PINTARIĆ, A. (1999). *Bajke: pregled i interpretacije*. Osijek: Matica hrvatska.
- PULJAK, L. (2011). *Uloga zavičajnoga idioma u razvoju jezičnokomunikacijske kompetencije učenika mlađe školske dobi*. Časopis za hrvatske studije br. 1. (pristupljeno 12. veljače 2023.) <https://hrcak.srce.hr/86380>
- PUŠKAR, K. (2015). Čiji je kaj? Narječje između prihvaćanja i odbijanja. *Slavia Centralis*, 2, 20–35.
- SLAVIĆ, D., JAMBRIŠAK, A. (2011). *Biblijska analogija u djelu Mali princ Antoina de Saint-Exupéryja*. Obnovljeni Život: časopis za filozofiju i religijske znanosti br. 4. (pristupljeno 2. veljače 2023.) <https://hrcak.srce.hr/74285>
- ŠKRINJARIĆ, S. (1995). Mali princ – biće svjetlosti. U: Saint-Exupéry, A. de. *Mali princ: s crtežima autora* (95–100). Zagreb: Školska knjiga.
- TEŽAK, D. i TEŽAK, S. (1997). *Interpretacija bajke*. Zagreb: DiVič.
- VISINKO, K. (2010). *Jezično izražavanje u nastavi Hrvatskoga jezika – Pisanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- VRANIĆ, S. (2005). *Čakavski ekavski dijalekt: sustav i podsustavi*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- VRANIĆ, S. i ZUBČIĆ, S. (2018). Hrvatska narječja, dijalekti i govori u 20. st. U. M. Samardžija i I. Pranjković. *Povijest hrvatskoga jezika, 5. knjiga: Dvadeseto stoljeće – prvi dio*. (525–579). Zagreb: Društvo za promicanje hrvatske kulture i znanosti CROATICA.

- ZIMA, D. (2001). Moderna bajka u hrvatskoj dječjoj književnosti. U: A. Pintarić (ur.), *Zbornik radova znanstvenog skupa Zlatni danci 3 – Bajke od davnina pa do naših dana*. (165–176). Osijek: Matica Hrvatska.
- ZIMA, D. 2016. Mali princ – alegorijska priča o ljubavi. U: Saint-Exupéry, A. de. *Mali princ*. (90–65) Zagreb: Školska knjiga.
- ZUBČIĆ, S. (2017). *Neocirkumfleks u čakavskom narječju*, Filozofski fakultet: Rijeka. <http://izdavastvo.ffri.hr/wp-content/uploads/2017/04/Sanja-Zubcic-Neocirkumfleks-u-cakavskom-narjecju.pdf> (pristupljeno 4. siječnja 2023.)
- ŽIGO ŠPANIĆ, L. (2019). *Mali princ na kajkavski se „preobrnu“*, Kaj: časopis za književnost, umjetnost, kulturu br. 1–2. (pristupljeno 15. veljače 2023.) <https://hr-cak.srce.hr/clanak/327647>
- ŽMIRIĆ, Z. (2021). *Tea Perinčić: Trudila sam se prevesti Mićiga Princa onako kako bi ga prepričala moja baka*, Magazin 5. srpnja 2021. (pristupljeno 17. siječnja 2023) <https://gkr.hr/Magazin/Razgovori/Tea-Perincic-Trudila-sam-se-prevesti-Miciga-Princa-onako-kako-bi-ga-prepricala-moja-baka>
- ŽUPANOVIĆ FILIPI, N. (2015). Usvajanje govora kod dvodijalektalnoga djeteta: jezični razvoj, utjecaji i ishodi. *Jezikoslovlje* 16, (2–3) 275–305.

## ***DIALECTAL SPACE IN THE TRANSLATION OF MIĆI PRINC***

### **Abstract**

As a specific form of adaptation and intertextuality, but also as a type of decision-making process in which the translator chooses between a number of (expressive) options offered (cf. Levý 2000: 148), translation has an extremely important role in the field of children's and young people's literature. As a special form of adaptation in space and time, it is a source of potentially interesting interpretations and discussions, especially those from the field of vernacular stylistics, which, despite of the fact that it provides valuable data on the artistic harmonization of word values in different languages, has a minor status in Croatian stylistic literature (Božanić 2011: 231).

In this context, the subject of this research will be the translation of one of the most famous and most translated French books - *The Little Prince* by Antoine de Saint Exupery. Tea Perinčić translated the *Mići Princ* from Mija Pervan-Plavec's translation of the book into standard Croatian language, by drawing upon an astonishing but logical combination of Chakavian idioms from the North Croatian coast, each of which represents a unique world of the translated text. As a contribution to the preservation of the original Chakavian dialect, reflecting the cultural diversity, i.e., the familial, regional, or ethnic identity of its speakers, the translation fits into the group of translations of *The Little Prince* into one of the Croatian organic idioms (Chakavian, Kajkavian, and Molise Croatian dialect, while the Burgenland Croatian idiom is a literary language). What is characteristic of all of them, apart from the translator's attachment to a certain vernacular, is the fact that they have overcome marginal positions that translations of foreign works into organic idioms have in Croatian literature. Since the introduction of other and different natural languages into literary works/translations produces extreme defamiliarization (Bakaršić 2001), which is also an element that distinguishes Tea Perinčić's translation from the aforementioned Croatian translations, it is clear that the translator has added vernacular heterogeneity to Saint-Exupery's spatial images in order to achieve a specific, added stylistic and literary quality. Starting from Guberina's claim that, although an art, translation of literature is necessarily anchored in the language of the original and that of the translation, this paper will highlight features that are common to the idioms integral to the translation, as well as those features that distinguish one idiom from another.

**KEYWORDS:** *Chakavian, The Little Prince, Tea Perinčić, translation, vernacular concepts, common features of Chakavian idioms, features of marginality in certain dialects*

# PROSTOR, PROSTORNA ZNAČENJA U JEZIKU I RANI GOVORNO-JEZIČNI RAZVOJ<sup>1</sup>

Ivona GAŠPARIĆ

Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska  
ivona1323@gmail.com

UDK 81'23:114-053.2

Izvorni znanstveni rad

Iva NAZALEVIĆ ČUČEVIĆ

Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska  
inazalev@ffzg.unizg.hr

## Sažetak

Razmatrajući odnos djeteta i prostora, nezaobilazno je pitanje ono o njihovu uzajamnom utjecaju. Govor, odnosno jezik, medij je kojim čovjek djeluje u prostoru, omogućujući da i prostor djeluje na njega. Odnos prostora i jezika te njihovo prožimanje u iskustvu osnova je djetetova percipiranja, shvaćanja te djelovanja na svijet. Na tu neraskidivu poveznicu između prostora i čovjekova razvoja uputit će se sažeto preglednim dijelom rada, a na temelju analize zornije će se predstaviti odnos prostornosti te načini njegova izražavanja u okviru ranoga govorno-jezičnog razvoja. Govoreći o prostoru, polazimo od postavki da je riječ o temeljnoj ljudskoj kognitivnoj domeni, koja takav status duguje činjenici da od rođenja predstavlja osnovu iskustva i svakodnevice te podlogu svim logički složenijim odnosima (Belaj, 2009; Langacker, 1987). Za percepciju je prostora zadužen spaciocepcijski sustav, koji osim vestibularnog osjetila zaduženog za ravnotežu uključuje i osjetila opipa, propriocepcije, sluha te vida (Pansini, 1989). To je ključni kanal koji omogućuje korespondenciju između govora kao izomorfa realnosti s događajima koji se u ljudskom svijetu uvijek odvijaju u prostoru. Prostor i verbalni jezik, odnosno događaji i govor, imaju istu gramatiku – prostornu: obje se pokoravaju istim pravilima te se sastoje od istih elemenata (predmeta, prostora, vremena, kauzalnosti i sinkroniciteta). Dio rada bit će posvećen povezivanju tih perspektiva u predstavljanje važnosti prostora za govorno-jezični razvoj djeteta te načina njegova izražavanja. Svrha je rada uputiti na povezanost i uvjetovanost prostora i ranoga govorno-jezičnog razvoja (0 – 6 godina) te analizirati i predstaviti načine izražavanja prostornih odnosa, što će se provesti na temelju *Hrvatskoga korpusa dječjeg jezika* (Kovačević, 2002) te drugih dostupnih materijala. Izdvojeni iskazi bit će analizirani kvalitativnom metodom te metodologijom kognitivne gramatike kako bi se potvrdile postavke 1) da se usvajanje reda u prostoru (prostorne gramatike) izravno odražava na usvajanje reda

<sup>1</sup> Ovaj je rad financirala Hrvatska zaklada za znanost projektima *Sintaktička i semantička analiza dopuna i dodataka u hrvatskom jeziku - SARGADA* (IP-2019-04-7896) te *Semantičko-sintaktička klasifikacija glagola u hrvatskom jeziku - SEMTACTIC* (IP-2022-10-8074).

u jeziku (verbalne gramatike) te 2) da dječji iskazi paralelno s njihovim napredovanjem u prostoru pokazuju napredak na ljestvici konkretno – apstraktno, idući od prostornih do logički složenijih značenja.

**KLJUČNE RIJEČI:** *prostor, prostorna značenja u hrvatskom jeziku, spaciocepcijski sustav, rani jezični razvoj*

## Uvodna razmatranja

Lokalistička slika čovjeka u prostoru sačinjena je kao mozaik raznobojnih aspekata njegove potrebe za lokalizacijom, koja je analogna potrebi za lokalizacijom u govoru. U okviru uvodnih razmatranja tih činjenica dat ćemo pregled i onih koje se odnose na sensoriku i motoriku u prostoru kao temelj (verbalnog) govora, kognitivnolingvističke osnove lokalističkih teorija jezika te, specifično, na izražavanje prostornog značenja u hrvatskom jeziku (v. iscrpnije u Gašparić, 2023). Nakon preglednog dijela predočit ćemo metodološke osnove istraživanja, raspravu i rezultate.

### Čovjek u prostoru

Potreba za lokalizacijom vidljiva je u prvom redu na *fiziološkoj* razini, na kojoj čovjek pomoću posebnoga senzoričkog – vestibularnog – osjetila održava ravnotežu, a u slučaju njezina gubitka čak i u ranoj, dječjoj dobi instinktivno poseže za reakcijom hvatanja i strahom, što svjedoči o njezinoj prediskustvenoj naravi (Piper, 2001: 17). Čovjekov se karakter (prema tipologiji ljudskih karaktera E. Fromma) također može promatrati kroz prizmu njegove *psihološke* lokalizacije: konzervativni se tipovi ljudi tako nerijetko povezuju sa statičnošću i lokativnošću (isto: 32). Na kraju čovjek se cijelog života (auto)lokalizira i *socijalno*, određujući svoje koordinate u društvenom prostoru – u različitim ljudskim zajednicama (obiteljskim, vršnjačkim, etničkim, religijskim i sl.) (isto: 19), djelujući prema proksemičkim normama o socijalnoj uporabi prostora tijekom komunikacije (isto) ili, jednostavno, socijalno se krećući u različitim prostorima, koji se onda mogu tumačiti kao *socioadlativni* (mjesto poput kafića, gdje ljudi dolaze i ostaju određeno vrijeme), *socioablativni* (mjesto poput kolodvora ili aerodroma, iz kojih ljudi kamo odlaze), *socioperlativni* (mjesto (različiti putovi) poput ulice ili hodnika, kojima ljudi prolaze) ili *sociolokativni* (mjesto poput gradova ili kuća, gdje ljudi prebivaju) (isto: 30–31).

Razvojna psiholingvistika pak pokazuje da su potrebe za lokalizacijom u prostoru

iznimno povezane i s dječjim ovladavanjem govorom i jezikom, pa tako konkretno-prostorni sadržaji i njihovi jezični oblici, koje dijete usvaja stječući iskustvo prostora oko sebe, zapažajući odnose među predmetima u svojoj neposrednoj prostornoj okolini, prethode usvajanju velikog broja apstraktnijih jezičnih odnosa, značenja i njihovih oblika i uvjetuju ih (isto: 18). A upravo se verbalna lokalizacija – ona u jeziku i jezikom – može, naime, smatrati svojevrsnim medijem koji omogućuje da od pukoga fiziološkog lokaliziranja u fizičkom prostoru oko sebe dijete komuniciranjem prijeđe na djelovanje u nekome apstraktnom prostoru, primjerice socijalnome, u kojem će govorom i jezikom između ostaloga razvijati svoju osobnost, emocionalnost i intelekt.

### ***Izomorfizam gramatike događaja i verbalne gramatike***

Čovjekova lokalizacija jezikom i u jeziku jedinstvena je upravo zato što govor(e) ni jezik i događaji, koji se odvijaju u stvarnosti, u konkretnom prostoru, a koje onda jezikom opisujemo i njime se služimo kako bismo tu istu konkretno-prostornu stvarnost i odnose u njoj mijenjali, zapravo slijede ista pravila i principe: gramatike su im s obzirom na prostornost izomorfne. Kako verbalni jezik posjeduje gramatiku kao skup pravila prema kojima se jezični elementi slažu u kakvu cjelinu (riječi u rečenice), tako se i predmetna stvarnost podvrgava istim načelima po kojima se organiziraju elementi događaja u prostoru, a ti su zajednički i analogni elementi prema M. Pansiniju (1989: 33) *predmeti, prostor, vrijeme, uzrok i smislenost*. To znači da i u verbalnom svijetu i u realnom svijetu (svijetu događaja) određeni predmeti (dijelovi cjeline) stupaju u odnose s obzirom na određena pravila uzročnosti, uvijek u nekom vremenu i prostoru, a povezani su smislom. Tako se može reći da je „Govor (...) izomorf realnosti, verbalni oblik realnih događaja“ (isto: 35). Ako su ta dva svijeta izomorfno strukturirana i ako je gramatika događaja prostorna, jer se svaki događaj odvija u prostoru, a ne u vakuumu, tada i verbalna gramatika jednako tako mora biti prostorna (isto). Štoviše, važno je istaknuti da se s obzirom na prvenstvo u ljudskom iskustvu, gramatika verbalnog jezika razvila nakon i iz gramatike prostora (Dulčić i Tadić, 2017).

Upravo su geste, koje prate čovjekov govor, a djeluju uvijek kao pokreti u prostoru, dokaz navedenog izomorfizma dviju prostorno utemeljenih gramatika (Pansini, 1990: 101). Ne samo da dokazuju povezanost tih dviju sfera nego pritom, kao neverbalna sredstva komunikacije, djeluju i kao „most između mišljenja i govora“ (isto), pri čemu znatno olakšavaju i potiču djetetov razvoj (verbalnog) govora, odnosno jezika (isto: 117).

### ***Senzorika i motorika u prostoru kao temelj (verbalnog) govora***

Kako bi čovjek svoju jezičnu, odnosno govornu djelatnost uopće mogao provoditi u prostoru i na temelju prostornih načela, u tome moraju posredovati njegova senzorika i motorika. Čovjek prostor senzorički percipira pomoću posebnog sustava za percepciju prostora, tj. *spaciocepcije*, koja se sastoji od osjetila opipa, propriocepcije, vestibularnoga (ravnotežnog) osjetila, sluha i vida (Pansini, 1989: 33), a ona djeluju kao cjelina.

S druge strane, govor(e)ni se jezik može sam po sebi smatrati u prvom redu jednim motoričkim ostvarajem, odnosno rezultatom pokreta u vidu opuštanja i kontrakcija mišića govornih organa (Dulčić i Tadić, 2017).

Ipak, kada je riječ o dječjemu govorno-jezičnom razvoju, neizostavno je napomenuti kako se on odvija paralelno s općim motoričkim razvojem djeteta, što se očituje osvajanjem prostora tijelom. Naime, svaki se stupanj govornog razvoja, kako je to P. Guberina (1986) opisao, može izravno povezati s određenim stupnjem motoričkog razvoja – primjerice, kada dijete oko otprilike prvog rođendana počne činiti svoje prve korake, ono progovori i svoju prvu (verbalnu) riječ (Guberina, 1986: 90), pa se tako motoričko osvajanje prostora podudara sa stjecanjem veće komunikacijske moći.

Daljnje motoričko ovladavanje prostorom hodanjem i istraživanjem uvjetuje i ovladavanje sintaksom u jeziku (isto), jer kroz svladavanje logičkih prostornih odnosa dijete svladava i logičke odnose u jeziku, što mu omogućuje prevođenje gramatike prostora u verbalnu gramatiku na temelju njihove (već spomenute) analogne prostornosti. Uvođenje reda među predmetima i igračkama u djetetovoj neposrednoj konkretnoj stvarnosti omogućuje mu da uvede red i među elemente u jeziku, da ih organizira i kombinira u verbalno-apstraktnom obliku kao što to čini s igračkama u konkretno-prostornome. Osim toga tek ovladavanjem prostornosti i prostornih odnosa, koji su osnova mnogim metaforama, dijete dobiva mogućnost baratati njima te služiti se apstraktnim značenjima u jeziku (Dobrić, 2018). Konačno, i sam ritam hoda iznimno je bitna podloga ritmu govora uopće (Guberina, 1986: 90).

Prikazana čvrsta poveznica govora i motorike uvjetovana je, naime, neurobiološki – neuroni koji sudjeluju u aktivaciji i provođenju govorne aktivnosti nalaze se na istom mjestu kao i oni za upravljanje pokretom uopće, a prema nekim bi se istraživanjima moglo govoriti i o njihovoj identičnosti (Velički i Katarinčić, 2011: 21). Stoga, kad se govori o tome da se govor u čovjeka neurobiološki razvio iz motoričkog sustava mozga (Bauer, 2006: 75, prema Velički i Katarinčić, 2011: 21), još se jednom potvrđuje i dokazuje nepobitna činjenica o iznimnoj bliskosti i uvjetovanosti govora i jezika te prostora, a istovremeno se upućuje na to da pri promatranju djetetova govorno-jezičnog razvoja valja veliku pozornost posvetiti i praćenju njegove motorike, pokreta i vladanja prostorom.

## ***Kognitivnolingvističke osnove lokalističkih teorija jezika***

Premda za razvoj govora djeteta postoji nužna neurobiološka osnova, tek na temelju slušanja, odnosno iskustva te izloženosti govoru jezične zajednice kojoj pripada (Tommasello, 2000) dijete počinje razvijati taj govor i opojmljivati svijet oko sebe. Jezik i kognicija smatraju se, naime, iznimno blisko povezanim čovjekovim dimenzijama jer se usvajanje jezika kao konstruiranje (razumijevanje, izgradnja) jezičnih značenja smatra neodvojivim od razvoja drugih njegovih kognitivnih sposobnosti, koje su u stalnoj interakciji s jezikom (Geld, 2006). Štoviše, jezično se znanje prema premisa-kognitivne lingvistike može izjednačiti s jednom vrstom konceptualne (pojmovne) strukture (Geld, 2006: 185), pa se tako ni komunikacija (jezikom) ne može promatrati odvojeno od kognicije – „jer čovjek komunicira o onome što pojmi“ (Raffaelli, 2015: 36). Pri konceptualizaciji, odnosno opojmljivanju svijeta oko sebe čovjek se služi određenim osnovnijim, jednostavnijim i iskustveno bližim domenama i značenjima kako bi pomoću njih strukturirao hijerarhijski složenije i apstraktnije pojmove. Razumijevanje kakva složenijega, apstraktnijeg pojma pomoću drugoga, jednostavnijeg i konkretnijeg pojma koji ima funkciju njegove pozadinske strukture znanja, a na temelju njihove uzajamne sličnosti, objašnjava se u kognitivnoj lingvistici mehanizmom *konceptualne metafore*, a slično njemu djeluje i mehanizam *konceptualne metonimije*, koji se također temelji na čovjekovu iskustvu, ali ostvaruje unutar iste domene s obzirom na bliskost uspoređivanih pojmova (Geld, 2006; Raffaelli, 2015).

Prostor se smatra temeljnom kognitivnom domenom jer od djetetova rođenja predstavlja prvi okvir za stjecanje njegova iskustva, pa je kao iskustveno bliža dimenzija i izvrsna podloga razumijevanju mnogih logički složenijih odnosa (Belaj, 2009; Langacker, 1987).<sup>2</sup> Princip po kojem se jezične strukture primarno prostornog značenja upotrebljavaju tako da obilježavaju određeno značenje koje nije prostorno, nego je logički složenije prirode naziva se *prostornom metaforom* (Piper, 2001: 38), a iznimno je blizak kognitivnolingvističkim tumačenjima konceptualnih metafora i metonimija. Zajednička i analogna svojstva po kojima konkretno-prostorna značenja dobivaju mogućnost metaforičkih ekstenzija u neprostorna i apstraktnija značenja odnose

<sup>2</sup> To znači da djeca od najranije dobi fizičkom interakcijom s predmetima u svojoj neposrednoj konkretno-prostornoj okolini uočavaju i usvajaju temeljne konceptualne obrasce, koji proizlaze iz dinamike percipiranih prostornih odnosa – to su npr. udaljavanje od kakva prostornog ishodišta (*Marko ide iz škole*); približavanje kao rezultat usmjerenog kretanja (*Marko ide prema školi*); kontakt kao rezultat približavanja (*Marko ide u školu*); sadržanost jednoga statičnog tijela u drugome (*Marko je u školi*); paralelizam koji proizlazi iz istosmjernog kretanja dvaju dinamičnih tijela (*Marko se šeta šumom*). Na tim su obrascima utemeljene i njihove kasnije predodžbe apstraktnih, neprostornih odnosa u izvanjezičnoj stvarnosti (Belaj i Tanacković Faletar, 2014: 257), za što ključnu posredničku ulogu ima upravo jezik (Piper, 2001).

se na istovjetne elemente koji sačinjavaju strukturne modele jednih i drugih odnosa. Riječ je o objektu lokalizacije (OL) kao predmetu koji treba smjestiti u (konkretni ili apstraktni) prostor, lokalizatoru (L) kao predmetu čija je funkcija da pomogne u smještanju objekta lokalizacije i konkretizatoru (K), koji nosi obavijest o specifičnoj prirodi odnosa između OL i L (Pranjković, 2009).<sup>3</sup>

### ***Kategorija prostora u hrvatskom jeziku***

Premda kategorija prostora u hrvatskom jeziku nije morfologizirana, što znači da ne tvori zasebnu gramatičku kategoriju (Pranjković, 2009), ona je jedna od najrazvijenijih semantičkih kategorija stoga što se kodiranje prostornih odnosa može pronaći na svim jezičnim razinama, idući od razine morfema do suprasintaktičke razine i gramatički kompleksnih struktura, a osim toga prostorni odnosi kodirani su svim vrstama riječi (Piper, 2001: 11–12).

Ipak, prijedložno-padežni izrazi strukture su kojima se u najvećem broju slučajeva i s najvećom razinom neposrednosti kodiraju obavijesti o prostoru (Piper, 2001; Šarić, 2007), i to velikim dijelom stoga što eksplicitno sadrže sva tri konstitutivna elementa prostornog odnosa (Pranjković, 2009). S obzirom na odnos dinamičnosti i statičnosti kao temeljnu opoziciju prostornih odnosa koju čovjek zapaža, a onda i konceptualizira te kodira u jeziku, padeži se hrvatskog jezika dijele na direktivne (A, D, G) i nedirektivne (L, I).

Osim prijedložno-padežnih konstrukcija, u kojima u prvi plan dolaze upravo arhetipska prostorna značenja, prostorni se odnosi u hrvatskom jeziku prema Pranjkoviću (2009) kodiraju i različitim sufiksima te prefiksima, koji ne samo da sudjeluju u tvorbi riječi (*primorje*) nego često imaju funkciju prostornog modificiranja kakva značenja (*nađživjeti*). Imenice (*igralište*), glagoli (*ići*), pridjevi (*dalek*), a osobito prilozi (deiktički, odnosno upućivački – *ovdje, tamo* i nedeiktički ili neupućivački – *gore, dolje*) na leksičkoj razini također mogu označavati prostorne odnose. Na razini složene rečenice prostor može biti kodiran parataktički i hipotaktički, a na suprasintaktičkoj funkciju označavanja prostornosti imaju konektori, tekstni povezivači (npr. *osim toga, isto tako*) te upućivačka, anaforička sredstva (npr. *to*).

<sup>3</sup> Drugim riječima, čitav je jezik zbog, između ostaloga, načela jezične ekonomičnosti (Piper, 2001) prostorno uvjetovan, strukturiran tako da neprostorni izrazi i značenja imaju prostorni karakter, što opisuju *teorije lokalizma* ili *lokalističke teorije* (Belaj, 2023: 225).

## Metodološka osnova istraživanja

U nastavku će biti riječi o ciljevima istraživanja i istraživačkim pitanjima, korpusu govor(e)nih iskaza djece te metodama analize.

### *Cilj istraživanja i istraživačka pitanja*

Cilj je istraživanja uputiti na povezanost i uvjetovanost svladavanja prostora i ranoga govorno-jezičnog razvoja djece, što se odnosi na uzrast od 0 do 6 godina (v. Vrsaljko i Paleka, 2018). S obzirom na to, postavljena su dva glavna istraživačka pitanja:

1. Postoji li korelacija između usvajanja reda u prostoru (prostorne gramatike) i usvajanja reda u jeziku (verbalne gramatike) s obzirom na paralelan napredak u (suverenome) motoričkom vladanju prostorom i u složenosti (sintaktičkoj ovjerenosti i kompleksnosti) iskazanih prostornih odnosa?
2. Pokazuju li dječji iskazi napredak na ljestvici konkretno – apstraktno (prostorni odnosi – logički složeniji odnosi) paralelan s napredovanjem te djece u vladanju prostorom?

### *Korpus govornih iskaza djece*

Kao glavnim izvorom dječjih govornih iskaza i podataka o stupnju ovladanosti prostorom koristilo se transkriptima govora djece iz *Hrvatskoga korpusa dječjeg jezika* – HKDJ (Kovačević, 2002), koji je dio *Sustava za razmjenu podataka dječjeg jezika* (*Child Language Data Exchange System*) – CHILDES (MacWhinney, 2000) kao svjetske baze dječjeg jezika. HKDJ nastao je metodom audiosnimanja tijekom longitudinalnog praćenja spontane komunikacije i interakcije troje djece<sup>4</sup> – dviju djevojčica i jednog dječaka u ukupnom rasponu kronološke dobi 0;10–3;2 – s odraslim govornicima iz njihove obiteljske sredine (Ordulj i Hržica, 2015). Raspon je dobi djeteta A tijekom trajanja istraživanja 1;3–2;8, djeteta M 1;5–2;11, a djeteta V 0;10–3;2. HKDJ kao iznimno vrijedan izvor podataka o idiomu dječjeg jezika odabran je kao temelj ovog istraživanja jer nudi informacije ne samo o razvojnim obrascima ranoga govorno-jezičnog usvajanja hrvatskog jezika nego i one o djetetovu općem ponašanju, kretanju u prostoru i vladanju njime, o baratanju predmetima, korištenju gesti i pokreta (u svrhu komunikacije ili izvan

<sup>4</sup> Longitudinalno je praćenje provedeno od 1994. do 1997. snimanjem djece nekoliko puta mjesečno po 45 minuta (Kovačević, 2002). Uz transkripte navedenih govornih iskaza korpus nudi i mogućnost preslušavanja izvornih zvučnih datoteka. Djeca čiji se govor analizira u tekstu označena su slovnim oznakama.

nje), a potonje se obavijesti nalaze u tzv. zavisnim redcima transkripata, koje „nadopisuje (...) prepisivač kako bi dao komentar ili opisao situaciju (...), naveo kome se govornik obraća (...)“ (Ordulj i Hržica, 2015: 27) i sl.<sup>5</sup>

Kako bismo upotunili i proširili opseg analizirane građe, u istraživanje smo osim HKDJ-a uključili i izvore koji su uključivali praćenje i osobnu opservaciju govorno-jezičnoga i motoričkoga razvoja dječaka u dobi 0;9 (u daljnjem tekstu J) te drugog dječaka (u daljnjem tekstu An) u dobi od 4 do 5 godina starosti na temelju vođenog razgovora te spontanog govora. Dakle, istraživanje bi valjalo proširiti analizom jezično-govornog razvoja djeteta u dobi od 3 do 4 godine te od 5 do 6 godina, uključujući i potonju.

### **Metode analize**

Govorni su se iskazi djece analizirali na dvjema razinama: s obzirom na načine izražavanja prostornih odnosa na sintaktičkoj i suprasintaktičkoj razini te s obzirom na načine i čestoću iskazivanja prostornih metafora kao nedimenzijskih, odnosno logički složenijih odnosa (npr. posesivnost, kvalitativnost, kauzalnost i sl.). Istraživanje se temeljilo na kvalitativnoj, deskriptivnoj metodi analize transkripata, osobnih bilješki i zapažanja govora te motoričkih postignuća ispitivane djece, a pri tumačenju rezultata analize korisna je metodologija kognitivne gramatike (npr. Belaj i Tanacković Faletar, 2014, 2017). Sva je prikupljena građa, segmentirana na dobne odsječke od jedne godine, analizirana paralelnom usporedbom govorno-jezičnog i motoričkog plana dječjeg razvoja, pa su, dakle, rezultati usporedbe dvaju razvojnih planova za svaku kronološku godinu života djece predstavljeni zasebno, i to uvijek kao relevantne razvojne promjene u odnosu na dotadašnji tijek razvoja. Pri navođenju primjera iz korpusa iskazi se odraslih govornika (neovisno o tome je li riječ o ispitivaču, roditelju, članu obitelji i sl.) prikazuju kraticom ODR, dok su iskazi djece označeni prvim slovima njihova imena uz oznaku dobi u kojoj je navedeni iskaz produciran, npr. M (1;5), An (4;11).

## **Rasprava i rezultati**

### **Razdoblje 0;0–1;0**

Predverbalno razdoblje u prvoj godini djetetova života važno je zbog pojave tzv. predverbalnih prediktora kasnijega govorno-jezičnog razvoja, među kojima je osobito bitan razvoj vokalizacije. Riječ je o pojavi kanoničkog sloga u razdoblju od okvirno šestog do desetog mjeseca djetetove starosti, koje se naziva kanoničkom fazom

<sup>5</sup> Ti će redci u analizi uvijek biti označeni kurzivom.

(Oller, Eilers, Neal i Schwartz, 1999). Podatci iz HKDJ-a pokazuju da dijete od deset mjeseci već suvereno barata pravim kanoničkim slogom s potpuno diferenciranim i prepoznatljivim glasovima (1), dok podatci o njegovu kretanju u prostoru pokazuju da puže, pokušava dohvatiti igračku kroz mrežu, baca bočicu i pužući je traži, igra se autićem, dodaje ga roditelju i sl., što odgovara početnoj fazi osvajanja prostora (puzanje je početak kretanja u prostoru u odnosu na dotadašnju statičnost), uočavanja i usvajanja prvih koncepata o odnosima predmeta u prostoru i o načinu na koji se predmetima u prostoru može manipulirati kako bi se ti odnosi mijenjali.

(1) V (0;10): **ke@b ka@b.**  
**te@b te@b ta@b.**  
**te@b ta@b [/] ta@b [/] ta@b te@b eeee@b.<sup>6</sup>**

Osobnom opservacijom drugog dječaka od devet mjeseci (J (0;9)) zamijećeno je da zbog hipotonije mišića on još uvijek ne sjedi i ne puže, a na vokalizacijskom planu još uvijek nema kanoničkog sloga – u djeteta se još uvijek uočavaju samo gugutanje, produciranje vokala i marginalno brbljanje, karakteristično za tzv. *fazu primitivne artikulacije* i *fazu proširenja* (Oller i sur., 1999: 225), što prethodi pojavi kanoničkog sloga i svojstveno je razdoblju do šestog mjeseca, a najkasnije do sedam i pol mjeseci djetetova života (Velički i Katarinčić, 2011: 10). Međutim nakon tri tjedna fizioterapijskih vježbi kojima se ciljano djelovalo na poboljšavanje mišićnog tonusa dijete počinje sjediti i rudimentarno puzati. Veoma brzo u njega se pojavljuje i pravi, dobro oblikovani kanonički slog<sup>7</sup> (*ma* i *ba*) s prozodijskim i ritmičkim obrisom govora, a o takvoj podudarnosti dobi za pojavu slogovanja i ovladavanje prostorom govore i ranija istraživanja: „Tipična dob pojave [kanoničkoga sloga] bliska je onoj za puzanje i sjedenje.“<sup>8</sup> (Oller i sur., 1999: 228). Kako je djetetovo motoričko vladanje postalo ritmično i kontrolirano (počinje pljeskati rukama usporedno s početkom sjedenja i puzanja), ritam postaje osnova na kojoj ono izgovara i slogove, a te dvije dimenzije nerijetko se ostvaruju istovremeno. Bitno je primijetiti postojanje (vremenske) korelacije između skoka u motoričkome i skoka u govornom napretku, kojom se potvrđuju postavke o iznimnoj bliskosti motorike i govora (npr. Guberina, 1986), a onda posredno i o njihovoj zajedničkoj neurobiološkoj osnovi (Velički i Katarinčić, 2011).

<sup>6</sup> Kodom @b u HKDJ-u sustavno se označava brbljanje (Ordulj i Hržica, 2015: 28), pri čemu je važno istaknuti da se u primjeru (1) unutar tog brbljanja mogu uočiti ((ne)reduplicirani) kanonički slogovi.

<sup>7</sup> Kanonički slog podrazumijeva bar jedan potpuni (pravi) vokal i jedan potpuni (pravi) konsonant, između kojih je u produkciji prisutan brz formantski prijelaz (Oller i sur., 1999: 227).

<sup>8</sup> Prijevod autorica.

### Razdoblje 1;0–2;0

U rasponu od godine dana nakon prvoga djetetova rođendana ono glasovnim obrascima počinje pridruživati značenje, što se prvotno ogleda u uporabi onomatopeja, v. (2), gdje glasovni obrazac, odnosno onomatopeja sačinjena od redupliciranog sloga *va* zamjenjuje uporabu riječi *pas*, kojoj i prethodi. Uporaba onomatopeja tako predstavlja prijelaz iz (slogovnog) brbljanja bez značenja, koje pripada prelingvističkoj/predverbalnoj fazi govornog razvoja, u pravo progovaranje, odnosno lingvističku/verbalnu fazu, u kojoj dijete usvaja i rabi prave smislene riječi materinskog jezika – jezične znakove koji podrazumijevaju vezu pojma i akustičke slike (Radovančić, 1995), a taj se prijelaz u djece uredna razvoja načelno odvija oko prvog rođendana, odnosno u razdoblju 10–15 mjeseci (Škarić, 1988).

- (2) ODR: ko [: tko] je to?  
 V (1;0): **vav@b**.  
**vava@b**.  
**avavaa@b**.

S druge strane, djetetove prve prave izgovorene riječi redovito upućuju na osobe iz njegove neposredne okoline – bliske članove obitelji, npr. (3–4). Usporedno s tim prvim riječima pojavljuju se demonstrativi – prostorni prilozici (5–6) i pokazne zamjenice (7) – kojima se upućuje na prostor ili na osobe u tom prostoru.

- (3) A (1;3): ba@b [/] ba@b [/] ba@b ma@b baba@b ma@b ba@b [/] ba@b  
 maba@b **mama@b** maba@b **mama@b** maba@b bama@b.  
 ODR: molim maco?  
 A (1;3): **mama** ma@b ba@b **mama**.
- (4) ODR: baka je morala izaći van.  
 A (1;3): **tata**.
- (5) ODR: di [: gdje] je autić? evo autića.  
 V (1;0): eee@b **tu**.
- (6) V (1;2): **van**.  
 ODR: van? (h)ajde.  
 V (1;2): **dolje**.  
 ODR: kuda bi išo [: išao]?  
 V (1;2): a **dolje**.
- (7) V (1;2): bebo **to** beba bebo.  
 ODR: beba u autu.

Dijete na temelju samo jednoga takvog prostornog priloga može voditi čitav razgovor (8), pri čemu intonacijskim varijacijama iskazuje sigurnost u iskaz te jasnu volju da se ostvari ono što je njime kodirano. Naime, uporaba je prvih djetetovih riječi gotovo uvijek pragmatički motivirana – demonstrativima kao konkretnim jezičnim sredstvima kodiraju se namjera dostizanja kakva prostora, promjena položaja te dosezanje određenih predmeta.

(8) V (1;2): **nuta** [: unutra]. ee **u nuta nuta** [: unutra].

ODR: kamo bi išo [: išao] (.) unutra?

V (1;2): **nuta** [: unutra].

ODR: u vrtić?

V (1;2): **uuu nuta** [: unutra].

U razdoblju neposredno nakon prvog rođendana pojavljuju se u djeteta i prvi glagoli, a među njima glagoli *ići* (9) i *staviti* (10), kojima se izriču kretanje u prostoru i manipulacija predmetima u njemu, a njihova je uporaba također nerijetko pragmatički motivirana, npr. traženje pomoći bliske osobe u postavljanju predmeta na željeno mjesto.

(9) V (1;3): **ide** a a(l)do [/] a(l)do [/] (.) a(l)do.

ODR: aldo?

V (1;3): **ide** (...).

(10) ODR: može?

V (1;3): **stavi**.

ODR: (h)ajde stavi to tu odi.

Djeca tada počinju rabiti glagol *biti* u egzistencijalnom značenju ‘nalaziti se’ (11) te izricati egzistencijalno značenje ‘postojati’ glagolom *nemati* (12), čija se učestala uporaba može povezati s razvojnim principom *postojanosti* ili *trajnosti objekta* kao sposobnosti da dijete razumije da kakav objekt u prostoru postoji i onda kada ga ono ne može izravno percipirati, a prema J. Piagetu ta se sposobnost razvija upravo u tzv. senzomotornoj razvojnoj fazi, do druge godine života (McLeod, 2023).<sup>9</sup> U svakom slučaju, važno je primijetiti da prve djetetove riječi (prema HKDJ-u) uključuju imenice u funkciji denotacije bliskih osoba, ali i prostorne priloge, zamjeničke demonstra-

<sup>9</sup> Dakle, izražavanje postojanja glagolom *nemati* može se objasniti pretpostavkom da djeca u dobi od godine dana još uvijek načelno razumiju trenutačnu odsutnost kakva predmeta kao njegovo nepostojanje, no tu bi premisu svakako valjalo dublje istražiti, i to na širem opsegu ispitanika.

tive te glagole kojima se označava kakva prostorna dinamika ili postojanje predmeta u prostoru. Dakle, prve su djetetove riječi nesumnjivo izrazito povezane s prostorom i onim što dijete u njemu zapaža.

- (11) V (1;3): di [: gdje] **su** kutije.  
kutije.
- (12) A (1;3): **neaa** [: nema].  
ODR: nema.  
*%com: ponovo se pokazuje.*  
A (1;3): a haa.  
ODR: a tu si.

S otprilike godinu i pol u djeteta se rapidno širi mreža usvojenih i korištenih glagola (13–18) – što se podudara s općim razvojnim načelom prema kojem oko 18. mjeseca života „dolazi do razdoblja koje se zove eksplozija imenovanja“ (Vrsaljko i Paleka, 2018: 147) – a gotovo svi usvojeni glagoli kodiraju određenu dinamiku u prostoru. Taj je nagli govorni razvoj usporedan s osvajanjem prostora tijelom i motorikom: podatci iz korpusa upućuju na to da se djeca u toj dobi dižu, trče, bacaju lopticu, šutaju loptu nogom, spremaju igračke u spremnike, a osim toga iznimno su učestale geste pokazivanja (na pojedine predmete, konkretna mjesta na koja dijete želi da se tko smjesti), pa se po omjeru frekventnosti uporabe gesta u odnosu na uporabu isključivo jezičnih sredstava u komunikaciji može zaključiti da neverbalna komunikacija još uvijek ima veću ulogu od verbalne. Premda će se s vremenom omjer gesta i verbalnih sredstava komunikacije promijeniti u korist potonjih, važno je istaknuti da je uporaba gesta u razdoblju u kojem se u djeteta naglo razvija govor veoma važan čimbenik u poticanju tog govora (Pansini, 1990), i to osobito širenju vokabulara: „Djeca koja rano koriste geste sklona su ranom govornom imenovanju stvari i bića iz najbliže okoline“ (Bauer, 2006: 79, prema Velički i Katarinčić, 2011: 22).

- (13) M (1;5): avi [: avion] [/] avi [: avion] [/] avi [: avion].  
ODR: avion.  
M (1;5): **leti** avion.
- (14) M (1;5): <(l)ul(j)a se> [/] (l)ul(j)a se.  
ODR: ljulja se beba.
- (15) M (1;5): pi(l)e [/] pi(l)e. (...)  
M (1;5): **eta** [: šeta].
- (16) M (1;5): <kisa [: kiša] **pada**> [/] kisa [: kiša] **pada** ki:sa [: kiša].
- (17) M (1;5): medo [/] medo.

ODR: pa medo što radi medo.

M (1;5): **titi** [: čiči].

(18) M (1;5): **dozi** [: dodì] mama.

S godinu i pol počinju se upotrebljavati i krnje konstrukcije koje će se poslije formulirati kao prijedložno-padežni izrazi (19), a uporaba takvih konstrukcija upućuje na to da se konceptualizirani odnosi među predmetima u prostoru još uvijek ne konkretiziraju – konstrukcijama nedostaju upravo prijedlozi koji imaju funkciju konkretizatora odnosa između OL i L (v. Pranjko, 2009). Dijete, dakle, poima da među entitetima u prostoru postoji određeni odnos, da su oni međusobno supostavljeni, no nema konkretizacije tog odnosa, što je u prvom redu sadržano u uporabi (nedostajućeg) prijedloga.<sup>10</sup>

(19) M (1;6): tičica.

ODR: šta radi ta tičica?

M (1;6): <(p)liva vodu [\*]> [/] pliva vodu.

ODR: pliva u vodici bravo (...)

Približavajući se drugom rođendanu, djeca počinju ulaziti u sferu apstrakcije – jezično počinju kodirati i određena apstraktna značenja. Glagol *biti*, koji se dotad rabio u značenju ‘nalaziti se’, počinje se rabiti i kao kopula, kojom se nositelj identifikacije ili atribucije povezuje s identifikacijom ili atribucijom (20–21) (v. npr. Vasilj, Žagmešter i Nazalević Čučević, 2022). Glagol *ići*, koji se prije rabio samo u konkretno-prostornom značenju kretanja, počinje se diferencirati s obzirom na opću direktivnost (9), direktivnost s konkretnom metom (ciljem) u prostoru (22), ali i s obzirom na modalnu (namjernu) uporabu unutar složenoga glagolskog predikata (23). Suprotno uvriježenim postavkama da se ulazak u domenu apstrakcije u djece počinje događati s navršene tri godine, jer se u toj godini odvija glavnina usvajanja gramatike kao konceptualnoga (apstraktnog i simboličkog) sustava,<sup>11</sup> pa se dijete „u toj dobi počinje, malo po malo, oslobađati vezanosti uz akciju i konkretnu govornu situaciju u kojima

<sup>10</sup> Nespretnosti u produkciji prijedložno-padežnih izraza koje upućuju na to da je proces strukturiranja složenijih jezičnih elemenata (kojima se iskazuju i specifičnija prostorna značenja određena svim trima elementima prostornog odnosa) tek započeo koreliraju s podacima o motoričkim sposobnostima djece te dobi – premda se ona nalaze u fazi naglog razvoja pokreta i vladanja tijelom u prostoru, i dalje su veoma često nestabilna, nespretna u pokretu, pa npr. gube ravnotežu, spotiču se i padaju. Jezično „spoticanje“ o elemente složenijih struktura i fizičko spoticanje u još nezreli hodu i pokretima pokazuju se u dječjem razvoju pravim analogonima.

<sup>11</sup> Smatra se da su djeca ovladala osnovom materinskog jezika u dobi od tri do tri i pol godine (Škarić, 1988: 43).

se odvija njegova govorna komunikacija“ te „počinje upotrebljavati riječi koje, za njega, predstavljaju katkada i odsutnu stvarnost i to na bazi misli o toj stvarnosti“ (Pozojević Trivanović, 1992: 14), navedeni podatci iz korpusa pokazuju da se prvi koraci kojima dijete zakoračuje u apstrakciju ipak odvijaju i mnogo prije: još i prije njegova drugog rođendana.

- (20) V (1;6): to **je** žuti auto.  
 (21) M (1;9): ovaj **je** veliki.  
 (22) A (1;9): ja **idem** [: idem] **tebi**.  
 (23) A (1;7): **idemo p(j)e(v)ati**.

I uporaba prvih metaforičkih, odnosno metonimijskih ekstenzija, u kojima se kakav jezični oblik kojim se primarno označava konkretno-prostorno značenje rabi za kodiranje apstraktnijeg značenja, zamijećena je u djece netom prije drugog rođendana, i to upravo na razini glagola. Tako glagol *ići* osim apstraktne, modalne uporabe u okviru predikata iz primjera (23) počinje metonimijski širiti svoje značenje u domenu pripadnosti (24), npr. u metonimiji po kojoj se pripadnost određenom kolektivu tumači posredstvom fizičkog kretanja u taj kolektiv (usp. *Idem u školu / u vrtić* i *Polaznik sam škole / vrtića*; *Idem u prvi razred* i *Polaznik sam prvoga razreda*). S druge strane, glagoli se počinju metaforički modificirati i s obzirom na prefiksaciju (25–27): onim prefiksima koji primarno imaju konkretno-prostorno značenje (*pro-* označava etapnu translokativnost, usp. npr. *prolaziti*, dok *pre-* kodira značenje sumarne translokativnosti, usp. npr. *preletjeti* (Belaj, 2008; Pranjaković, 2009)) tvore se glagoli kojima se metaforički kodira neprostorno značenje. Tako se pod značenjem glagola *pronaći* (25) podrazumijeva da se složena aktivnost traženja odvijala segmentalno, u etapama kretanja, dok se *pročitati* (26) tumači kao *kroz knjigu proći čitajući*,<sup>12</sup> a *preskočiti* (27) kao *izostaviti što, propustiti pri čitanju*,<sup>13</sup> odnosno *prijeći preko dijela teksta pri čitanju*.<sup>14</sup>

- (24) A (1;11): ja **idem** u puji [: prvi] razjed [: razred].  
 (25) V (1;9): <oće> [<] oce [: oće] [/] oce [: oće] **p(r)onađite**.  
 (26) V (1;10): ja nisam još **pročita**.  
 (27) V (1;10): uuu **p(r)eskočili smo**.

<sup>12</sup> U glagolu *pročitati*, koji se temelji na etapnoj translokativnosti, dinamika se prostornog odnosa realizira kretanjem koje obavljaju oči (pogled) i misao kao OL kroz sadržaj ili tematiku napisanoga (tekst kao L) (Belaj, 2008: 237).

<sup>13</sup> Definicija preuzeta s *Hrvatskoga jezičnog portala* (<https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search>) (pristupljeno 14. listopada 2023.).

<sup>14</sup> Pogled i misao kao OL prelaze preko dijela teksta kao L, izostavljajući ga.

Iako se širi mreža korištenih prostornih priloga (28–31), kojima se u toj dobi djeca najfrekventnije služe pri jezičnom kodiranju prostornih odnosa, a koji nerijetko samostalno tvore iskaz (31), ta se opća prostorna značenja pred navršavanje druge godine života počinju konkretizirati cjelovitijim i strukturno ovjerenijim prijedložno-padežnim izrazima (32), kojima se kakav OL smješta vrlo konkretno i specifično u domenu L. Usložnjavanje govorno-jezičnih struktura prati analogni razvoj u motorici: u primjeru (31) opaska prepisivača reprezentativno prikazuje kako djeca počinju slagati elemente u svojoj prostornoj okolini slično kao što se to događa u njihovu jeziku – gramatika se prostora prevodi u gramatiku jezika (Dulčić i Tadić, 2017). Produkcija ovjereni(ji)h prijedložno-padežnih izraza pritom dobro oslikava navedeno prevođenje jer gramatičnost čitave (rečenične) strukture u kojoj se oni nalaze zahtijeva usklađivanje nekoliko različitih razina jezičnih informacija: slaganje prijedloga i padežnog oblika nominalne sastavnice sa sintaktičko-semantičkim karakteristikama glagola koji im prethodi.

(28) V (1;9): oce [: oće] [\*] [/] oce [: oće] [\*] **dol(j)e** ici [: ici].

(29) V (1;9): idemo **daleko**.

(30) V (1;10): **ovdje** svašta ima.

(31) A (1;10): ide **do(l)je tu**, pa **tu** ide **goje** [: gore], **tu** ide **nakat**

[: natrag], **tu** ide **goje** [: gore] ovo, **tu** ide ovo, e **tu** ide (.) ovo.

(32) ODR: gdje imamo brod?

M (1;11): **tamo**.

ODR: gdje?

M (1;11): **u komizi** [: komiži].

Ti se prijedložno-padežni izrazi već neposredno pred drugu godinu počinju rabiti i za izražavanje prostornih metafora, što je razvidno iz (33), gdje je riječ o posvojnosti.

(33) M (1;11): to je **od tete ma(r)te**.

Istovremeno na planu motoričkog razvoja počinje se primjećivati finije, tj. mikromotoričko nijansiranje radnji poput provlačenja vezica kroz rupice na obući, šaranja olovkom po papiru ili spretnosti u baratanju grabljicama ili lopaticom i sl. Spretnost u motoričkom smislu prati spretnost u jezičnom izražavanju, što se odnosi i na strukturnu složenost, ali i na korištenje jezičnih (prostornih) oblika za iskazivanje neprostornih značenja, koje će biti vidljivije u sljedećoj godini života.

### **Razdoblje 2;0–3;0**

Navršivši dvije godine života, djeca osim kretanja po horizontalnoj osi počinju prostor osvajati i vertikalno, što pokazuju podatci iz korpusa po kojima se ona, uz

specifičnije i nijansiranije načine manipuliranja predmetima poput spremanja olovki, dodavanja balonom (motoričke aktivnosti razvijene u prethodnoj godini), počinju, primjerice, i sama penjati na stol/stolice, zadržavajući ravnotežu. No unatoč tomu djeca u toj dobi još uvijek nisu do kraja ovladala prostorom, pa se žele lokalizirati i jezično, koristeći se opetovano upitnim prilogom *gdje*, v. (34).

(34) M (2;2): a **di** [: gdje]?

ODR: vidit [: vidjet] ćeš na kraju.

M (2;2): (...) a **di** [: gdje] čiće.

Dvogodišnje dijete još se suverenije služi prijedložno-padežnim izrazima, i to kako bi iskazalo i nedinamične (statične) (35) i dinamične (36–39) prostorne odnose (lokativnost (35), adlativnost kao graničnu direktivnost (36–37), ablativnost (38) te perlativnost (39)). Međutim, tim se konstrukcijama sve češće kodiraju i različite vrste prostornih metafora, primjerice kvalifikacije (40), vremena (41) ili usporedbe (42), a u okviru metaforičkih ekstenzija (npr. za načinsko značenje) rabe se i prilozima (43). Premda i u ranijim razvojnim fazama treba govoriti o tome da djeca proizvode iskaze (koji se mogu sastojati od samo jedne jedine riječi), najčešće se napominje kako tek „u drugoj polovici druge godine života (...) počinj[u] povezivati riječi i stvarati prve rečenice“ (Vrsaljko i Paleka, 2018: 148), a upravo „od pojave prve rečenice počinje svladavanje gramatike i naglo napredovanje u razvoju govora“ (Starc, Čudina Obradović, Pleša, Profaca i Leticia, 2004: 29), čime se može objasniti navedeni nagli razvoj u različitim (ovjerenim) uporabama prijedložno-padežnih izraza. No takav govorni napredak nije izoliran i ponovno ga je moguće i potrebno povezati s onime što se zapaža na motoričkoj razini: postupno ovladavanje prijedložno-padežnim izrazima upućuje i na to da je dijete sve suverenije u vladanju svojim tijelom u prostoru jer se „usvajanje sheme tijela“ i „orijentacija u prostoru“ nadaju kao složeni preduvjeti za uporabu prijedloga, koji se „usvajaju kasnije od ostalih kategorija riječi“ (Vrsaljko i Paleka, 2018: 150). Tako se između ostaloga slaganje lutaka po stolu kao uvođenje reda među predmete u prostoru prevodi u ispravno slaganje i kombiniranje glagola, prijedloga i imenice u određenom padežu kao jezičnih elemenata (koji sudjeluju u strukturiranju prijedložno-padežnih izraza), a dodavanje balonom po principu *ti pa ja* odražava se na to da dijete uči da i u govornoj komunikaciji mora poštovati recipročnost, tj. red u govorenju. Osim toga podatci iz korpusa upućuju na brojne situacije u kojima djeca pjevaju uz brojalice,<sup>15</sup> pa se praćenje

<sup>15</sup> Uz brojalice tipa *Tašun, tašun, tanana* djeca, čiji se govor snimao sredinom 90-ih godina 20. stoljeća, vrlo su često po principu brojalice pjevala i tada veoma popularnu Severininu pjesmu *Trava zelena* jer ona jednostavnošću melodije, teksta i ritma u refrenu veoma lako može poslužiti kao podloga ritmičkom pljeskanju i pjevanju.

ritma i melodije ritmičkim pokretima u prostoru i pjevanjem posredno odražava i na izgradnju ritma u govoru, ali i u jeziku (usvajanjem intonacijskih, pa onda i određenih sintaktičkih cjelina). S druge strane, situacije u kojima korpus upućuje na to da se djeca služe simboličkom igrom – uporabom telefona kako bi se „nazivali“ članovi obitelji, a zatim i vođenjem maštovitih i elaboriranih razgovora sa zamišljenim sugovornicima – zapravo se odnose na *dramatizaciju*, „uprizorivanje“ zbivanja u različitim kontekstima u prostoru i pomoću tog prostora, koje prema Guberini (1986) osobito povoljno djeluje na razvijanje govornih struktura, na afektivnost i sposobnost da se i leksički i neleksički dijelovi govora suvereno upotrebljavaju u različitim kontekstima i situacijama.

- (35) A (2;7): ka(j)@d sam ja jeka [: rekla] **u pakaoni@c** [: kupaoni]  
on(d)a [?] kad qqq [?]
- (36) A (2;7): zato kaj@d idemo **u dućan**.
- (37) A (2;7): sokića **u onu (.) šajicu** [: šalicu].
- (38) %com: *antonija želi soka piti iz bakine čaše.*  
A (2;7): iz [/] **iz bakine šajice** [: šalice].
- (39) ODR: kam@d si ju bacila?  
A (2;7): aa **ko [: kroz] p(r)ozor** mači [: maci].
- (40) V (2;4): nisi. ma nisi **u plavu [: pravu]**.
- (41) V (2;9): ne ja idem (.) onaj auto vozi isto **na crveno**.
- (42) V (2;10): ja sam bolji **od tebe**.
- (43) V (2;10): **krivo** si bacila.

Od otprilike 2,5 godine u iskazima se djece može govoriti i o izražavanju na suprasintaktičkoj razini (44–47). Dok je među iskazima u korpusu zabilježeno i parataktičko, npr. (47), i hipotaktičko povezivanje surečenica, npr. (46), osobito se ističe korištenje konektorskih elemenata i različitih anaforičkih sredstava (*i onda, ali, to, pa*), kojima ne samo da se upućivanjem na ono prethodno rečeno iskazuje susljednost i naznačuje red radnji u vremenskoj protežnosti nego se uspostavlja i logički slijed te kohezija govorno-jezične cjeline (teksta) uopće, npr. (44–47). Dakle, premda dosadašnja literatura načelno ističe kako se sve vrste rečenica u produkciji počinju rabiti tek od pete godine djetetova života (Vrsaljko i Paleka, 2018), kvalitativna je analiza HKDJ-a pokazala da je o hipotaksi, parataksi i razini teksta u dječjem govoru moguće govoriti mnogo prije, još i prije navršene treće godine.

- (44) A (2;5): **i onda** meni dođe deda m(r)az, **a** ja ga pitam **a ko [: tko]**  
**je to došo** [: došao], a deda maz [: mraz].
- (45) A (2;5): **ali** ima ona kapu!

A (2;5): ima kapu (.) ne z(n)am **(t)ko mi je to kupio.**

(46) M (2;11): **onda** smo [//] onda smo vid(je)li **da ide [//] da ide još jedan vlak.**

(47) M (2;11): **pa** smo htjeli papat sladoled **pa** smo **pa** smo pojeli smo &~pu [//] popavali [: popravljali] zube.

Upravo pred navršenje treće godine primjećuje se kako djetetu postaje bitno sagledati odnose među elementima koji ga okružuju, ne više samo na temelju njihove fizičke, konkretno-prostorne lokalizacije nego i s obzirom na odnos uzročnosti, pa se uz dotadašnji prilog *gdje?* sve učestalije počinje rabiti i upitni prilog *zašto?* (48). Navedeno upućuje na to da se u sljedećim godinama može očekivati sustavniji pomak iz domene konkretnog prostora u domenu metaforizacije (prostora) te domenu apstrakcije.

(48) M (2;11): **zašto** mi nije dala?

M (2;11): mama **zakaj**@d je kasno?

M (2;11): a **zašto** je mrak?

### **Razdoblje 4;0–5;0**

Govor djeteta An, kao što je spomenuto u 2.2, u dobi od 4 do 5 godina praćen je na temelju vođenog razgovora te spontanog govora. Koordinacija pokreta kao osobitost motoričkog razvoja očituje se i u jezično-govornom razvoju, v. (49).

(49) ODR: Bi li ti znao sam doći do vrtića?

An (4;11): Moram **s mamom otić.**

ODR: (...) A znaš li kako možemo doći do vrtića? Otprilike...

An: **Desnim putem.**

ODR: (...) Dobro. I pored čega ćemo proći, što sve vidimo?

An: Našu zgradu i semafor.

ODR: Dobro. Što još?

An: I aute, i oblake. **Sve vidimo.**

ODR: A idu li oblaci u istom smjeru kao mi? Kamo oni idu?

An: **Lijevim putem. Tamo i tamo (pokazuje), ispred nas – na svaku stranu.**

ODR: A gdje je vrtić?

An: Vrtić Vrbik... **skreću ljudi** tamo pa tamo, tamo... (pokazuje)

M: Znaš kad uđemo u vrtić...

An: ... onda vidimo sve moje prijatelje.

ODR: (...) Ali kad uđemo na vrata...

An: ... onda pokucamo i rečemo: *Dobro jutro, draga djeco, dobro jutro, teta*

*Amalija, dobro jutro, teta Ana draga...*

ODR: Ti lijepo pozdraviš djecu, tete, onda se dođeš pozdraviti sa mnom...

An: I idem na sport. Onda **trčimo ukrug** i onda ti **po mene** dođeš i vraćamo se doma.

Iz predmetnog ulomka razgovora djeteta od 4 godine i 11 mjeseci razvidna je koordinacija, tj. usuglašenost u komunikacijskom smislu – dijete nastavlja, tj. dovršava majčine iskaze, stavljajući u logični slijed događaje koje smatra bitnima za koju situaciju određenu prostorno-vremenskim odnosom. Razvidno je i da se širi mreža uporabe prijedložno-padežnih izraza nedimenzijskog značenja. U predmetnim je iskazima riječ o socijativnom (*otići s mamom*) i finalnom značenju (*doći po mene*). Uz njih su, dakako, prisutni, i prostorni prijedložno-padežni izrazi, npr. *ići ispred nas, ići na svaku stranu, ići na sport*. Osim prijedlozima konkretizacija se prostornih odnosa provodi i sintagmama tipa *desnim putem, lijevim putem*. Smjer kretanja naznačuje se ponavljanjem priloga *tamo* i popratnim gestama, da bi se raznosmjernost, tj. višesmjernost obuhvatila uporabom univerzalnog kvantifikatora *svaki*, usp. *ići na svaku stranu*. Osim na prostorne odnose prilozima se upućuje i na vremenski, npr. *vidjeti onda*, te na načinski odnos, npr. *trčati ukrug*. Motoričku koordinaciju prati i sintaktička – koordinacijske ili parataktičke konstrukcije u prvom su redu sastavne naravi, npr. *onda pokucamo i rečemo*. Jezični je razvoj razvidan i na temelju porabe prefigiranih glagola *skretati* (49) i *sakrivati* (50).

(50) An (4;11): (*igra videoigru*) Gdje si ti? Jesi ti unutra? A nisi? Ma, **ne trebaš se sakrivat**, to nije skrivača igra! (...) Gdje si ti? Tu si?

Koordinacija pokreta tijela uz drugi predmet (npr. bicikl, role) usavršava se u petoj godini,<sup>16</sup> što se na planu govorno-jezičnog razvoja očituje u frekventnijoj zastupljenosti hipotaktičkih struktura, kojima se uz dimenzijske odnose iskazuju i nedimenzijski, poput uvjetnoga, v. (51).

<sup>16</sup> Govorno-jezični razvoj djeteta od 5 godina predočujemo u ovom potpoglavlju jer obuhvaća iskaze u dobi 5;02, tj. s početka te godine. U sljedećim istraživanjima analizu valja potkrijepiti i pregledom govorno-jezičnog razvoja djeteta od 6 godina.

(51) An (5;02): Niko, je se sjećaš ono kad je Toma igrao s tobom nogomet, vas dvojica, ipobijedio sam vas? Reko si, kad sam dva gola predobrih zabio, da sam te pobijedio...

**Jel ak ti zabijem gol, ja sam pobijedio? Niko, ak bude izjednačeno, jel niko nije pobijedio?**

Dijete ovladava sportovima te igrama jednostavnog i složenog tipa, pa se na planu jezično-govornog razvoja zapaža mogućnost da objasni posebnosti igre, pri čemu rabi i jednostavne i složene konstrukcije – parataktičke i hipotaktičke, v. (52).

(52) An (5;02): **Pickaxe je onaj koji strga drvo i može sve strgat.**

To je dobro. Al nema više drveta onda. (...) **XP je ono što ti daje da si kupiš skina.** Novog. Koji ti je predobar.

ODR: Što je *skina*?

An: **Skin – gdje možeš promijenit robu.**

ODR: Imaš li najdraži *skin*?

An: Meni je bolji, ovaj, Spider-Man, eto, i Hulk. Spider-Gwen je bolji od Spider-Mana. Ona je njegova žena.

Na temelju primjera (52) razvidno je da se parataktičkim konstrukcijama surečenice dovode u prvom redu u odnos sastavnosti, v. i (49). Kada je riječ o hipotaktičkim konstrukcijama, zastupljene su predikatne, što znači da se identifikacija i atribucija osim na razini jednostavne rečenice izražava sve češće i na razini zavisnosložene rečenice, ali i objektne, v. i (51).

## Zaključak i smjernice daljnjih istraživanja

Na temelju danih primjera i rasprave zaključili bismo da su obje polazne pretpostavke potvrđene – u ranom dječjem razvoju postoji visoka razina korelacije između usvajanja prostorne gramatike, uočavanja obrazaca ponašanja predmeta u prostoru i upravljanja njima, te usvajanja verbalne, jezične gramatike, odnosno učenja upravljanja elementima u jeziku – ta je korelacija potvrđena s obzirom na paralelan napredak djece u motoričkim sposobnostima, korištenju tijela u prostoru i u (sintaktičkoj) složenosti prostornih odnosa iskazanih jezikom. Usto dječji iskazi paralelno s napredovanjem u djetetovu ovladavanju prostorom pokazuju napredak na semantičkom planu, idući od pola iskazivanja izrazito konkretnih, djetetu bliskih i neposredno percipiranih prostornih odnosa k polu apstraktnih, logički složenijih značenja koja se temelje

na kakvoj konceptualnoj bliskosti s prostorom kao temeljnom ljudskom kognitivnom domenom. Premda rezultati istraživanja nisu dostatni da bi bilo riječi o potpunoj i neospornoj uzročno-posljedičnoj povezanosti između upravljanja prostorom i upravljanja jezikom, radom se ipak želi uputiti na to da je u promatranju dječjeg govora i jezika uvijek potrebno i korisno obratiti pozornost i na njegove sposobnosti vladanja tijelom i motorikom te uzeti u obzir da za neke govorno-jezične patologije (i njihovu rehabilitaciju) odgovori možda, u manjoj ili većoj mjeri, leže u korištenju pokreta u prostoru. Daljnjim istraživanjima trebalo bi iscrpnije obuhvatiti i govorno-jezični razvoj djeteta od 3 godine te 6 godina. Govor djece u dobi od 4 godine do 6 godina bilo bi zanimljivo i korisno analizirati podrobnije s obzirom na diskursne odlike.

## LITERATURA

- BAUER, J. (2006). *Warum ich fühle, was du fühlst*. Hamburg: Hoffman und Campe.
- BELAJ, B. (2008). *Jezik, prostor i konceptualizacija: shematična značenja hrvatskih glagolskih prefiksa*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet.
- BELAJ, B. (2009). Prostorna značenja na razini složene rečenice. U: K. Mićanović (ur.), *Prostor u jeziku: Književnost i kultura šezdesetih – Zbornik radova 37. seminara Zagrebačke slavističke škole*. (43–67). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Zagrebačka slavistička škola. (pristupljeno 9. listopada 2023.) [https://www.hrvatskiplus.org/upload/zbornici/ZSS\\_2009.pdf](https://www.hrvatskiplus.org/upload/zbornici/ZSS_2009.pdf)
- BELAJ, B. (2023). *Kognitivna lingvistika i hrvatski jezik*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet.
- BELAJ, B. i Tanacković Faletar, G. (2014). *Kognitivna gramatika hrvatskoga jezika, Knjiga prva: Imenska sintagma i sintaksa padeža*. Zagreb: Disput.
- DOBRIĆ, A. (2018). Povezanost govora i pokreta u dječjem razvoju. U: A. Dulčić (ur.), *Translacijski pristup u dijagnostici i rehabilitaciji slušanja i govora – 55 godina SUVAG-a*. (40–48). Zagreb: Poliklinika SUVAG.
- DULČIĆ, A. i TADIĆ, I. (2017). Spaciocepcija i spaciogramatika u logopedskoj teoriji i praksi. U: N. Labović (ur.), *Inovativni pristupi u logopediji*. (37–42). Beograd: Školski servis Gajić.
- GAŠPARIĆ, I. (2023). Prostor i prostorni odnosi u jeziku kroz prizmu govorno-jezičnoga razvoja djece s oštećenjem sluha i poteškoćama u slušanju. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- GELD, R. (2006). Konceptualizacija i vidovi konstruiranja značenja: temeljne kognitivnolingvističke postavke i pojmovi. *Suvremena lingvistika*, 62 (2), 183–211. (pristupljeno 5. listopada 2023.) <https://hrcak.srce.hr/13494>
- GUBERINA, P. (1986). Govor i prostor. *Filologija*, 14, 87–95. (pristupljeno 7. listopada 2023.) <https://hrcak.srce.hr/184033>
- Hrvatski jezični portal. (pristupljeno 14. listopada 2023.) <https://hjp.znanje.hr/>
- KOVAČEVIĆ, M. (2002). *CHILDES Database Croatian Kovacevic Corpus*. (pristupljeno 16. listopada 2023.) DOI:10.21415/T5FS5X
- LANGACKER, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar. Volume 1: Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- MACWHINNEY, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. 3. izd. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MCLEOD, S. (2023). *Piaget's Sensorimotor Stage Of Cognitive Development*. Simply Psychology. (pristupljeno 22. listopada 2023.) <https://www.simplypsychology.org/sensorimotor.html>
- OLLER, D. K., EILERS, R. E., NEAL, A. R. i SCHWARTZ, H. K. (1999). Precu-

- sors to speech in infancy: The prediction of speech and language disorders. *Journal of Communication Disorders*, 32 (4), 223–245. (pristupljeno 10. listopada 2023.) DOI: 10.1016/s0021-9924(99)00013-1
- ORDULJ, A. i HRŽICA, G. (2015). Obnavljanje Hrvatskog korpusa dječjega jezika. *Logopedija*, 5 (1), 25–31. (pristupljeno 17. listopada 2023.) [https://www.academia.edu/34006504/Updates\\_in\\_Croatian\\_Corpus\\_of\\_Child\\_Language](https://www.academia.edu/34006504/Updates_in_Croatian_Corpus_of_Child_Language)
- PANSINI, M. (1989). Spaciocepcija i gramatika prostora kao slušanje i govor. *Filologija*, 17, 33–37. (pristupljeno 6. listopada 2023.) <https://hrcak.srce.hr/165402>
- PANSINI, M. (1990). Jezik geste u gramatici prostora. *Govor*, 7 (2), 101–118. (pristupljeno 9. listopada 2023.) <https://hrcak.srce.hr/176320>
- PIPER, P. (2001). *Jezik i prostor*. 2. izd. Beograd: Biblioteka XX vek. (pristupljeno 5. listopada 2023.) [https://popara.mk/wp-content/uploads/2012/02/Jezik-i-Prostor\\_Predrag-Piper.pdf](https://popara.mk/wp-content/uploads/2012/02/Jezik-i-Prostor_Predrag-Piper.pdf)
- POZOJEVIĆ TRIVANOVIĆ, M. (1992). Sluh i govor. U: F. Ibrahimpašić i S. Jelčić (ur.), *Govorna komunikacija*. (9–18). Zagreb: Zavod za zaštitu zdravlja grada.
- PRANJKOVIĆ, I. (2009). Prostorna značenja u hrvatskome jeziku. U: K. Mićanović (ur.), *Prostor u jeziku: Književnost i kultura šezdesetih – Zbornik radova 37. seminara Zagrebačke slavističke škole*. (11–19). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Zagrebačka slavistička škola. (pristupljeno 11. listopada 2023.) [https://www.hrvatskiplus.org/upload/zbornici/ZSS\\_2009.pdf](https://www.hrvatskiplus.org/upload/zbornici/ZSS_2009.pdf)
- RADOVANČIĆ, B. (1995). *Osnove rehabilitacije slušanja i govora*. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu; Savez organizacija osoba oštećena sluha Hrvatske.
- RAFFAELLI, I. (2015). *O značenju: Uvod u semantiku*. Zagreb: Matica hrvatska.
- ŠARIĆ, Lj. (2007). Konstrukcije za izražavanje prostornih odnosa u hrvatskom jeziku. U: B. Kuna (ur.), *Sintaktičke kategorije: Zbornik radova znanstvenoga skupa s međunarodnim sudjelovanjem Hrvatski sintaktički dani*. (253–270). Osijek; Zagreb: Filozofski fakultet; Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- ŠKARIĆ, I. (1988). *Govorne poteškoće i njihovo uklanjanje*. Zagreb: Mladost.
- TOMASELLO, M. (2000). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics*, 11 (1–2), 61–82. (pristupljeno 10. listopada 2023.) [https://www.let.rug.nl/~nerbonne/teach/language-learning/papers/tomasello\\_2000.pdf](https://www.let.rug.nl/~nerbonne/teach/language-learning/papers/tomasello_2000.pdf)
- VASILJ, D., ŽAGMEŠTER, A. i NAZALEVIĆ ČUČEVIĆ, I. (2022). Identifikacija i atribucija na (supra)sintaktičkoj razini u hrvatskome jeziku. U: Gj. Nikolovski i N. Ulčnik (ur.), *Slavistična prepletanja 1*. Maribor: Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. <https://doi.org/10.18690/um.ff.3.2022>
- VELIČKI, V. i KATARINČIĆ, I. (2011). *Stihovi u pokretu: Malešnice i igre prstima kao poticaj za govor*. Zagreb: ALFA.
- VRSALJKO, S. i PALEKA, P. (2018). Pregled ranoga govorno-jezičnoga razvoja. *Magistra Iadertina*, 13 (1), 139–159. (pristupljeno 16. listopada 2023.) <https://hrcak.srce.hr/217843>

## SPACE, SPATIAL MEANINGS IN LANGUAGE, AND EARLY SPEECH-LANGUAGE DEVELOPMENT

### Abstract

When considering the relationship between the child and space, the question arises about their mutual influence. Speech, i.e., language, is the medium through which man acts in space, enabling space to act on him. The relationship between space and language and their empirical overlap is the basis of the child's perception, understanding, and action in the world. The paper will provide a brief overview of the close connection between space and human development. This will be followed by an analysis in which the relationship of spatiality and the ways of its expression in the context of early speech and language development will be presented more clearly. Space is assumed to be a fundamental human cognitive domain, which owes its status to the fact that from birth, it represents the basis of experience and everyday life, underlying all logically more complex relationships (Belaj, 2009; Langacker, 1987). The spatial perception system is responsible for the perception of space, which, in addition to the vestibular sense governing balance, also includes the senses of touch, proprioception, hearing, and sight (Pansini, 1989). It is the basic channel through which speech as an isomorph of reality correlates with events that always take place in space in the human world. Space and verbal language, i.e., events and speech, have the same grammar – spatial: both adhere to the same rules, and consist of the same elements (subject, space, time, causality, and synchronicity). Part of the paper will be devoted to connecting these perspectives in order to point out the importance of space for the child's speech-language development and its expression modalities. The purpose of the work is to highlight the connection and conditionality of space and early speech-language development (0–6 years), and to present ways of expressing spatial relations, which will be carried out on the basis of the Croatian Child Language Corpus (Kovačević, 2002) and other available materials. Selected utterances will be analyzed by a qualitative method and the methodology of cognitive grammar in order to confirm the propositions: 1) that the acquisition of order in space (spatial grammar) is directly reflected in the acquisition of order in language (verbal grammar); 2) that children's utterances, in parallel to their progress in space, show progress on the concrete – abstract scale, going from spatial to logically more complex meanings.

**KEYWORDS:** *space, spatial meanings in Croatian, spacioception system, early language development*

# ODGOJITELJI O UPORABI HRVATSKOG JEZIKA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA

**Marta BATUR**

Dječji vrtić Cvitić, Turanj  
baturmarta07@gmail.com

UDK 373.2-057:[811.163.42:373.2]

Prethodno priopćenje

**Slavica VRSALJKO**

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja,  
Sveučilište u Zadru, Hrvatska  
slavicav@unizd.hr

## Sažetak

Od rođenja se, slušajući svoje roditelje i druge ljude koje nas okružuju, usvaja zavičajni ili tzv. materinski govor. Ako se u tom periodu usvoji neki hrvatski mjesni (zavičajni, materinski) govor, polaskom u školu počinje se učiti hrvatski standardni jezik, i to samo u onom dijelu u kojem se on razlikuje od mjesnoga, zavičajnog, materinskog govora. Djeca, osim u tim okruženjima, govor usvajaju i u predškolskoj ustanovi. Naime, istraživanja pokazuju da je vrijeme koje roditelji provode s djecom u aktivnom razgovoru sve kraće, dok odgojitelji s njima provode znatno duže vremena. Stoga je važna svijest odgojitelja o poštovanju jezične kulture, u govoru i pismu. Što se tiče govora, odgojitelji bi trebali biti djeci dobar govorni uzor te stvarati kvalitetnu govornu okolinu čime će, oponašajući je, djeca stvarati vlastite jezične konstrukcije, i to na temelju iskustava i urođenih procesnih mehanizama za stvaranje govora. Postavlja se pitanje kako govori taj govorni uzor, u ovom slučaju odgojitelj. Radom se ispitalo kojim se idiomima, razgovornim jezikom „substandardnim“ ili standardnim jezikom, odgojitelji više služe u komunikaciji s djecom, kolegama, stručnom službom te roditeljima tijekom boravka u predškolskoj ustanovi. Ispitalo se poštuju li odgojitelji osnove pravopisne i gramatičke norme u pisanju dopisa, pedagoške dokumentacije, oglašavanju na oglasnoj ploči i sl. Također se ispitalo postoji li razlika s obzirom na prostor u kojem se predškolska ustanova nalazi. U istraživanju su sudjelovali odgojitelji gradskih, ruralnih i otočkih predškolskih ustanova Zadarske županije. Kao instrument prikupljanja podataka, konstruiran je upitnik online Google obrazac na poveznici koju su odgojitelji ispunjavali. Za deskriptivnu obradu podataka izračunan je postotak, a za test razlika *Man-Whitneyjev test* te *hi-kvadrat test*.

**KLJUČNE RIJEČI:** *hrvatski jezik, hrvatski standardni jezik, govorna okolina, govorni uzor, predškolska ustanova*

## Uvod

Hrvatski jezik čine svi njegovi idiomi: standard i supstandard, narječja i žargoni. Njihovo međusobno ispreplitanje uočava se na svim razinama usvajanja i učenja jezika. Prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (<https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanj>) u dječjim vrtićima odgojno-obrazovni rad obavlja se na hrvatskom jeziku i latiničkom pismu, dok se hrvatski standardni jezik kao službeni jezik Republike Hrvatske sustavno uči u obrazovnim institucijama. Nerijetko se suprotno standardu stavlja razgovorni jezik koji standardolozi onda još nazivaju i „supstandardnim jezikom“, a koji je neovisan o bilo kojem mjesnom govoru, dijalektu i narječju, tj. bilo kojem idiomu iz kojih može preuzeti jezični materijal koji mu je potreban.

Standardnim se jezikom služe govornici svih hrvatskih narječja, oni čiji mjesni govori pripadaju štokavskome, čakavskom ili kajkavskom dijalekatskom sustavu. Zbog svoje je uloge u društvu poseban, a ne zbog svojih unutarjezičnih značajki jer kako navode Frančić, Hudeček i Mihaljević (2005), sve što se može izraziti standardnim jezikom moglo bi se izraziti i govorom pojedinog sela, profesionalnim žargonom ili gradskim govorom. I govor pojedinog sela sadrži svoje gramatičke i leksičke zakonitosti, normu, koja je spontana i uzusna. Međutim, valja napomenuti da je standardni jezik, kako navodi Vrsaljko (2022), odmah iz drugih dijalekata, narječja, drugih slavenskih i neslavenskih jezika počeo preuzimati leksik koji mu je bio potreban. Neovisno o tome, u svim neformalnim situacijama pribjegavat će se komunikaciji razgovornim jezikom. Međutim, postavlja se pitanje kako se govori u institucijama, kao što su odgojne ustanove.

Jezik je, kako navodi Granić (2010), bez obzira na prostor i vrijeme istraživanja, konstantno varijabilan i ta činjenica vjerojatno otežava njegovo promatranje. Upotreba jezik – govor – osim komunikacijske funkcije ima i simboličku društvenu funkciju, no to ne znači da su baš sve distinkcije u upotrebi jezika rezultat društvenih procesa ili da se mogu objasniti društvenim fenomenima.

Kapović (2004) u proučavanju jezičnih utjecaja velikih gradova kao što su Zagreb, Split, Rijeka i Osijek navodi kako manja mjesta preuzimaju osobine dominantnoga središnjeg grada, i to uglavnom na prozodijskoj i fonološkoj razini. Naime, neki se govornici čiji organski idiomi znatnije odstupaju od standarda u nastojanju da govore standardom zapravo, poglavito na prozodijskoj i nešto manje na fonemskoj razini, ne prilagođavaju standardu nego govoru gradskog središta svoje regije misleći pritom da govore „standardnije“ iako se nerijetko tako zapravo čak još i više udaljuju od standarda. Morfološka i sintaktička razina pod manjim su utjecajem s obzirom na to da su u navedenim četirima gradova uglavnom ujednačene prema

standardnom jeziku.

Uzevši u obzir da nema govornika s jedinstvenim stilom izgovora, svatko će, ovisno o situaciji u kojoj se nalazi, pokazati društvenu diferencijaciju u svojem izgovoru. Granić (2010) također navodi kako govor jedne osobe u jednom vremenu i s jednim stilom, tj. idiolekt, samo je jedan od mnogih, jer se društvena stratifikacija izgovora mijenja za svakog govornika.

Istražujući interkulturno komuniciranje unutar govora europskih dijalekata, a na primjeru dubrovačkog govora, Domjan i Batoš (2018) navode kako hrvatska norma sve više dolazi pod utjecaj stranih jezika, najčešće engleskoga, dok s druge strane neurbani dijalekti pokušavaju naći svoje mjesto u hrvatskoj jezičnoj normi.

## Pregled dosadašnjih istraživanja

Za razvoja dječjeg govora nužni su adekvatni poticaji poput dobrog govornog uzora i govorne okoline. Urođena sposobnost za govor, ali i poticajna govorna okolina, oponašanje te iskustvo nužni su kako bi se razvio kvalitetan govor. Gazdić-Alerić (2023) navodi kako je za razvoj govora u najranijoj dobi važna uloga roditelja, a onda i odgojitelja koji su djetetu u tom razdoblju najbliži i s kojima dijete komunicira. Poželjno bi bilo da odgojitelji tijekom svojega odgojno-obrazovnog rada vode računa o jezičnoj kulturi koja bi onda podrazumijevala poštovanje jezičnih normi u govoru i pismu, sveukupnost nužnih izražajnih sredstava, sposobnosti uočavanja jezičnih pogrešaka, poštovanje sugovornika i sl. Osim toga odgojiteljski posao povezuje se i sa suradnjom s roditeljima s kojima svakodnevno komuniciraju. Prema istraživanju Mavračić Miković (2019), o stavovima roditelja i odgojitelja o oblicima suradnje i partnerstva u dječjem vrtiću, obje skupine ispitanika, roditelji i odgojitelji, naglasile su da preferiraju individualni razgovor kao najadekvatniji model suradnje. Osim toga uočili su da se od modaliteta suradnje najviše prakticiraju standardni oblici komunikacije (oglasni kutići, roditeljski sastanci i dr.), dok roditelji priželjkuju modernizaciju modaliteta, i to komunikaciju društvenim mrežama, grupama i sl. Osim s roditeljima, nužna je uspješna komunikacija i sa stručnom službom (pedagozi, psiholozi, logopedi i sl.).

Iako se standardnojezična norma ne uči u odgojnim ustanovama, kao što su predškolske ustanove, odgojitelj, pored roditelja, prati, među ostalim, i djetetov leksički razvoj (usvajanje rječnika) te usvajanje gramatičkog sustava materinskog jezika, tj. ovladavanje tvorbenim pravilima, morfološkim promjenama riječi, sintaktičkim strukturama i sl. Ono usvajanjem govora u socijalnom okruženju istovremeno uči značenje (semantiku), gramatičku strukturu (sintaksu) kao i način izražavanja komu-

nikativne namjere (pragmatika ili uporaba). Pavličević-Franić (2005) se koristi terminom jednostrano normativnog djeteta predškolske dobi, odnosno djeteta koje poznaje samo svoj organski govor – L1 koje onda polaskom u odgojno-obrazovnu instituciju postaje nenormativnodvojezično (bilingvalno) ili višejezično (polilingvalna, plurilingvalna) osoba. Dijete je u tim slučajevima u predškolskoj ustanovi izloženo različitim idiomima. Usvajanjem govorne komunikacije, prema Stančić i Ljubešić (1994), dolazi do procesa urastanja u kulturu kojoj pojedinac pripada, a nakon što je usvojilo osnove materinskog jezika predškolskom djetetu govor služi i kao nadopuna situacije (tzv. implicitan govor).

## Metodologija istraživanja

Istraživanjem će se utvrditi načini uporabe hrvatskog jezika odgojitelja u predškolskim ustanovama u različitim govornim situacijama, i to prije svega u komunikaciji s djecom svojih skupina, kolegama, stručnim suradnicima te roditeljima. Provodilo se *online* upitnikom (sadržavao je 29 pitanja) u okviru *Google* obrasca koji je ispunilo 107 odgojitelja, a tražili su se opći podaci, i to: spol, razina stručne spreme, mjesto preškolske ustanove, selo i otok kao ruralni prostor te grad kao urbani. Ostala pitanja sadržavala su procjenu svjesnosti poznavanja standardnojezičnih pravila, važnost njihove primjene u u komunikaciji s djecom, roditeljima, stručnom službom te primjena u pisanju pedagoške dokumentacije, na oglasnoj ploči, pisanju dopisa i sl. Također se nastojalo ispitati koriste li odgojitelji normativnim priručnicima kao što su gramatike, pravopisi i rječnici u pisanju spomenutih tekstova, vode li računa o primjeni konkretnih pravopisnih i gramatičkih pravila u pisanju te na kraju koriste li se razgovornim (substandardnim idiomom) ili standardnim jezikom u komunikaciji s djecom, stručnom službom, ostalim kolegicama te u razgovoru s roditeljima. Upitnik je u potpunosti bio anonim i dobrovoljan te su ispitanici u bilo kojem trenutku mogli odustati. Sudionici istraživanja ispunjavali su anketu u prosincu 2021. Za deskriptivnu obradu podataka izračunan je postotak, a za test razlika *Man-Whitneyjev test* i *hi-kvadrat test*.

## Ciljevi i problemi

Kao što se i naznačilo, poželjno bi bilo da odgojitelji u svojem radu u predškolskim ustanovama vode računa o jezičnoj kulturi, odnosno da poštuju jezične norme u govoru i pismu. Ujedno je to bio primarni cilj rada, utvrditi načine uporabe hrvatskog

jezika odgojitelja u predškolskim ustanovama, u različitim komunikacijskim situacijama (u govornim situacijama kao što je komunikacija s djecom, kolegama, stručnom službom i na kraju s roditeljima, te u pisanju dopisa, pedagoške dokumentacije, oglašavanja na oglasnoj ploči i sl.), kojim se idiomima više služe u komunikaciji, razgovornim jezikom „substandardnim“ ili standardnim jezikom. Naime, hrvatski se standardni jezik uči u formalnom obrazovanju, prije svega u školama, dok se hrvatski jezik usvaja i u svakodnevnim, neformalnim situacijama čime poprima jezične oblike okoline u kojoj se komunikacija odvija. Time pojam hrvatskog jezika shvaćamo šire od pojma standardnog jezika. Prema tome hrvatski jezik onda, među ostalim, obuhvaća hrvatski standardni jezik, narječja hrvatskog jezika te sve gradske govore (razgovorni jezik, žargone, tajne jezike).

Kao što se naznačilo, istraživanje je provedeno 2021. godine. Za potrebe navedenog istraživanja rabila se metoda anketiranja. Kao instrument prikupljanja podataka konstruiran je upitnik za odgojitelje koji rade u predškolskim ustanovama Zadarske županije (urbani i ruralni djelovi). Anketa se provela *online* Google obrascem koji su odgojitelji ispunjavali poveznicom.

Analogno tomu postavljene su i glavne hipoteze: 1) Pretpostavlja se da će odgojitelji koji rade u predškolskim ustanovama u urbanom prostoru imati pozitivnije stavove prema poštovanju jezične norme u komunikaciji s djecom, roditeljima i stručnom službom u odnosu na odgojitelje koji rade u ruralnim prostorima (otok, selo); 2) Pretpostavlja se da će odgojitelji u urbanim prostorima imati pozitivnije stavove prema primjeni pravopisnih i gramatičkih pravila u odnosu na ruralne prostore; 3) Pretpostavlja se da će sudionici istraživanja više komunicirati standardnim jezikom u urbanim prostorima u odnosu na ruralne prostore u kojima se više koriste razgovornim jezikom.

## Rezultati i rasprava

Prvi problem istraživanja bio je utvrditi stav prema važnosti standardnojezične norme u komunikaciji s djecom, roditeljima i stručnom službom između odgojitelje koji rade u urbanom prostoru u odnosu na one koji rade u ruralnim prostorima (otok, selo). Drugi problem istraživanja odnosio se na ispitavanje stavova prema primjeni pravopisnih i gramatičkih pravila odgojiteljica koje rade u urbanom prostoru u odnosu na one koji rade u ruralnim prostorima. I na kraju treći problem odnosio se na komunikaciju standardnim ili razgovornim jezikom u odnosu ruralno/urbano.

**TABLICA 1.** Postotak odgovora na prvu skupinu pitanja koja su se odnosila na važnost standardnojezične norme u komunikaciji s djecom, roditeljima i stručnom službom – ruralni; N = 19

PITANJA	1	2	3	4	5
Poznavanje hrv. stan jezika i njegova pravilna uporaba važni su za uspješno sporazumijevanje	0	1.14	5.68	17.05	76.14
Poznavanje hrv. stand. jezika i njegova pravilna uporaba važni su za rad s djecom	0	0	4.55	17.05	78.41
Koliko pažnje posvećujete jezičnoj pravilnosti u usmenoj kom. s djecom	0	0	3.41	18.18	78.41
Koliko pažnje posvećujete jezičnoj pravilnosti u usmenoj kom. s roditeljima	0	0	2.27	15.91	81.82
Koliko pažnje posvećujete jezičnoj pravilnosti u usmenoj kom. s odgojiteljima	2.27	0	17.05	44.32	36.36
Koliko pažnje posvećujete jezičnoj pravilnosti tijekom pisanja pedagoške dok.	0	0	4.55	14.77	80.68
Koliko pažnje posvećujete jezičnoj pravilnosti tijekom pisanja dopisa, e-poruka	0	0	0	6.82	93.18
Koliko pažnje posvećujete jezičnoj pravilnosti tijekom pisanja obavijesti na oglasnoj ploči ili kutiću za rod.	0	0	0	3.41	96.59

**TABLICA 2.** Postotak odgovora na prvu skupinu pitanja koja su se odnosila na važnost standardnojezične norme u komunikaciji s djecom, roditeljima i stručnom službom – urbani; N = 88

PITANJA	1	2	3	4	5
Poznavanje hrv. stan jezika i njegova pravilna uporaba važni su za uspješno sporazumijevanje	0	5.26	0	36.84	57.89
Poznavanje hrv. stand. jezika i njegova pravilna uporaba važni su za rad s djecom	0	5.26	0	42.11	52.63
Koliko pažnje posvećujete jezičnoj pravilnosti u usmenoj kom. s djecom.	0	0	21.05	36.84	42.11
Koliko pažnje posvećujete jezičnoj pravilnosti u usmenoj kom. s roditeljima	0	0	0	52.63	47.37
Koliko pažnje posvećujete jezičnoj pravilnosti u usmenoj kom. s odgojiteljima	0	5.26	26.32	57.89	10.53
Koliko pažnje posvećujete jezičnoj pravilnosti tijekom pisanja pedagoške dok.	0	0	0	21.05	78.95
Koliko pažnje posvećujete jezičnoj pravilnosti tijekom pisanja dopisa, e-poruka	0	0	0	26.32	73.68
Koliko pažnje posvećujete jezičnoj pravilnosti tijekom pisanja obavijesti na oglasnoj ploči ili kutiú za rod.	0	0	0	10.53	89.47

U Tablici 1 prikazana je postotak odgovora na prvu skupinu pitanja koja su se odnosila na važnost standardnojezične norme u komunikaciji s djecom, roditeljima i stručnom službom ispitanika (N = 19) s ruralnih područja Zadarske županije koji rade u predškolskim ustanovama.

S druge strane, u Tablici 2 prikazan je postotak odgovora na prvu skupinu pitanja koja su se odnosila na važnost standardnojezične norme u komunikaciji s djecom, roditeljima i stručnom službom ispitanika (N = 88) iz Zadra koji rade u predškolskim ustanovama. U objema tablicama 1 označava nimalo važno, a 5 iznimno važno.

Rezultati pokazuju da odgojiteljice urbanog prostora većinom, njih 57,89 %, smatraju

iznimno važnom pravilnu uporabu hrvatskoga standardnog jezika za uspješno sporazumijevanje, tek manji postotak, njih 5,26 %, ne smatra toliko važnim. Visoki postotak, njih 52,63 %, smatra iznimno važnim poznavanje hrvatskoga standardnog jezika i njegove pravilne uporabe za rad s djecom te njih 42,11 % samo važnim. Nadalje, na niz pitanja koja su se odnosila na posvećivanje važnosti jezičnoj pravilnosti u usmenoj komunikaciji s djecom, roditeljima i s ostalim odgojiteljima, 42,11 % smatra važnim u komunikaciji s djecom, a najveći postotak, njih 57,89 %, u komunikaciji s odgojiteljima. Također, njih 78,68 %, smatra iznimno važnim posvećivanje jezične pravilnosti tijekom pisanja pedagoške dokumentacije, njih 73,68 %, tijekom pisanja dopisa, e-poruka, a najveći postotak, njih 89,47 % smatra iznimno važnim posvećivanje pozornosti jezičnoj pravilnosti tijekom pisanja na oglasnoj ploči ili kutiću za roditelje. U literaturi (npr. Frančić, Hudeček, Mihaljević 2005) pronalazimo kako norma, sama po sebi, određuje pravilnost jezičnih jedinica u standardnom jeziku i pravilnost jezičnih jedinica u kojem od funkcionalnih stilova standardnog jezika. Autorice Frančić i Petrović (2013) također nastoje osvijestiti važnost prepoznavanja situacija koje zahtijevaju poštovanje standardnojezičnih normi te ističu da, iako o jeziku svi sve znaju, nepismenost se i jezična nekultura susreću na svakom koraku. Gazdić-Alerić (2023) navodi kako razloge jezičnoj nekulturi vidi u nepostojanju sustavnog poticanja i stjecanja jezične kulture, nadalje razlozi nedovoljnog praćenja, proučavanja, istraživanja i sl. mogu se tražiti na društveno-sociološkoj te na individualnoj razini.

Prva hipoteza odnosila se na pretpostavku da će odgojitelji koji rade u predškolskim ustanovama u urbanom području više pažnje posvećivati jezičnoj normativnosti u komunikaciji u odnosu na odgojitelje koji rade u ruralnim prostorima (otok, selo). Kako bismo testirali značajnost razlike u pridavanju važnosti standardnojezičnoj normi u komunikaciji s djecom, roditeljima i stručnom službom s obzirom na područje (ruralno/urbano), provedeni su Mann-Whitneyjevi testovi (Tablica 3). Uočeno je kako su u varijablama *Koliko pažnje posvećujete jezičnoj pravilnosti u usmenoj komunikaciji s djecom*, *Koliko pažnje posvećujete jezičnoj pravilnosti u usmenoj komunikaciji s roditeljima* i *Koliko pažnje posvećujete jezičnoj pravilnosti u usmenoj komunikaciji s odgojiteljima i ostalim zaposlenicima*, ispitanice s urbanih područja dale značajno pozitivnije odgovore. To bi značilo da one značajno više pažnje posvećuju jezičnoj pravilnosti u usmenoj komunikaciji s djecom, roditeljima i odgojiteljima od ispitanica s ruralnih područja. Time se potvrdila prva hipoteza. Naime, ruralni i urbani prostori mjesta su na kojima se odvijaju različite vrste razgovora, kako se navodi u radu Bešić, Tokić (2011), slušajući razgovor u gradu, učit će se kako se u komunikaciji među govornicima spominju institucije, vrijeme, prostor, raspored kretanja i razne vrste društvenih odnosa, važne za život u gradu u usporedbi s razgovorima na selu gdje se razgovori bitno razlikuju. Naime, razgovor na selu neće nužno sadržavati elemente koji su predmet razgovora dvaju gradskih govornika. Analogno tomu predškolske

**TABLICA 3.** Testiranje statističke značajnosti razlika s Man-Whitneyjevim testom u pridavanju važnosti standardnojezičnoj normi u komunikaciji s djecom, roditeljima i stručnom službom – ruralna područja (otok, selo) u odnosu na urbana (grad)

	URBAN MED/ QR	RURA L MED/ QR	Rank Sum Group 1	Rank Sum Group 2	u	z	P
POZNAVANJE HRV. STAN. JEZIKA I NJEGOVA PRAVILNA UPORABA VAŽNI SU ZA USPIJEŠNO SPORAZUMIJEVANJE	5.00/0,00	5.00/1,00	4893.50	884.50	694.50	1.149	0.25
POZNAVANJE HRV. STAND. JEZIKA I NJEGOVA PRAVILNA UPORABA VAŽNI SU ZA RAD S DJECOM	5.00/0,00	5.00/1,00	4961.00	817.00	627.00	1.70	0.09
KOLIKO PAŽNJE POSVEĆUJETE JEZIČNOJ PRAVILNOSTI U USMENOJ KOM. S DJECOM	5.00/0,00	4.00/1,00	5077.00	701.00	511.00	2.65	0.01*
KOLIKO PAŽNJE POSVEĆUJETE JEZIČNOJ PRAVILNOSTI U USMENOJ KOM. S RODITELJIMA	5.00/0,00	4.00/1,00	5030.00	748.00	558.00	2.26	0.02*
KOLIKO PAŽNJE POSVEĆUJETE JEZIČNOJ PRAVILNOSTI U USMENOJ KOM. S ODGOJITELJIMA	4.00/1,00	4.00/1,00	4993.00	785.00	595.00	1.96	0.05*
KOLIKO PAŽNJE POSVEĆUJETE JEZIČNOJ PRAVILNOSTI TIJEKOM PISANJA PEDAGOŠKE DOK.	5.00/0,00	5.00/0,00	4758.50	1019.50	829.50	0.05	0.96
KOLIKO PAŽNJE POSVEĆUJETE JEZIČNOJ PRAVILNOSTI TIJEKOM PISANJA DOPISA, E-PORUKA	5.00/0,00	5.00/1,00	4915.00	863.00	673.00	1.32	0.19
KOLIKO PAŽNJE POSVEĆUJETE JEZIČNOJ PRAVILNOSTI TIJEKOM PISANJA OBAVIJESTI NA OGLASNOJ PLOČI ILI KUTIĆU ZA ROD.	5.00/0,00	5.00/0,00	4811.50	966.50	776.50	0.48	0.63

ustanove u gradu mjesta su visoke frekventnosti djece, njihovih roditelja, zaposlenika čime se teže ostvaruje opuštenija komunikacija te time i ona postaje znatno drukčija od one koja se odvija u ruralnim sredinama s manjim brojem djece, roditeljima koji se uglavnom poznaju, nerijetko i privatno s odgojiteljima i sl.

Kekez (2018) u proučavanju hrvatskih gradskih govora na primjeru pulskog govora navodi kako sve ono što pripada gradskim govorima (od razgovornih jezika do slenga, žargona, argoa i šatrovačkoga), čimbenici s kojima su gradski govori povezani: razgovorni jezik, standardni jezik, interdijalekti, dijalekti ili organski govori odnosno način na koji funkcioniraju gradski govori u odnosu na dijalekt područja kojem pripadaju, utječu na standardni jezik. I u proučavanju zadarskoga urbanog govora (Marković, 2012; Vrsaljko, 2015) navodi se kako općedalmatinski razgovorni jezik u svojoj zadarskoj realizaciji i dalje postoji, novoštokavski iz zaleđa i obrazovni modeli utječu na govornike koji se sve više približavaju štokavskim odnosno standardnojezičnim modelima.

**TABLICA 4.** Prikaz statistički značajne razlike na pitanje Rabite li neke od normativnih priručnika pri pisanju pedagoške dokumentacije (hi-kvadrat test)

	$\chi^2$	p
gramatika	1.72	0.19
rječnik	0.00	0.95
pravopis	0.91	0.34

Pri testiranju značajnosti (hi-kvadrat test) u rabljenju gramatike, pravopisa i rječnika u odnosu ruralno i urbano nije uočena statistički značajna razlika, što znači da ispitanice podjednako konzultiraju normativne priručnike. O spremnosti na ovladavanje hrvatskim standardnim jezikom s obzirom na prirodu zanimanju odgojitelji pokazuju već i kao studenti predškolskog odgoja. Naime, u istraživanju među studentima kroatistike, razredne nastave i predškolskog odgoja Gazdić-Alerić i Alerić (2009) o pozitivnom stavu prema hrvatskome standardnom jeziku kao uvjetu njegova uspješnog ovladavanja, navode, među ostalim, kako prosječno najvišu spremnost na ovladavanje hrvatskim standardnim jezikom pokazuju studenti hrvatskog jezika, zatim studenti razredne nastave i na kraju studenti predškolskog odgoja.

**TABLICA 5.** Prikaz rezultata o pridavanju važnosti konkretnim pravopisnim i gramatičkim pravilima – (hi-kvadrat test)

	$\chi^2$	p
pravopisna pravila	1.45	0.23
gramatička pravila	0.45	0.50

U Tablici 5 prikazani su rezultati testiranja statistički značajne razlike (hi-kvadrat test) u pridavanju važnosti konkretnim pravopisnim pravilima (pisanje velikog i malog slova, alternacije ije/je/i, uporaba glasova č i ć, uporaba razgodaka) i gramatičkim pravilima (npr. pravilnoj uporabi glagolskih lica, prijedloga s/sa i sl.) u odnosu ispitanika urbanoga prema ruralnom prostoru. Naime, druga hipoteza odnosila se na pretpostavku da će odgojitelji u urbanim prostorima više važnosti posvećivati primjeni pravopisnih i gramatičkih pravila u odnosu na ruralne prostore te je ovim potvrđeno da nema statistički značajne razlike, što bi značilo da podjednako vode računa o navedenim pravilima ispitanici urbanog i ruralnog prostora. Pravopisna i gramatička pravila na koja se upućivalo odnose se na ona pravila koja se uobičajeno griješe. Naime, Radojčić (2011) provela je analizu pisanih radova odgojitelja pripravnika na stručnim ispitima te uočila da se uglavnom griješi u pisanju glasova č i ć, alternacijama ije/je, i to osobito u pisanju: dijete, djeteta, dječji, djetetov; zahtijevati, zahtjevan, zahtjev; primjeniti, primjena, promijeniti, promjena. Također je zabilježila velik broj grešaka u pisanju velikog i malog početnog slova, i to u pisanju naziva dokumenata, ustanova, vlastitih imena. Od gramatičkih grešaka, u svojem je istraživanju zabilježila sljedeće pogreške: uporabu futura drugog (ili prezenta svršenog glagola), npr. *Ako ću imati vremena, onda ću doći* umjesto *Ako budem imao vremena, onda ću doći*. Također su se zabilježile greške u uporabi futura prvog (kod glagola koji završavaju na -ti krajnje se -i iz infinitivnog završetka gubi kad se glagol nađe ispred glagolske enklitike, npr. *gledati ću, slušati ću* umjesto *gledat ću, slušat ću* itd.

**TABLICA 6.** Prikaz razlika uporabe razgovornog i standardnog jezika u komunikaciji s djecom, odgojiteljima, stručnim suradnicima te roditeljima – (hi-kvadrat test)

	x <sup>2</sup>	P
U KOMUNIKACIJI S DJECOM	8.26	0.00

Treća hipoteza odnosila se na pretpostavku da će sudionici istraživanja više komunicirati standardnim jezikom u urbanim prostorima u odnosu na ruralne prostore u kojima se više koriste razgovornim jezikom. Time se, dakle, potvrdila teza da odgojitelji u gradu u razgovoru s djecom uglavnom rabe standardni jezik u odnosu na odgojitelje na selima i na otocima koji u razgovoru s djecom rabe razgovorni jezik. Ova se hipoteza može odnositi i na generalnu postavku ovog rada i upućivanje na razliku u komunikaciji prije svega s djecom urbanog prostora u čijim predškolskim ustanovama boravi veći broj djece u odnosu na predškolske ustanove otoka i sela te se roditelji i odgojitelji nerijetko poznaju te time pribjegavaju komunikaciji razgovornim jezikom. Naime, još u počecima proučavanja odnosa standardnog i razgovornog jezika Brozović (1970) govori o urbanoj realizaciji jer je nositelj razgovornog jezika ponajviše gradsko stanovništvo, ali i poneko seosko stanovništvo koje se ne razlikuje od gradskoga.

## Zaključak

Dijete usvajanjem govora u socijalnom okruženju istovremeno uči značenje (semantiku), gramatičku strukturu (sintaksu) kao i način izražavanja komunikativne namjere (pragmatika ili uporaba). Stoga se radom nastojalo utvrditi načine uporabe hrvatskog jezika odgojitelja u predškolskim ustanovama u različitim komunikacijskim situacijama (u govornim situacijama kao što je komunikacija s djecom, kolegama, stručnom službom i na kraju s roditeljima, te u pisanju dopisa, pedagoške dokumentacije, oglašavanja na oglasnoj ploči i sl.). Radom se također nastojalo utvrditi kojim se idiomima odgojitelji više služe u komunikaciji, razgovornim jezikom „substandardnim“ ili standardnim jezikom. Istraživanje je provedeno među odgojiteljicama u Zadarskoj županiji, i to u Zadru kao urbanom prostoru te na otocima i selima kao ruralnim prostorima. Nakon postavljenih hipoteza utvrđeno je da odgojiteljice u urbanim prostorima značajno više pažnje posvećuju jezičnoj pravilnosti u usmenoj komunikaciji s djecom, roditeljima i odgojiteljima od ispitanica s ruralnih područja čime se potvrdila prva hipoteza.

Pri testiranju značajnosti u razlikovanju gramatike, pravopisa i rječnika u odnosu ruralno i urbano, nije uočena statistički značajna razlika, što znači da ispitanice podjednako konzultiraju normativne priručnike (gramatika, rječnik, pravopis).

Naime, druga hipoteza odnosila se na pretpostavku da će odgojitelji u urbanim prostorima više važnosti posvećivati primjeni pravopisnih i gramatičkih pravila u odnosu na ruralne prostore te je ovim potvrđeno da nema statistički značajne razlike, što bi značilo da podjednako vode računa o navedenim pravilima ispitanici urbanog i ruralnog prostora.

Treća hipoteza odnosila se na pretpostavku da će sudionici istraživanja više komunicirati standardnim jezikom u urbanim prostorima u odnosu na ruralne prostore u kojima se više koriste razgovornim jezikom. Time se, dakle, potvrdila teza da odgojitelji u gradu u razgovoru s djecom uglavnom rabe standardni jezik u odnosu na odgojitelje na selima i na otocima koji u razgovoru s djecom rabe razgovorni jezik. Može se zaključiti da odgojiteljice, načelno, neovisno o tome na kojem prostoru radile, vode računa o jezičnoj pravilnosti što je i nužno s obzirom na to da se od njih očekuju da budu jezični uzori svojih odgojnih skupina.

## LITERATURA

- BEŠIĆ, A. i TOKIĆ, I. (2011). Urbani idiom s osvrtom na ruralni. (pristupljeno 12. prosinca 2023.) <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=700575>
- BROZOVIĆ, D. (1970). *Standardni jezik*. Zagreb: Matica hrvatska.
- FRANČIĆ, A., HUDEČEK, L. i MIHALJEVIĆ, M. (2005). *Normativnost i višefunkcionalnost u hrvatskome standardnom jeziku*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- FRANČIĆ, A., PETROVIĆ, B. (2013). *Hrvatski jezik i jezična kultura*. Zaprješić: Visoka škola za poslovanje i upravljanje Baltazar Adam Krčelić.
- GAZDIĆ-ALERIĆ, T. i ALERIĆ, M. (2009). Pozitivan stav prema hrvatskome standardnom jeziku kao uvjet njegova uspješnijeg ovladavanja, *Lahor*, 7 (1), 5–23.
- GAZDIĆ-ALERIĆ, T. (2023). *Hrvatski između nas*. Zagreb: Školska knjiga.
- KAPOVIĆ, M. (2004). Jezični utjecaji velikih gradova. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 30 (1), 97–105.
- KEKEZ, S. (2018). *Hrvatski gradski govori s osvrtom na pulski govor*. Doktorska disertacija. Sveučilište u Zagrebu, 230. str.
- MARKOVIĆ, I. (2012). Jezični utjecaji i promjene u suvremenom govoru Zadra. *Croatica et Slavica Iadertina*, 8 (2), 313–335.
- MAVROVIĆ MIKOVIĆ, I. (2019). Stavovi roditelja i odgojitelja o oblicima suradnje i partnerstva u dječjem vrtiću. *Didaskalos: časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek*, 3 (3), 69–84.
- PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
- RADOJČIĆ, T. (2011). Jezična kompetencija. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 17 (64), 16–17. (pristupljeno 15. prosinca 2023.) <https://hrcak.srce.hr/clanak/183590>
- STANČIĆ, V. i LJUBEŠIĆ, M. (1994). *Jezik, govor, spoznaja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- TEŽAK, S. i BABIĆ, S. (2005). *Gramatika hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- VRSALJKO, S. (2015). O suvremenom zadarskom govoru. *Filologija*, 64, 137–145.
- VRSALJKO, S. (2022). *O značajkama razgovornoga stila hrvatskoga jezika*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. (pristupljeno 16. studenoga 2023.) <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>.

## ***PRESCHOOL TEACHERS' PERSPECTIVE ON THE USE OF CROATIAN LANGUAGE IN PRESCHOOLS***

### **Abstract**

From birth, we adopt the regional or so-called maternal speech by listening to our parents and other people around us. If a Croatian local (regional, maternal) dialect is adopted in early stages, when a child starts school, they begin to learn the standard Croatian language, but only in those segments where it differs from the local, regional, maternal speech. Apart from these environments, children also acquire speech in preschool institutions. Research shows that the time parents spend actively conversing with their children is decreasing, while preschool teachers spend significantly more time with them. It is therefore especially important that preschool teachers be aware that language culture should be respected, both in speech and in writing. In terms of speech, teachers should be good speech role models for children and create a high-level speech environment, enabling children to create their own linguistic constructs by imitating them on the basis of their own experiences and innate speech creation mechanisms. The question arises as to how this speech role model, in this case, the preschool teacher, communicates. The study examines which idioms - colloquial "substandard" or standard language - teachers predominantly use when communicating with children, colleagues, administrative staff, and parents in preschool institutions. The study investigates whether teachers adhere to the basic spelling and grammatical norms in written communication, pedagogical documentation, notes on bulletin boards, and similar. Additionally, the study explores whether there are differences in view of the location of the preschool institution. Preschool teachers from urban, rural, and insular preschool institutions in the Zadar County were included in the study. The research data was collected by using a Google Form online questionnaire.

**KEYWORDS:** *Croatian language, Croatian standard language, speech environment, speech role model, preschool*

# PROSTOR U DJEČJEM FILMU *SEDMI KONTINENT*

**Sanja LOVRIĆ KRALJ**

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska  
sanja.lovric@ufzg.hr

UDK 791.221.8: [791.43-053.2:141]

Izvorni znanstveni rad

**Berislav MAJHUT**

Zagreb, Hrvatska  
bmajhut@gmail.com

**Lucijana BUBNJIĆ**

Osnovna škola Nikole Tesle, Zagreb, Hrvatska  
lucijanabubnjic@gmail.com

## Sažetak

U radu se razmatra društvena i narativna funkcionalnost uporabe prostora i njegov interpretativni potencijal u dječjem filmu *Sedmi kontinent* (1966.) Dušana Vukotića. Autor radnju filma smješta u svijet odraslih koji je neosjetljiv za potrebe svojih dječjih stanovnika pa oni putem fantastičnog portala vode odlaze u drugi, humaniji svijet. Suprotstavljanjem realističkog svijeta onomu fantastičnom, utopijskom, Vukotić gradi ideju dječje republike (Majhut i Lovrić Kralj, 2016) koja, za razliku od svojih književnih pandana, a s obzirom na prirodu filmskog medija, mora vizualno reprezentirati prostor slobode, dječje igre i zajedništva. Unatoč naglasku na dihotomiji dvaju svjetova, odraslih i djece, analiza pokazuje kako utopistički svijet dječje republike služi tek kao komentar i kritika kapitalističkoga društvenog uređenja. Naime, svijet odraslih koji ne razumije djecu nije svijet socijalizma već kapitalističkog zapada. U radu će se nastojati istražiti način na koji se na površini nastojala prikazati slika tolerancije, dječje nevinosti, mašte i ostalih dječjih atributa da bi se u dubljim slojevima filma oštro obračunavalo s ideološkim protivnicima.

**KLJUČNE RIJEČI:** *dječja republika, prostor, utopija, socijalistički film, fantastika*

## Uvod

Dječji film *Sedmi kontinent* nastao je 1966. u jugoslavenskoj i čehoslovačkoj suprodukciji. Prema pripovijetci Čehinje Ružene Fišerove režirao ga je tada već oskarovac

Dušan Vukotić kao svoj prvi igrani dugometražni film.<sup>1</sup> Priča filma *Sedmi kontinent* tematizira kontinent koji jedne noći izranja iz mora i na koji slučajno dolaze dva protagonista, Bijeli dječak i Žuta djevojčica, odlutavši u čamcu na napuhavanje. Uskoro im se na kontinentu pridružuje i treći protagonist, Crni dječak, doplovivši na obalu pješčanog kontinenta na drvenim vratima. S pomoću zemljovida kao fantastičnog objekta djeca izgrađuju svijet sadeći stabla s karte u pijesak, a karta im posluži i kao fantastični portal s pomoću kojeg mogu (pogledom kroz rupu načinjenu u karti) zaviriti u bilo koji dio svijeta te pozvati ostalu djecu svijeta na novi kontinent. Djeca dolaze ploveći na površini vode na različitim plovilima: triciklu, stolici, komodi, konjicu za njihanje. Kontinent postaje prostor slobode i igre, a nastanjuju ga djeca i stabla iz svih krajeva svijeta te fantastične školjke koje sviraju. Kad djeca naiđu na jednu koja ne svira, obraćaju se odraslima za pomoć. U svijetu odraslih do tada se već stvorila panika koja je dovela do kolapsa sustava i niza pokušaja rješavanja problema u okviru društvenih praksi u slučajevima najvećih opasnosti. Međutim, kad odrasli djeci ne uspiju dati zadovoljavajući odgovor, a s obzirom na to da su u međuvremenu i sama riješila problem, djeca se vraćaju na svoj kontinent ostavljajući odrasle za sobom u nemoći i očaju.

Glavna je tema filma sukob dvaju svjetova – onoga dječjeg i odraslog. Odrasli djecu ne razumiju, ne uvažavaju njihovo mišljenje i osjećaje, ne poklanjaju im pažnju ni svoje vrijeme, ne osiguravaju im temeljna prava na igru, sigurnost i dom. Zato djeca odlučuju otići u sretni prostor Sedmog kontinenta koji ostaje u potpunosti zatvoren svim odraslima. Sukob se, dakle, završava fizičkim razdvajanjem suprotstavljenih strana bez mogućnosti pomirenja – djeca stvaraju novi svijet, bez odraslih, u potpunosti drukčiji od svijeta iz kojeg su otišli, a odrasli ostaju s druge strane očajni što ne mogu do svoje djece i osuđeni na ostanak u svojem svijetu koji je, očigledno, zbog nehumanih odnosa na kojima je sazdan osuđen na propast. U fokusu rada bit će analiza prostora u filmu *Sedmi kontinent*, posebice s obzirom na to kako prostor sudjeluje u izgradnji imaginarija sukobljenih strana s interpretacijom ideje filma u kontekstu jugoslavenskih, ali i svjetskih društvenih, kulturnih i ideoloških okolnosti u kojima film nastaje.

<sup>1</sup> Scenarij su napisali Dušan Vukotić i Andre Lušičić. Knjigu snimanja napisali su Dušan Vukotić i Predrag Delibašić. Suradnja na dijalozima Vladislav Novak, Vladimir Andrić i Jan Beer (Vukotić i Delibašić, 1966).

## Tema *Sedmog kontinenta* u kontekstu dječje kulture za vrijeme socijalističke Jugoslavije

Dječji protest kojim djeca traže svoj prostor za igru i ostvarivanje svojih prava prikazan u filmu *Sedmi kontinent* u dječjoj kulturi socijalističke Jugoslavije nije novost. Zapravo se film može promatrati kao paradigmatičko ostvarenje ideje *djeteta stanovnika dječje republike* (Majhut i Lovrić Kralj, 2022) koja je nastala 50-ih godina 20. stoljeća u Jugoslaviji pod utjecajem vanjskopolitičkih utjecaja i unutrašnjopolitičkih prestrukturiranja. Termin djeteta stanovnik dječje republike reprezentira sliku naizgled apolitičnog djeteta, izmještenog iz svijeta odraslih, stanovnika svjetske dječje republike, koje odrasle može upozoriti na istinske vrijednosti u životu. Odrasli žive u svijetu sukoba, ratova, ograničenja i razlika s obzirom na društvene, klasne i rasne odlike, a djeca ih upozoravaju na njihovu dužnost da svoj djeci osiguraju mir, slobodu i sigurnost. Živeći u svojem svijetu, svijetu djetinjstva i mašte koje ne poznaje takvih ograničenja, djeca cijelog svijeta ujedinjena mogu donijeti promjene i uvesti humanost i prijateljstvo u svijet odraslih.

Formiranje ovakve slike djeteta u Jugoslaviji rezultat je političke odluke koju je moguće pratiti u njezinu razvoju. Drugi svjetski rat bio je eksces koji je poremetio odnose i uloge djece i odraslih: djeca su sudjelovala u borbama i suočavala se sa strahovima, gubitcima i ekonomskom nestašicom zajedno i izjednačeni s odraslima. Ni poratno vrijeme nije napustilo ratni diskurs, a poslijeratna izgradnja zemlje ponovno je ujedinjavala djecu i odrasle u zajedništvu, i to u fizičkom doprinosu kao i u mentalnoj izgradnji jugoslavenske nacije koju identificiraju zajednički neprijatelji. Međutim, nakon 1948. i Rezolucije Informbiroa jugoslavenska vanjska politika se u određenoj mjeri okreće od SSSR-a te uspostavlja suradnju s Ujedinjenim narodima. Već od navedene godine u školama se slavi Dan ujedinjenih naroda (Koren, 2012: 443) čiji je osnovni cilj djelovanja ponovno uspostavljanje mira i prijateljstva među narodima. Da bi se mir uspostavio, ali i osiguralo da se kataklizma Drugoga svjetskog rata više nikad ne ponovi, bilo je potrebno krenuti od najmlađih, onih koji promjene u svijetu trebaju iznijeti na svojim leđima. U dječji je habitus zato bilo potrebno ugraditi one stavove i moralne vrijednosti koje će u svijet donijeti više tolerancije, razumijevanja i mira. Da se taj zaokret u vanjskoj politici odrazio na stvaranje nove slike djeteta, usporedne onoj u ratu stvorenoj slici, vidljivo je u brojnim političkim odlukama, kulturnim manifestacijama, promjenama u obrazovnom sustavu te umjetničkim narativima upućenima djeci koji će uslijediti.

Godine 1950. pismom Centralnog komiteta Komunističke partije Jugoslavije upućenim centralnim komitetima republika i CK NOJ 8. lipnja 1950. započinje prestrukturiranje Saveza pionira kojem se zamjera pretjerana disciplina i vojnički duh, a do-

nose se smjernice za razvoj u smjeru odgojno-obrazovne organizacije koja će svoje ciljeve nadzora dječjega izvanškolskog vremena nastaviti provoditi, ali sa zabavnijim sadržajima:

Saveti saveza pionira treba da proučavaju problematiku rada iz života dece u vanškolskom vremenu, kao i rad i vaspitanje predškolske dece, da daju predloge i smernice za razvijanje toga rada, da se brinu o štampi i dečjoj literaturi, o podizanju ustanova i objekata potrebnih za okupljanje i zabavu dece. (Iz pisma CK KPJ, upućenog jula 1950. CK KP republika i CK NO Jugoslavije) (anon, 1972: 6)

Promjena u strategiji rada saveza pionira u određenoj je mjeri potaknuta svakako i *Univerzalnom deklaracijom o ljudskim pravima* donesenom 1948. prema kojoj se u članku 25. posebna skrb i pomoć te društvena briga posvećuje majkama i djeci. Savet za vaspitanje i zaštitu dece Jugoslavije 1953. donio je odluku proslavljanja Dječjeg tjedna koji je određen da će se obilježavati prvog tjedna listopada (anon, 1972), a 1954. godine ustanovljen je Međunarodni dječji dan OUN-a i UNICEF-a, a u sklopu tog tjedna obilježen je i dječji dan:

[...] u Rijeci je oduvijek Dječji tjedan imao vrlo opsežan i uspio program. U proslavi [Međunarodnog dana djeteta] 1954. godine pioniri su u toku tjedna podijelili građanima 30.000 letaka, na kojima je bila objavljena Deklaracija o pravima djeteta. (prema broju 12 lista „Naša djeca“ iz 1954. godine, Paravina, 1957: 56)

Od 1955. godine u nastavnim planovima i programima umjesto dotadašnjih ciljeva različitih nastavnih predmeta poticanja ljubavi prema domovini i mržnje prema neprijatelju počinju se pojavljivati ciljevi poticanja miroljubivosti, suradnje i prijateljstva među narodima (*Prosvjetni vjesnik*, 15. travnja 1955.) čime Partija zapravo mijenja političku retoriku i približava se UN-ovim nastojanjima, ali u političkom djelovanju često dolazi i do raskoraka. Naime, paralelno s retorikom prijateljstva među narodima i dječjim molitvama za mir, Jugoslavija ubzano radi na naoružanju i izradi atomske bombe (Majhut i Lovrić Kralj, 2022: 131).

Međutim, iako je politika Komunističke partije Jugoslavije učinila veliki iskorak u međunarodnim odnosima, u potrazi za vlastitim, jugoslavenskim putem u komunizam pažljivo se vagalo kako u svim djelovanjima zadržati socijalistički identitet države. Zbog toga sovjetski uzori nikad nisu u potpunosti odbačeni. Sovjetsko zalaganje za promicanje dječjih prava ima svoju povijest još u tridesetima kada su se nastojanja Lige naroda u jačanju prijateljstva i razumijevanja među narodima uspješno implementirala u sovjetskoj politici internacionalizma. Nakon Drugoga svjetskog rata ideja

prijateljstva i zajedništva sve djece svijeta nastavila se održavati na životu, ali se u praksi zapravo poticalo prijateljstvo različitih naroda unutar SSSR-a. (Kelly, 2010: 70) Slične prakse kulturne međunarodne suradnje ostvarivale su se i u Jugoslaviji, ali je suradnja s komunističkim državama proširena i politikom nesvrstanih. Također, zamjetni sovjetski utjecaj u jugoslavenskim kulturnim narativima namijenjenima djeci očituje se u stvaranju kulta sretnoga socijalističkog djetinjstva. Riječ je o nizu diskurzivnih iskaza u kojima odrasli pripovjedač djeci nizom primjera potkrepljuje stalni zaključak kako nikad prije nisu i nigdje drugdje djeca ne žive tako sretno (usp. Majhut i Lovrić Kralj, 2018). Zatim slijedi odgovor (uvjerenoga) dječjeg pripovjedača koji Titu i Partiji zahvaljuju na sretnom djetinjstvu. Imaginarij sretnoga socijalističkog djeteta širi je kulturni konstrukt od uglavnom književne paradigme djeteta stanovnika dječje republike. Naime, paradigma djeteta stanovnika dječje republike izrasla je iz potrebe ostvarivanja dječjih prava na zaštićeno djetinjstvo, a u narativu o sretnome socijalističkom djetinjstvu za ta prava (u vidu prava na materijalnu sigurnost, obrazovanje, bezbrižno djetinjstvo oslobođeno rada) može se zahvaliti socijalizmu kao najhumanijemu društvenom uređenju.

Oba imaginarija, i dijete stanovnik dječje republike i sretno socijalističko dijete, kako vidimo, stvorena su kao rezultat političkih odluka, a njihove reprezentacije ugrađene su u cijeli niz društvenih i kulturnih praksi (obilježavanje Dječjeg dana, Dječjeg tjedna, pisma zahvale Titu na sretnom djetinjstvu, fotografije susreta djece s Titom u časopisima, tematski fokusi u dječjim časopisima kojima se razvijao interes za upoznavanje drugih naroda i kultura, međunarodni susreti djece na Šibenskom festivalu djeteta itd.) te u dječjoj književnosti i dječjem filmu. I film *Sedmi kontinent* svakako doprinosi ispunjavanju zadanog okvira. Proizašao je kao rezultat međunarodne suradnje s Čehoslovačkom, a *Sedmi kontinent* prostor je imaginarne dječje republike na koji odlaze djeca koja nisu zadovoljna svijetom u kojem žive jer odrasli ne udovoljavaju njihovim osnovnim potrebama (zanemarena su njihova prava na ljubav, poštovanje, igru i sigurnost). Tri glavna protagonista simbolični su predstavnici triju glavnih ljudskih rasa, a djeca koja dolaze iz svih krajeva svijeta reprezentiraju prijateljstvo i razumijevanje među narodima.

## Žanrovsko određenje filma

U svojem djelu *Rhetorics of Fantasy* (2008) Farah Mendlesohn donosi tipologiju četiriju vrsta fantastike<sup>2</sup> s obzirom na način na koji se fantastični elementi uvode i tre-

<sup>2</sup> Mendlesohn često izmjenjuje fantastično i *fantasy* tretirajući ih kao istoznačnice.

tiraju u pripovijedanju: fantastika portala i potrage (*portal-quest fantasy*)<sup>3</sup>, preplavljujuća fantastika (*immersive fantasy*)<sup>4</sup>, prodiruća fantastika (*intrusive fantasy*)<sup>5</sup> i rubna fantastika (*liminal fantasy*)<sup>6</sup>. *Sedmi kontinent* svakako bi pripadao fantastici portala i potrage. U *Sedmom kontinentu* postoji podjela na primarni i sekundarni svijet, a funkciju portala preuzima voda (more ili ocean), te u određenoj mjeri i zemljovid<sup>7</sup>. Djeca, naime, imaju tu mogućnost plovidbe po površini vode na plovilima koja u realnom svijetu nemaju sposobnost plutanja na vodi (stolcima, igračkama konjića, triciklima, daskama i sl.), a do vode mogu doći neovisno o tome jesu li geografski blizu vode (ako stanuju na morskoj obali) ili ne (jednom dječaku voda koja ga odvodi na Sedmi kontinent poplavljuje stan). Međutim, sekundarni svijet Sedmog kontinenta nije paralelni univerzum našem koji likovi slučajno pronalaze, kako je to u *fantasyju* portala najčešće, već Sedmi kontinent izrasta iz vode motiviran padom sedme zvijezde (u noći u kojoj Žuta djevojčica i Bijeli dječak provode u čamcu na napuhavanje djevojčica promatra nebo i broji zvijezde, a zvijezda koja je pala bila je sedma po redu). Sedmi kontinent magično izranja iz vode, a djeca ga tek ujutro uočavaju i veslaju prema njemu. Tog dana pridružuje im se i Crni dječak ploveći na starim vratima, a svi ostali dječji likovi pozvani su pogledom nekog od troje protagonista kroz kartu. Li-

<sup>3</sup> U ovom obliku fantastike realni i fantastični svijet čvrsto su odijeljeni, ali putem portala stanovnici realnog svijeta mogu prijeći u fantastični. U tom svijetu junaci mogu imati zadaću koju trebaju ispuniti, a fantastični svijet, kao i sve što ga sačinjava predstavlja otklon od njima poznatog svijeta i izaziva čuđenje. Svakako treba osvijestiti da portal ne omogućava prijelaz fantastičnomu u primarni svijet. Najpoznatiji primjeri romana fantastike portala i potrage u dječjoj književnosti su, primjerice, *Alica u Zemlji Ogledala*, *Čarobnjak iz Oza* ili *Petar Pan*, a u hrvatskoj dječjoj književnosti možemo izdvojiti Nazorov *Bijeli jelen*, Škrinjarićkinu *Čudesnu šumu* ili Mikulanova *Zmaja ispod Staroga grada*.

<sup>4</sup> Preplavljujuću fantastiku čini grupa narativa u kojima ne postoji razlika između primarnog i sekundarnog svijeta, odnosno radnja se cijelo vrijeme odvija u sekundarnom svijetu gdje fantastična bića i pojave nikoga ne iznenađuju, ni likove, ni čitatelja. Primjer bi bila djela visoke fantastike poput *Gospodara prstenova*, ali i bajke.

<sup>5</sup> Kako i sam naziv sugerira, u prodirućoj fantastici, fantastični likovi i elementi prodiru u realni (primarni svijet) te remete mir i ustaljene odnose. Fantastična bića će začuditi likove primarnog svijeta, ali često i *vice versa*. Primjer prodiruće fantastike u hrvatskoj dječjoj književnosti možemo pronaći u romanu *Eko Eko Hrvoja Hitreca*.

<sup>6</sup> Rubna fantastika karakterizira one narative u kojima se radnja događa u primarnom svijetu, a kada se pojavi fantastičan događaj, izostaje čuđenje iako bi ga po svojoj prilici trebalo biti. Zbog toga se narativi ove vrste često prepoznaju po tonu i načinu pripovijedanja gdje fantastično usko graniči s metaforom. Zbog svoje specifičnosti i nedorečenosti djela liminalne fantastike su zapravo rijetka, možemo, primjerice, navesti primjer serije romana Daniela Handlera, alias Lemony Snicket *A Series of Unfortunate Events* (Levi & Mendlesohn, 2016: 185).

<sup>7</sup> Razlika između portala vode i zemljovida koji se pojavljuju u djelu je u fizičkom prijelazu: voda dovodi i odvodi na Sedmi kontinent, dok zemljovid omogućava prisustvovanje dvama različitim prostorima u isto vrijeme tako što kroz portal prolazi samo glava. Naime, proviriti glavu kroz rupu u karti znači zaviriti u bilo koji kut zemlje, ali ne samo kao promatrač, već i kao agens uspostavljajući komunikaciju.

kovi kojima je omogućen prijelaz svjetova u *fantasy* diskursu su najčešće „odabrani“ (zbog osobina koje posjeduju ili rodoslovlja kojeg mogu, a ne moraju biti svjesni), ali u ovom se slučaju narativ prije koristi karnevalesknom potencijalom (Bakhtin prema Nikolajeva i Tyler, 2017) u kojem je protagonist društveni autsajder. Prema Nikolajevom i Tyler (2017) izmještanje junaka u njemu nepoznat ambijent koji predstavlja otklon od njemu poznatog svijeta, omogućava mu da oslobođen roditeljskog nadzora i poznatih društvenih zapreka samostalno traži načine snalaženja u novim fizičkim i društvenim prilikama. Naime, djeci koja imaju mogućnost prolaska kroz portal i dolaska na Sedmi kontinent zajedničko je iskustvo zanemarenosti, ignoriranja njihovih potreba i interesa te pomanjkanja pažnje i, u konačnici, ljubavi. Dolaskom na Sedmi kontinent djeca stvaraju vlastitu zajednicu u kojoj vladaju igra, nespupanost, zajedništvo i tolerancija. Dio njihove igre jest i kreacija toga novog svijeta koji je potpuno ogoljen – sastoji se isključivo od pijeska, a trganjem elemenata iz zemljovida i njihovim sađenjem u pijesku djeca mogu graditi novi svijet koji će počivati na njihovim idealima. Fantastični objekt s pomoću kojeg se gradi novi svijet jest zemljovid koji su djeca donijela iz realnog svijeta i koji zapravo do dolaska na Sedmi kontinent nije imao fantastičnih svojstava. Samim time realni svijet sudjeluje u izgradnji novoga, ali djeca odlučuju što će od postojećega donijeti na svoj novi kontinent.

Fantastično u sekundarnom svijetu dječje likove gotovo da i ne iznenađuje. Odnosi su novi i nisu kao u primarnom svijetu, ali djeca ih intuitivno otkrivaju, razumiju i prihvaćaju kao nešto što je prirodno njihovu shvaćanju svijeta. Vidimo to na primjeru scene u kojoj Žuta djevojčica i Bijeli dječak došavši na otok iz košarice puštaju galebove. Naime, riječ je o galebovima koje je djevojčica izrezala od papira i čuvala ih zajedno s još nekoliko dječjih dragocjenosti (tri klupka vune i škarice) u košarici. Nakon što je košarica pala s trajekta djevojčica se ozbiljno zabrinula za sudbinu galebova jer ih percipira živima, a njezinu je reakciju popratila suzdržana nezainteresiranost oca i prijekor starije putnice na trajektu.<sup>8</sup> Budući da odrasli nisu reagirali na ozbiljnost situacije, djevojčici u pomoć priskače Bijeli dječak koji s njom kreće u potragu za košaricom na pučini. Na Sedmom kontinentu papirnati galebovi s pomoću trika i uporabom tehnike animacije polete. Dječji se likovi tomu ne začude jer su oni za njih oduvijek bili živi, a to nam nameće zaključak da je fantastika na Sedmom kontinentu zapravo eksplikacija dječje prirode i načina na koji razmišljaju.

<sup>8</sup> Djevojčica se obraća ocu i uzvikne: „Tata, tata, pala je!“, a otac uzvrat: „Što se desilo? Što je palo?“ Djevojčica objasni „Moja košarica! Na to tata odgovori: „Tata će ti kupiti novu košaricu. Žuta djevojčica uzrujano: „Ali u košarici su bili galebovi!“ Na to otac kratko odgovori prekinuvši komunikaciju i nastavivši čitati, „Dobro, kupit ćemo i galebove.“ Neupućena u razgovor, a shvativši da je riječ o živim galebovima, gospođa sa psićem pokraj koje se odvio ovaj razgovor prokomentira: „Zamisli, Doly, galebovi zatvoreni u košarici.“

Uz košaricu, zemljovid je jedina stvar koju djeca donose iz realnog svijeta. Motiv zemljovida vrlo je čest u dječjim narativima, a pojavljuje se u različitim tipovima knjiga i žanrovima, od slikovnica, dječjih knjiga, romana za mladež i nefikcionalnih knjiga do pustolovnih, animalističkih, fantastičnih i detektivskih narativa te putopisa. (Kümmerling-Meibauer i Goga, 2017: 1) Karte mogu biti uključene u knjigu kao ilustracija ili biti isključivo dio teksta. S obzirom na njihov položaj u priči, mogu biti ekstradijegetske i intradijegetske. Njihova funkcija može biti doista različita, od pomoći pri vizualizaciji prostora, praćenja kretanja likova, sudjelovanja u stvaranju napetosti, ali mogu i utjecati na dječji doživljaj prostora te pomoći im u razvijanju sposobnosti stvaranja mentalnih karti prostora – bilo u realnom iskustvu, bilo na temelju čitanja fikcionalnih tekstova. (Kümmerling-Meibauer i Goga, 2017: 2) Zemljovid se u *Sedmom kontinentu* pojavljuje na vizualnoj razini (vidimo ga u nekoliko navrata), a njegova je uloga intradijegetska. On prikazuje predodžbu nama poznatoga realnog svijeta s kontinentima na kojima su poput kolaža označeni različiti objekti (ljudske nastambe) i drveća. Djeca ga pronalaze na trajektu i uzimaju sa sobom jer su sigurna da košaricu bez karte ne mogu pronaći. Međutim, iako Bijeli dječak u nekoliko navrata otvara kartu te znalački pokušava utvrditi gdje se nalaze, vidljivo je da on to čini u performativnoj maniri bez poznavanja kartografije. Karta im na Sedmom kontinentu zapravo više neće služiti za snalaženje jer, kako djevojčica zaključuje, pretpostavivši da je karta u realnom mjerilu, ovaj je otok prevelik da bi stao na tako malu kartu. Svoju će svrhu karta ispuniti na dva načina. Prvi je kad otkriju da izrezani oblici na otoku mogu izrasti ako se posade u pijesak. Druga je svrha karte pogled u svijet – doslovno.

Karta je fantastičan predmet koji tako funkcionira samo na Sedmom kontinentu. Kad od posađenog papirića izraste pravo stablo, taj događaj prouzroči ushit, ali ne i čuđenje i razmatranje iz perspektive mogućega. Otkriće im samo otvori uzorak ponašanja fantastičnoga pa tako posade sva stabla koja pronađu na karti, a u skladu s tim pokušavaju zasaditi i građevinu. Međutim, tada ipak na temelju znanja iz realnog svijeta zaključuje da građevinu ne mogu posaditi kao biljku i da je možda dovoljno samo pokucati na vrata. Novo pravilo donosi uspjeh i oni iz zemljovida izrežu veliku građevinu iz Europe koja se pojavi ispred njih u realnoj veličini te uđu u nju. Da je riječ o promjenjivim pravilima u skladu s dječjom igrom, vidimo iz sljedećeg postupka: kada igra ne krene u željenom smjeru, dovoljno je samo odbaciti igračku koja im se nije svidjela i nastaviti s igrom u pravcu koji im je draži. Naime, građevina koju su posadili moderno je betonsko zdanje u kojem se nalazi borilački ring. Ulaskom u zgradu djeca svjedoče nadrealnoj sceni u kojoj jedan borac drugomu otkine glavu i već u sljedećem trenutku ta se glava pretvori u volovsku, a obezglavljeni borac nastavi se tako, bez glave, kretati po ringu. Djeca u strahu bježe van, te po izlasku trgaju sličicu građevine i bacaju je u more.

Ono čega nema na zemljovidu, a njima je silno potrebno (da bi mogli rukama obujmiti veliko debelo stablo) jest društvo druge djece. Zato slučajno otkriju novi trik. Ako pogledaju kroz rupu na karti, karta ih može odvesti da zavire u bilo koji kutak Zemlje i uspostave komunikaciju s djecom. Karta predstavlja fantastični portal s pomoću kojeg mogu prisustvovati bilo kojem mjestu na svijetu u isto vrijeme bez mijenjanja svojeg stajališta. I dok u fantastičnim narativima takav čarobni predmet, često ogledalo, služi kao informator koji junaku omogućava znanje o događajima kojima nije prisustvovao, ali ne omogućava uspostavljanje komunikacije, ovdje djeca uspijevaju uspostaviti komunikaciju s drugom djecom (bez jezične barijere) i pozvati ih na Sedmi kontinent.

Iz aspekta elementa potrage ili cilja zbog kojeg je putovanje poduzeto, ne postoji krajnji konkretni cilj koji se treba postići, nakon čega bi se očekivao povratak likova u primarni svijet. Sugestija je priče da je cilj putovanja postignut samim dolaskom na Sedmi kontinent, odnosno da se ne pretpostavlja povratak djece u primarni svijet. Postojanje sekundarnog svijeta, dakle, nije usmjereno na stjecanje iskustva pojedinca ili manje grupe (odabranih) ljudi, već na samu potrebu postojanja sekundarnog svijeta. To nas ujedno dovodi do sumnje u žanrovsko određenje filma kao fantastike portala i potrage te nas navodi na razmišljanje o žanru gdje je iskustvo sekundarnog svijeta cilj naracije – o utopiji. Utopija je prema Darku Suvinu (2010 [1979]: 94) „verbalna konstrukcija određene kvaziljudske zajednice u kojoj su društvenopolitičke institucije, norme i osobni odnosi organizirani po savršenijem modelu nego u autorovoj zajednici, pri čemu se ova konstrukcija temelji na začudnosti koja proizlazi iz alternativne povijesne hipoteze.“ Dječja zajednica Sedmog kontinenta, prema navedenoj definiciji, savršenija je forma od autorove zajednice u kojoj djeca bez utega hijerarhijskih odnosa odraslog svijeta (kojem pripada autor) grade nov i bolji svijet. Utopija je prostorno locirana na kontinentu koji može primiti svu djecu svijeta, i koji je vodom odvojen od utjecaja odraslih. Ovakav diskurs nužno donosi suprotnost „koja tvori formalnu analogiju autorovoj ograničenoj okolini i načinu života te okoline“ (Suvin, 2010: 95), a naš je zadatak, s jedne strane, analizom prostora Sedmog kontinenta utvrditi kakvo je savršenije društvo nastalo u alternativnom utopijskom prostoru te, s druge strane, utvrditi kakva je to „autorova zajednica“ koja kao antipod stoji nasuprot utopijskoj.

## **Prostor sekundarnog svijeta u filmu *Sedmi kontinent***

Sedmi kontinent dio je kopna okruženog morem čiju dimenziju nikad ne doznajemo. Jedina vizualna reprezentacija jest prizor u total planu s mora iz rakursa kako bi se otprilike vidio s broda na morskoj pučini. Na taj način prikazan, kontinent je

zapravo otok, u potpunosti pješčan, tek blago uzdignut i ogoljen.<sup>9</sup> Njegove dimenzije ne doznajemo jer ga nikad ne vidimo iz gornjeg rakursa kako bismo stekli dojam njegove površine. Međutim, prostor Sedmog kontinenta iako utjelovljen, nije realan prostor i prema Blochu (Bloch prema Suvin, 2010: 100) riječ je zapravo o Ne-mjestu koje funkcionira kao oprečna i savršenija verzija Mjesta. Foucault će takvo fantastično mjesto koje nema svoje mjesto u realnosti u eseju *O drugim prostorima* (2013 [1967]) nazvati Utopija pridavši mu vrlo slično obilježje „smještanja koja su u izravnom ili obrnutom odnosu prema realnom prostoru ili društvu“.

*Sedmi kontinent*, kako je već rečeno, utjelovljuje ideju djeteta stanovnika republike. Ono što ga u kontekstu kulturnih i književnih predodžbi čini drukčijim jest njegova determiniranost i prizorna uvjetovanost reprezentacijom u vizualnom mediju. Film je osjetilno uvjetovan pa se tako i dječja republika kao imaginarno mjesto u kojem vladaju dječja igra, ljubav i tolerancija u filmu mora vizualno prezentirati. Također, utopija kao žanr zahtijeva „verbalnu konstrukciju“ odnosno otjelovljenu ideju djeteta stanovnika dječje republike.

Vizualno, Sedmi je kontinent pješčani otok u potpunosti lišen raslinja, ljudi i njihove infrastrukture te na taj način prostor utopije postaje suprotnost realnom autorovu svijetu koji je prenapučen, gusto izgrađenih visokih građevina i tehnološki razvijen. Ali takva ogoljenost nije simbol siromaštva Sedmog kontinenta, nego „neispisanosti“ njegova potencijala da nastane kakvim ga zamisle. Pijesak na otoku je sitan, ugodan i podatan pijesak iz dječjih pješčanika čime i sam otok postaje uvećano dječje igralište gdje stvari nastaju i nestaju kako ih se zamisli/posloži/presloži. Prostor je Sedmog kontinenta visoko varijabilan, a varijable koje ga sačinjavaju potječu iz djeci poznatog realnog svijeta jer ih uzimaju sa zemljovida.<sup>10</sup> Međutim, ono što im fantastični prostor omogućava jest da odbace sve varijable koje se kose s njihovim shvaćanjem željenog svijeta pa tako oni na koncu od poznatog i realnog svijeta zadrže samo prirodu (stabla i školjke), a odbace sve civilizacijske dosege koje im u nasljeđe ostavljaju odrasli.

Dječji animistički pogled na svijet ovdje dobiva svoje fantastično oživotvorenje – kako vidimo na primjeru oživljenih galebova. Na Sedmom kontinentu djecu, baš kao u bajkama, ne muči glad ni umor, a prostor im omogućava doživljaj ugone, topline i mekoće. Djeca prostor savladavaju s lakoćom: na otoku trče neobuzdano, a s pomoću zemljovida kao fantastičnog sredstva prostorne udaljenosti premošćuju jednostavnim pogledom kroz kartu. Sedmi kontinent nije prostor iz kojeg nema povratka – djeca su,

<sup>9</sup> Snimanje se odvijalo na pješčanoj plaži u Ulcinju u Crnoj Gori.

<sup>10</sup> Zanimljivo je uočiti kako na Sedmom kontinentu zemljovid ima obrnutu ulogu: dok u primarnom svijetu on nastaje kao vjerni opis Zemlje, ovdje on sudjeluje u njegovoj izgradnji.

naime, slobodna vratiti se putem portala vode na isti način kako su i došla, kad god požele. Međutim, za odrasle je Sedmi kontinent prostorno nedostupan. Portal vode za njih ne funkcionira, a unatoč naprednim tehnološkim i znanstvenim alatima kojima raspolažu, oni ne uspijevaju locirati Sedmi kontinent ni doći na njega. Dakle, visoko propustan prostor za djecu za odrasle postaje neprobojna prepreka.

Jedini predmet koji djeca pronalaze na otoku, osim pijeska, jesu školjke koje sviraju. Svako dijete pronalazi školjku i svaka svira vlastitim tonom, ali lijepo. Samo jedna, i to najveća i najljepša školjka ne svira lijepo pa djeca za lijek odlučuju pitati odrasle. Odrasli ne znaju riješiti problem svijeta o kojem ništa ne znaju iako pokušavaju dati svoje tumačenje na osnovi spoznaja iz različitih područja ljudskog znanja – glazbe, kulinarstva, biologije, umjetnosti. Problem školjke koja ne svira na kraju riješi dijete, Žuta djevojčica, na najmanje znanstven način, uklonivši kamenčić iz njezine unutrašnjosti učini da školjka ponovno zasniva. Time se sugerira da djeca mogu riješiti probleme koje odrasli ne mogu i da ih nasuprot znanstvenim tezama i objašnjenjima zapravo rješavaju mnogo jednostavnije, logičnije, brže i učinkovitije. Sedmi kontinent jest svijet onakav kakvim ga vide djeca, s jasnom polarizacijom dobra i zla. Ono što im se ne sviđa, jednostavno uklone (kao građevinu), a problem na koji naiđu riješen je mehaničkim uklanjanjem kamenčića koji je školjku onemogućavao u sviranju. Djeca ponovno razočarana u svijet odraslih okreću se i odlaze bez obzira na očaj roditelja koje ostavljaju za sobom. Povratkom, baš kao na kraju u bajkama, svijet je očišćen od zla, u Sedmi kontinent vraćena je harmonija jer sad sve školjke sviraju.

Imaginarni prostor dječje republike u ovom je filmu otjelovljen u Sedmom kontinentu. Jedno od glavnih obilježja ideje Sedmog kontinenta jest masovnost – da bi se moglo rukama objumiti najveće stablo potrebno je mnogo djece – jer tek mnogo ruku može postići cilj koji nadilazi snage pojedinca. Koncept mase prikazan je dolaskom djece iz različitih dijelova svijeta, djece različitih rasa<sup>11</sup>, klasne<sup>12</sup> i nacionalne<sup>13</sup> pripadnosti. Međutim, na otoku su svi oni jednaki i svi sudjeluju ravnopravno. Izmješteni iz primarnog svijeta, na Sedmom kontinentu oni gube svoja obilježja koja ih međusobno razlikuju i svedeni su na biološku danost, usporedivo s biološkom raznolikošću posađenih stabala koja sva uspijevaju izrasti iz pijeska. Prostor Sedmog kontinenta prije svega ispunjava dječju potrebu za igrom, a zakonitosti na kojima počiva funkcioniranje tog svijeta zapravo su mašta i kreativnost dječjeg uma. U pijesku Sedmog

<sup>11</sup> Osim što vizualno pratimo djecu različite boje kože, tri glavna protagonista, Žuta djevojčica, Bijeli i Crni dječak, predstavnici su triju glavnih rasa.

<sup>12</sup> Promatramo djecu generala, građana, siromašnu seosku djecu, djecu radnika.

<sup>13</sup> Djeca dolaze iz različitih mjesta na zemlji, a naznake nacionalne pripadnosti vidimo i u dozivanju imena djece koja su otišla na Sedmi kontinent: Marcel, Karel, Sanja, Tahir.

kontinenta nesputano se trči, gradi, sadi, on je dom harmoniji (koju reprezentiraju školjke) i predstavlja sretno mjesto.

Shvaćanjem imaginarnog prostora kao doživljenog bavio se Gaston Bachelard (2014) naglasivši kako prostor ima određenu „ljudsku vrijednost“, emocionalnu vezu koju čovjek uspostavlja s prostorom, prepoznajući tako „slike sretnog prostora“. I dok Bachelard govori o sretnom prostoru kao prostoru koji čuva naša sjećanja, kao domu našoj podsvijesti te kao dijelu našega osobnog odnosa s prostorom, mi se ovdje pitamo kako se izgrađuje imaginarij nepostojećega sretnog prostora zajedničkog svoj djeci svijeta te što od realno postojećih objekata i predodžbi ugrađujemo u viziju nekoga sretnog i idealnog prostora?

Djeca koja dolaze na Sedmi kontinent u realnom su svijetu osamljena jer odrasli s njima ne provode vrijeme ili ih ne razumiju i ne slušaju. U tom je smislu odlazak na Sedmi kontinent za njih odlazak na mjesto gdje će biti sretni, gdje će biti u društvu djece i vrijeme provoditi u igri te biti neopterećeni nedaćama koje muče svijet odraslih. Međutim, da bismo jasnije raspoznali sreću koju pruža Sedmi kontinent, važno je razumjeti prostor „autorove zajednice“ jer se utopija formira kao odgovor na autoru iskustveno društvenopolitičko okruženje.

## **Prostor primarnog svijeta u filmu *Sedmi kontinent***

Snimanje realnog svijeta odvijalo se u Bratislavi u Slovačkoj, a prema knjizi snimanja željelo se prikazati suvremen i tehnološki razvijen svijet. Taj je svijet u određenoj mjeri karikirano automatiziran (sugerirano scenom ukrcavanja automobila na trajekt) i opremljen najsuvremenijim tehnološkim uređajima.

Slika svijeta predstavljena je nizom pojedinačnih (dječjih) sudbina prostorno rasprostranjenih u različitim krajevima svijeta te slikom društva u cjelini.

Isječci dječjih sudbina iz različitih dijelova svijeta poslužili su za stvaranje generalne slike svijeta, odnosno društva u cjelini koje ne pruža djeci život kakav zaslužuju. Za stvaranje takvog imaginarija uvedeno je pet dječjih neindividualiziranih likova koji služe kao simboli, predstavnici tipova društvenih situacija. Prostori koji su prikazani su različiti – od urbanih do ruralnih, od ekonomski naprednijih do ekonomski zaostalijskih predjela. Prvi lik kojeg protagonisti sa Sedmog kontinenta pozivaju da im se pridruži je uredan i lijepo odjeven dječak koji ulazi u visoku zgradu, a potom samostalno otključava vrata stana ključem koji nosi oko vrata. U stanu ga ne dočekuje nitko osim poruka ostavljenih na ključnim mjestima koje služe kao svojevrsna navigacija i hodogram aktivnosti koje dječak treba samostalno obaviti. Poruke u određenoj mjeri funkcioniraju i kao simulacija razgovora s odraslima jer svjedočimo poruci koja di-

jete podsjeća na pranje ruku prije jela koja nije postavljena u logičnom trenutku da ga usmjeri na redoslijed aktivnosti, nego kao podsjetnik u trenutku kada dijete već sjedne za stol pa tako poruka zvuči i kao opomena dječakovoj nesavjesnosti ili nesamostalnosti. Prostor je ugodan, lijepo namješten i opremljen svim potrebnim uređajima, a moglo bi se ustvrditi (prema uređaju za sušenje ruku u kupaonici) da je to stan više građanske klase što potvrđuje i dječakova odjeća. Dječak u stanu ima sve osim ljudskog kontakta čime se sugerira dječakova usamljenost u obitelji gdje su roditelji usmjereni na stjecanje materijalnoga.

Drugi lik pozvan na Sedmi kontinent jest djevojčica potpuno izgubljena i prestravljena užasima kojima je svjedočila. Djevojčica tamne boje kože očigledno je jedina preživjela u oružanom napadu na selo. Siromašne nastambe od trske i slame su spaljene, još uvijek se vidi trag dima i zvuk pušaka u daljini, a djevojčica kisne sjedeći na tronošću i držeći kokoš u rukama kao također jedino preživjelo živo biće. Prostor u kojem djevojčica živi ekonomski je zaostali i ruralan, a život je djevojčice ugrožen doslovno, i to ne samo ratom nego i posljedicom sukoba koji ju je ostavio bez adekvatnog prostora, „bez krova nad glavom“, i roditeljske skrbi.

Novim pogledom kroz kartu na Sedmi kontinent pozvana su djeca koja se igraju na betonu u urbanom dvorištu između visokih zgrada u kojem njihova igra i pjesma tako odzvanjaju da smetaju stanarima (znanstvenik od buke koju djeca stvaraju ne može raditi). Time je uveden tipski lik djece koja nemaju adekvatan prostor za igru.

Za njima na Sedmi kontinent dolazi djevojčica sa slikovnicom, kći generala. Prostor u kojem živi je moderna vila u kojoj je svatko zauzet svojim poslovima. Koraci djevojčice u prevelikim majčinim cipelama odzvanjaju golemim praznim prostorom koji sačinjavaju metal i veliki betonski blokovi. Prostor upućuje na otuđenost i hladnoću odnosa u obitelji. Djevojčica u slikovnici koju je čitala naiđe na sliku velikog stabla i od roditelja pokušava dobiti odgovor na pitanje o kakvom je stablu riječ. Međutim, majka je ignorira jer uređuje lice (masažerom masira lice prekriveno nekom tamnom maskom), a oca u njegovoj radnoj sobi i ne prekida pitanjem jer vidi da je silno zaposlen – on, naime, i ne primjećuje djevojčicu na vratima.

Posljednji dječak koji je pozvan na Sedmi kontinent mali je Japanac koji se nalazi u morskoj luci okružen mnoštvom brodova i kamiona koji prevoze različite proizvode. Prostor je prenapučen brodovima, kamionima, kontejnerima, a od ljudi su prisutni samo radnici koji prenose teret. Nakon nezgode u kojoj nosaču tereta iz sanduka padne nekoliko naranči, dječak potrči za njima, ali ih ne uspije uloviti prije nego što padnu u vodu. Zbunjen što učiniti, dječak poslušava Crnog dječaka koji mu se javlja iz karte i skoči u vodu, ali se dočeka na noge i ostane na površini vode. Vidjevši to, odrasli radnik pokuša isto, ali nakon skoka potone u vodu.

Kratkim mozaičnim pregledom navedenih dječjih sudbina stvaramo sliku da su dje-

ci na ovom svijetu uskraćena osnovna prava na ljubav i socijalni kontakt, pažnju i uvažavanje, na sigurnost, mir, slobodu i igru. Ta se prava krše u svim predjelima zemlje neovisno o njezinoj društvenoj ili ekonomskoj razvijenosti, a krše ih odrasli, članovi obitelji i društvo u cjelini. Zbog prikaza koji upućuje na problem položaja djece u društvu ovo je izravna eksplikacija djeteta stanovnika dječje republike koje odlazi u svoj svijet, na Sedmi kontinent gdje će na svoj način pokazati odraslima kako svijet može i treba biti drukčiji.

Nakon odlaska djece u realnom svijetu nastaje panika, a radnju nastavljamo pratiti u jednome urbanom središtu u kojem se nalazi jezgra društvene hijerarhije. U tom prostoru gusto ispunjenim visokim zgradama čovjek i njegova sudbina mali su u odnosu na važnost i snagu političkih i institucijskih struktura moći. Oslanjanjem na Foucaultovo viđenje prostora kao društvenoga i povijesno promjenjivog konstrukta te Lefebvreovo (1991 [1974]) tumačenje kako je prostor ujedno i društveni produkt jer svako društvo producira svoj prostor, u analizi prostora realnog svijeta u filmu *Sedmi kontinent* pokušat ćemo iščitati prirodu društva, i društvenih praksi, ucrtanog u prikazani prostor. U analizi se ciljano oslanjamo na marksističku teorijsku misao tog vremena jer se njihovo čitanje kapitalizma ucrtanog u prostor uvelike poklapa s načinom strukturiranja prostora u analiziranom djelu.

Prostor prema Lefebvreu (1991) reprezentira političku uporabu znanja i moći, međutim, toj uporabi prethodi ideologija kreirana kao svojevrsna poveznica ideje i uporabe tako da onima koji je prihvaćaju postaje neodvojiva od znanja. Prema tome, prostor nužno iscertava ideološka ishodišta pojedinog društva, a Lefebvre se uglavnom koncentrira na kapitalizam zapadnog svijeta. U tom smislu on raspravlja kako se kapitalizam očituje u nizu prostornih oznaka – od konstrukcije zgrada do distribucije investicija i podjele rada. Utjecaj svakako polazi od novca kao kapitala koji ima moći intervencije, komercijalne razmjene dobara i od shvaćanja da se sve može kupiti ili prodati. Novac je i nositelj moći jednoj vladajućoj, dominantnoj klasi koja je u hegemonijskom odnosu prema ostalim klasama. Pri tome se Lefebvre oslanja na Gramscijevu definiciju hegemonije, a način na koji se ona provodi jest kroz društvo u cjelini, a to uključuje i kulturu i znanje te općenito kroz ljudsku medijaciju: kroz politiku, političke vođe, stranke, te većinu znanstvenika i eksperata, dakle i preko ideja i preko institucija. (Lefebvre, 1991: 8–11)

Neposredno nakon nestanka djece u policijskoj postaji počinju zvoniti telefoni s neobičnim prijavama o djeci koja su nestala ili otplovila na neobičan način. To u prvih izazove podsmjeh policijskog službenika, no nakon što telefoni počnu zvoniti bez prestanka i službenik primi poziv vlastite supruge o njihovu djetetu, a karta svijeta na zidu pokazivati nebrojeno mnoštvo hitnih slučajeva u cijeloj zemlji, tek tada situacija postaje alarmantna. Nestanci/odlasci djece postaju globalni problem, u društvu

zavlada panika, a strukture različitih institucija poduzimaju prve korake. U cijeloj izvanrednoj situaciji važno je primijetiti kako pojedinac nema nikakvog utjecaja na institucije, a one kao nosioci znanja i moći ne žele posredovati informacije. Prostorno gledajući, strukture društvene moći nalaze se u visokim suvremenim zgradama u koje građani ne mogu ući dalje od vrha stuba. Horda roditelja radi pritisak pred zgradom i u samom predvorju dok policija priječi prodor mase u zgradu. Očajni ljudi predaju slike svoje djece moleći za pomoć, a zauzvrat dobivaju upute protokola kako prijavljivati nestanak. Način je to na koji se u izvanrednoj situaciji želi uspostaviti odnosno zadržati red i pozicija moći, a protokoli vrijede za većinu, uz pojedine iznimke. Naime, društvena hijerarhija i dominacija vladajuće klase očituje se i u izvanrednim situacijama, a manifestira se prostorno: u ladici glavnog istražitelja u koju dospijevaju prioritetni slučajevi. Također, kada problem postane globalan, a pritisak na policiji prevelik, veću šansu za pronalazak djeteta imaju oni koji se mogu obratiti detektivskoj agenciji.

Strukture moći sadržane u institucijama uvijek su prikazane u interijerima, iza javnosti zatvorenih vrata. Primjerice, da bi se doznalo više o novonastaloj situaciji, a s obzirom na to da unutrašnjosti nemaju pristup, fotoreporteri vise s krova kako bi fotografirali glavnog istražitelja u uredu, dok novinari provaljuju u ured da bi dobili odgovore na pitanja o tijeku i strategiji istrage. Međutim, istražitelj ni na jedno novinarsko pitanje ne daje odgovor. Novinari pri tome, neuspješni u potrazi za odgovorom na ključna pitanja, a očigledno i odražavajući novinarske politike, počinjju postavljati potpuno frivolna pitanja „Koji je Vaš stav prema modernom braku?, Koji je Vaš omiljeni autor kriminalnih romana?“<sup>14</sup>, a javljaju se i teorije o otmici djece i mogućoj sumi otkupnine – sve u cilju objavljivanja bilo kakve vijesti, pa makar i nebitne. Da mediji zapravo uopće ne predstavljaju sponu i prijenos informacija i znanja između dominantne vladajuće klase i građana prikazano je primjerom radioreklame gdje se emocionalno potreseni i ranjivi roditelji iskorištavaju da bi se ishodila korist prodajom slatkiša tvornice Exquisite jer kupnja njihovih proizvoda povećava vjerojatnost povratka djece. Mediji su, dakle, senzacionalistički i komercijalno usmjereni potpuno udaljeni od svoje informativne svrhe.

Kad se građanima, tj. običnom čovjeku žele prenijeti obavijesti ili ideje, koristi se vanjskim prostorom ulice.<sup>14</sup> Razglasom iz kombija koji kruži gradom prenosi se obavijest o poduzetoj unaprijed razrađenoj potrazi za djecom i o obvezi građana za povratkom na radna mjesta. Ujedno se helikopterom građanima dijele statistički for-

<sup>14</sup> Radioreklama tvrtke Exquisite (koja svojim imenom podsjeća na zapadni proizvod) dopire iz otvorenog automobila ostavljenog na ulici. Ulica postaje poprište svih govora usmjerenih građanima – bilo prenošena razglasom, plakatima, transparentima, ispuštanjem letaka iz helikoptera ili javnim govorom okupljenom mnoštvu.

mulari kojima se daje privid kontrole nad situacijom i čitavim sustavom čiji su temelji ozbiljno poljuljani panikom i kaosom koji je odlazak djece izazvao. Na sličan način, megafonom i vožnjom ulicama grada građanima se obraća i oporbena politička stranka pokušavši iskoristiti novonastalu situaciju kao priliku za zadobivanje vlasti: „Njima su vaša djeca samo statistički podatci! [...] Neka vam ova tragedija otvori oči! Sljedeći izbori bit će vaš ispit zrelosti!“ Takvom retorikom građani se prozivaju zbog svojega pogrešnog odabira na prethodnim izborima, ali s mogućnošću ispravka te pogreške na sljedećima. Međutim, već sljedeći javni govor na otvorenome ponovno se koristi istom retorikom izazivanja krivnje. Govornik je duhovni vođa bez oznaka neke od postojećih religija koji uz dekorativnu glazbenu pratnju kostimiranih i rasple-sanih sviračica flaute opominje ljude da je sudnji dan došao kada će bezvjernicima na naplatu doći što se nisu brinuli za spas svoje duše. Teatralnim nastupom propovjednik zapravo svoje sljedbenike drži u pokornosti izazivajući strah od posljedica njihovih (ne)djela koje Svevišnji sada ovako surovo kažnjava. Propovjednik se od cijele situacije želi izolirati jer naglašava da je tek posrednik, on im pomoći ne može, ali i ne želi. Njegova je uloga upozoriti da su „znakovi objavljeni“. Pri upozoravanju uvijek je prikazivan iz donjeg rakursa čime se sugerira njegova nadmoć u odnosu puk. A njegov je cilj u svakome izazvati preispitivanje (jer kolektivna krivnja ipak olakšava savjest) ponavljajući pitanja „Gdje je tvoj sin? Gdje je tvoje dijete?“ uz ritmičku montažu njegova lika u blizom planu koji se unosi u osobni prostor pojedinaca u gomili. Posebno je upečatljivo kada ljudima ta pitanja postavlja tako što im se približi s leđa i govori izravno kao glas opominjuće savjesti na uho.

Da bi vladajuće strukture zadržale mir i privid kontrole nad situacijom, odlučili su građanima dizati moral i optimizam, a čine to glazbom i cirkuskim akrobatima.<sup>15</sup> Umjesto zastrašivanja vladajući se koriste zabavom kao metodom skretanja pozornosti s ključnih pitanja.<sup>16</sup> Međutim, akrobati se kreću praznim ulicama grada, praznim tvornicama, školama, praznim trgovinama s velikim sniženjima, nastupaju na krovovima i iz zraka i uveseljavaju, ali nemaju koga.

Nositelji znanja u društvu, znanstvenici, okupljaju se iza zatvorenih vrata, u konferencijskim dvoranama gdje pokušavaju na miran i uređen način proniknuti u bit pro-

<sup>15</sup> Na sličan način Theodor Adorno i Max Horkheimer (2005 [1944]) tumače upotrebu popularne kulture, a poglavito zabave, kao načina podupiranja kapitalističke ideologije i kontrole masa. (<https://www.marxists.org/reference/archive/adorno/1944/culture-industry.htm>)

<sup>16</sup> Razlažući koncept represivne desublimacije, Herbert Marcuse (2013 [1964]) ulogu popularne kulture vidi kao formu društvene kontrole kojom se zadovoljavaju površni užitci pojedinaca prečavajući ih pri tome od preispitivanja poretka i društvene situacije. *The range of socially permissible and desirable satisfaction is greatly enlarged, but through this satisfaction, the Pleasure Principle is reduced – deprived of the claims which are irreconcilable with the established society. Pleasure, thus adjusted, generates submission.* (Marcuse, 2013: 50)

blema i otkriti kako je fizički moguć nestanak djece. Međutim, način funkcioniranja znanosti prikazan je kao neučinkovit jer se problemi žele riješiti formiranjem suludih komisija i potkomisija u kojima se više pozornosti posvećuje formalnim obilježjima, primjerice kako će glasiti naziv komisije, nego rješavanju samog problema. Također, i onda kad se pojavi sumnja da djeca nisu oteta nego su otišla svojevolumno, ne postavlja se pitanje zašto su djeca otišla, nego se vrijeme i energija istraživača troše na pokuse i dokaze koji su i golim okom te realnim iskustvom očigledni (hidronautička svojstva stolice pod opterećenjem dječje težine).

Vojska kao eksplicacija državne moći također je na sve načine uključena u traganje za djecom – iz zraka, pod vodom, koristeći se najsvremenijom tehnologijom – međutim, bez uspjeha. Stupanj odgovornosti u vojnim je strukturama najveći jer za neuspjeh u potrazi za djecom vojni zapovjednici odgovaraju pred vojnim sudom, računalom smještenim duboko pod zemljom. Računalo ustvrđuje da je za neuspjeh vojne operacije zaslužno emocionalno opterećenje te brojni dezerterski slučajevi, a uputa je zapovjednicima dezerterskih jedinica postupiti po članu interne sigurnosti. Zapovjednici preuzimaju pištolje iz ladice stroja te sasvim rutinski, vojničkom mirnoćom i usklađeno izlaze iz kadra nakon čega se zvukom pucnjeva u *offu* gledatelju daje do znanja da su presudivši si naredbu i proveli.

Sustav koji čini svijet odraslih, a koji djeca odlučuju napustiti, hijerarhijski je određen i karakterizira ga strogost, zatvorenost i prividna demokracija. Infrastrukturu tog sustava čine institucije koje svoju nesposobnost skrivaju iza formulara i umjetnoga, namjerno kompliciranog diskursa, a osnovna im je svrha davati privid kompetentnosti i kontrole nad situacijom. Najveća prijetnja sustavu zapravo je emocija – ne smije se pojavljivati u obavljanju dužnosti vojnika, policajaca ili drugih dužnosnika. Emocija nije, doduše, dozvoljena ni običnim građanima jer dok im se domovi raspadaju zbog nestanka djece, njihova je dužnost vratiti se na radna mjesta i održavati sustav na životu. Međutim, odlazak djece prevelik je izazov da bi mjere kontrole sustava obuzdale opći kaos čime je pokazano da djeca svojom revolucijom unose rupturu u sustav čineći ga slabim i nemoćnim. A jedan od dokaza je i nemogućnost odraslih da odgovore na pitanje kako se školjku može naučiti svirati. Problem je to kojem odrasli ponovno pristupaju rigidno i ograničeno te ni s pomoću znanja iz različitih područja jednostavno nemaju kompetencija odgovoriti na dječje pitanje. Dodatna je to potvrda djeci da ovaj svijet ne odgovara njihovim potrebama i zato se vraćaju na Sedmi kontinent bez obzira na sav očaj roditelja koje ostavljaju iza sebe. Iako se ne može reći da su roditelji krivi za svijet u kojem žive i za funkcioniranje sustava, oni su dio tog svijeta, pokretni dijelovi velikog stroja, i zbog toga ga ne mogu mijenjati iz korijena. To mogu samo djeca koja još uvijek vide prave vrijednosti u životu, imaju sposobnost vjerovanja u čuda, prihvaćaju nekonvencionalna pravila i odnose, ne uspostavljaju hijerarhijske

odnose, već ciljeve postižu zajedničkim djelovanjem, igrom i u veselju<sup>17</sup>.

Ako sada pokušamo odgovoriti na pitanje kakav je to autorov svijet čija je poboljšana verzija oslikana u utopiji Sedmog kontinenta, možemo sa sigurnošću utvrditi da je riječ o kapitalističkom društvu. To je društvo birokracije, vojničke poslušnosti, beskrupuloznih medija, besmislenih društvenih praksi koje informacije i znanja zadržavaju samo za povlaštene, to je visokotehnološko i materijalno usmjereno društvo gdje se volja, interes i sreća pojedinca ne zadovoljavaju. Zato Sedmi kontinent kao utopija funkcionira tako da daje izokrenutu sliku svijeta gdje djeca grade novo društvo zasnovano na ravnopravnosti, zajedništvu, kolektivu, jednakosti, mogućnostima, harmoniji. Međutim, postavlja se pitanje zašto Vukotić živeći u socijalizmu ima potrebu kritizirati kapitalizam? Ako vrijednosti izgrađene u utopijskom svijetu Sedmog kontinenta promotrimo kao komunističke vrijednosti, jedini logični odgovor koji se nameće jest da se filmom *Sedmi kontinent* djeci želi prikazati komunistički društvenopolitički poredak kao željeni, jedini ispravan put društva koji samo oni mogu izgraditi. Da bi do promjene poretka moglo doći, potrebno je provesti čvrstu i nepokolebljivu revoluciju i odreći se roditelja i nasljeđa, a djeca Jugoslavije već su na pola puta, sretna što im noge već dotiču pijesak Sedmog kontinenta.

## Zaključak

Analizom prostora u filmu *Sedmi kontinent* pokazano je da su primarni i sekundarni svijet u svojevrsnoj opoziciji. Naime, prazan i čist, neispisan prostor Sedmog kontinenta stoji nasuprot prenapućenom, gusto izgrađenom svijetu odraslih. S obzirom na to da se prostor *Sedmog kontinenta* uz svoju fantastičnost može smatrati prostorom utopije (Foucault, 2013), čije je smještanje u obrnutom odnosu prema realnom svijetu, Utopijski je svijet prostor dječje igre, slobode, veselja i harmonije koji nastanjuju isključivo djeca iz cijelog svijeta, djeca svih boja kože i svih klasa koja zajedno grade novi svijet. Nasuprot utopiji Sedmog kontinenta stoji heterotopija realnog svijeta, gradskog prostora čije se društveno uređenje zrcali u društvenim praksama i organizaciji. Analizom heterotopije iz dihotomije otvorenog i zatvorenog prostora dokazan je Lefebvreov koncept u kojem izlaže da je društvena produkcija urbanog prostora osnova za reprodukciju društva, i to u ovom slučaju kapitalističkoga. Prikazano je društvo demokratsko, komercijalno usmjereno, upravljano dominantnom vladajućom klasom uz znatni utjecaj religije na pojedinačne živote i osjećaje. Međutim, svaki je

<sup>17</sup> I dok na Sedmom kontinentu odzvanja zvonki dječji svijet, u svijetu odraslih ne pronalazimo nijednu odraslu osobu koja se smije.

segment tog društva prikazan kao površan, tek privid čvrste strukture i demokracije, konstrukcija institucija koje karikirano te automatizirano ispunjavaju svoju zadaću poput strojeva bez emocije. Građani su u određenoj mjeri tek žrtva tog sustava, ali s obzirom na to da su njezinim dijelom, ne mogu biti dionikom promjene. Promjenu mogu donijeti tek neinficirani članovi društva, djeca.

Problem interpretacijske perspektive nastaje kad osvijestimo da je ovaj film nastao u suradnji socijalističkih država, Jugoslavije i Čehoslovačke, te da kao alternativna verzija zbilje zato ne može biti subverzija i/ili autokritika socijalističkog društva. Stoga se postavlja pitanje kako shvatiti problematiku položaja djece i dječjih prava prikazanu u ovom filmu jer socijalističko društvo očito nije pogodno za preispitivanje navedenih odnosa. Kapitalističko društvo opisano je u punini svoje dekadencije pa je kao logična posljedica trenutačnog stanja nastupila revolucija. Revolucija je bespoštedna i ireverzibilna, djeca se bez obzira na preklinjanje roditelja okreću i odlaze. Iako je *Sedmi kontinent* prostor afirmacije dječjih vrijednosti i eksplikacija dječjih prava, u svojem sukusu djeca ujedno grade i besklasno društvo koje ne poznaje rasne razlike i u kojem se ciljevi ostvaruju u kolektivu. Nešto poput komunizma. Ako tom društvu pridodamo još i zvonki dječji smijeh, nema nam druge nego zahvaliti svojim vođama na sretnome socijalističkom djetinjstvu. Tomu u prilog ide i uočena nemogućnost interpretacije filma unutar žanra fantastike portala i potrage jer se očekivani povratak djece osnažene novim idejama i iskustvima ne događa, već je cilj u samoj revoluciji i izgradnji novog svijeta što je zapravo i žanrovska odrednica utopije.

## LITERATURA

- ADORNO, T, HORKHEIMER, M. (2005) [1944]. *The Culture Industry: Enlightenment as Mass Deception*. Marxist Literary Criticism Philosophy Archive. <https://www.marxists.org/reference/archive/adorno/1944/culture-industry.htm> (pristupljeno 5. rujna 2023.)
- ANON. (1972). *Savez pionira Jugoslavije 1942–1972*. Savet za vaspitanje i zaštitu dece Jugoslavije 1952–1972. Beograd: Radnička štampa.
- BACHELARD, G. (2014) [1964]. *The Poetics of Space*. New York: Penguin Books. *Children's Fantasy Literature: An Introduction*. Cambridge University Press.
- FOUCAULT, M. (2013) [1967]. *O drugim prostorima*. <https://pecscanik.net/o-drugim-prostorima/> (preuzeto 20. kolovoza 2023.) *Des espaces autres* (conférence au Cercle d'études architecturales, 14 mars 1967). U: *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5/1984, pp. 46-49. Preveo s francuskog Mario Kopic.
- KELLY, C. (2008). Defending Children's Rights, „In Defense of Peace“ Children and Soviet Cultural Diplomacy, *Kritika: Explorations in Russian and Eurasian History*, 9 (4): 711–746.
- KOREN, S. (2012). *Politika povijesti u Jugoslaviji (1945–1960)*. *Komunistička partija Jugoslavije, nastava povijesti, historiografija*. Zagreb: Srednja Europa.
- Kümmerling-Meibauer, B., Goga, N. (2017). Introduction. U: N. Goga i B. Kümmerling-Meibauer (ur.) *Maps and Mapping in Children's Literature*. (1–14). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- LEFEBVRE, H. (1991) [1974]. *The Production of Space*. Oxford & Cambridge: Blackwell.
- LEVY, M., MENDLESOHN, F. (2016).
- MAJHUT, B., LOVRIĆ KRALJ, S. (2018). Slika sretnog djetinjstva u dječjoj književnosti u socijalističkoj Jugoslaviji. U: M. Dyras, A. Fidowitz, M. Grudy, *Slavic Worlds of Imagination*, 39–56. Krakow: Scriptum.
- MAJHUT, B., LOVRIĆ KRALJ, S. (2022). *Naša dječja književnost*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- MARCUSE, H. (2013) [1964]. *One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*. Marxist Internet Archive. <https://www.marxists.org/ebooks/marcuse/one-dimensional-man.pdf> (pristupljeno 18. rujna 2023.)
- MEDLESOHN, F. (2008). *Rhetorics of Fantasy*. Wesleyan University Press.
- NIKOLAJEVA, M., TYLER, L. (2017). Connecting worlds: Mapping space-time in three fictional islands. U: N. Goga i B. Kümmerling-Meibauer (ur.) *Maps and Map-*

- ping in Children's Literature. (185–202). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.*
- PARAVINA, E. (1957). *Savez pionira Hrvatske u uvjetima društvene brige za odgoj djece (1950. –1957.)*. Zagreb: Biblioteka Saveza pionira Narodne republike Hrvatske, br. 43.
- VUKOTIĆ, D., DELIBAŠIĆ, P. (1966). *Sedmi kontinent: knjiga snimanja*

## ***SPACE IN THE CHILDREN'S FILM THE SEVENTH CONTINENT***

### **Abstract**

The paper examines the social and narrative functionality of the use of space and its interpretative potential in the children's film *The Seventh Continent* (1966) by Dušan Vukotić. The plot is set in the world of adults, insensitive to the needs of its child population, who leaves it for another, more humane world through a fantastic portal of water. By juxtaposing the realistic world with the world of fantasy and utopia, Vukotić constructs the idea of a children's republic (Majhut and Lovrić Kralj, 2016), which, unlike its literary counterparts, and in view of the nature of the film medium, must visually represent the space of freedom, children's play, and togetherness. Despite the emphasis on the dichotomy between the two worlds, the one of adults and the other one of children, the analysis shows that the utopian world of the children's republic serves only as a commentary and criticism of the capitalist social order. That is to say, the world of adults who do not understand children is not the world of socialism, but that of the capitalist West. The paper will attempt to investigate the ways in which the image of tolerance, childlike innocence, imagination, and other childlike attributes were shown on the surface by way of settling the score with ideological opponents in the deeper layers of the film.

**KEYWORDS:** *children's republic, space, utopia, socialist film, fantasy*

# KIDS IN (OUTER) SPACE. LOCATING THE CHILD IN AUDIOVISUAL ASTROCULTURE – THE CASE OF THE COSMOS SERIES

**Magdalena KEMPNA-PIENIAŹEK**  
Institute of culture studies,  
University of Silesia in Katowice, Poland  
magda.kempna@gmail.com

UDK 791.43-053.2:[791.229:523]=111  
Original scientific paper

## Abstract

The purpose of the paper is to determine what place in relation to the cosmos is assigned to children in selected narratives of contemporary astroculture, particularly in space documentaries. Films and TV series representing this genre generally fit into the idea of edutainment, and their target audience are young viewers, often children. The author of the paper claims that the functioning of non-adult characters in these series generally boils down to three main models, which can be described as “future explorer”, “future administrator of Earth’s resources”, and “bearer of human DNA”. To prove this statement, she analyzes TV series *Cosmos: A Spacetime Odyssey* (2014) and its sequel *Cosmos: Possible Worlds* (2020). In the second part of the article, the author points to a number of contexts that can be helpful in determining the role played by children in the pop-cultural mapping of the universe.

**KEYWORDS:** *children and astroculture, space documentaries, universe in pop-culture*

## Introduction

“In the glittering darkness, a girl looks out her bedroom window. She sees the stars wheeling in silence. She learns celestial names. Orion. Cassiopeia. The Pleiades. But what are they? What makes them shine?” (Watson, 2019) – an excerpt from the story of Vera Rubin, a famous American astronomer, is a perfect starting point for reflecting on the place occupied by children in contemporary astroculture. After all, the image of a little girl who, with the help of her father, builds her first telescope to watch the sky from her bedroom window links two extremely opposite types of space: the familiar space of a child’s room somewhere in the suburbs and the unimaginable vastness of the infinite cosmos.

It is not surprising that this image often recurs in Rubin's biographies. It corresponds perfectly with the most common pop culture narratives about children and the cosmos. In most of them, the astronomical or physical exploration of the universe begins when kids are playing in the backyard garden (see, for example, *The Cat in the Hat Knows a Lot About Space*, 2017, dir. Paul Hunt) or invade the home of their nearest neighbors, who may be friendly aliens (as in *Ready Jet Go!* TV series, 2016, dir. Craig Bartlett et al.) or brilliant astrophysicists (as in Lucy and Stephen Hawking's novel *George's Secret Key to the Universe*, 2007). The science fiction genre is, of course, familiar with much darker stories about kids who are raised in space colonies from birth and even fight brutal wars in them (e.g., Orson Scott Card's *Ender's Game*, 1985), but let's stick to the stories that aim to educate and shape the attitudes of the young. Here, the case is usually quite clear: space travel is great – exciting and educational – but the adventure must end where it began: at home. After all – and all the time – it is all about the place, where we can find everything that matters most to us: the Earth.

Alexander C. Geppert (2012: 8) explains that “astroculture comprises a heterogeneous array of images and artifacts, media and practices that all aim to ascribe meaning to outer space while stirring both the individual and the collective imagination”. Astro-cultural researchers are intrigued by the historical variability of perceptions of the universe, which they read as correlating with human expectations about the future of our planet and species (Geppert, 2012: 14). Their basic premise is that our vision of the universe is woven from fragments of shifting narratives, images, issues, policies, and ideologies. Importantly, it is a vision that is not only dynamic, but also capable of shaping both individual and collective worldviews, which seems particularly relevant for cultural texts whose target audience are children.

In his book *How Outer Space Made America. Geography, Organization and Cosmic Sublime*, Daniel Sage (2014) notes that the cosmic ideas that we encounter in contemporary media are closely connected to earthly geographies: nations, places, localities, relationships, organizations, landscapes, museums, and popular cultures. “Mapping the cosmos” in mass culture, therefore, has little to do with cosmography *per se*; instead, it can certainly be seen as projecting into outer space the *quasi*-cartographic grid of concepts describing our local policies and relationships (Sage, 2014: 4). In a slightly broader context, this problem is captured by Brad Samuel Tabas (2021: 7), who states that: “Outer space (...) is not out there, but exists as a tangled web of culturally generated significations within our collective practices. (...) [its] meaning (...) cannot have much to do with the stars: it has only to do with the human relation to the human production of a culture's vision of cosmic reality”. These observations raise a number of questions about the ways in which representations of particular social groups are included in the “outer space mapping” process. What about children,

who seem to be the key to the success of possible future space missions, given how time-consuming these missions will be?

An interesting case for analysis are space documentaries, i.e., films and documentary series on the exploration of space. In film studies, the genre is often considered in the light of the cosmic sublime<sup>1</sup>, or more specifically: its trivialization. From Carl Sagan's *Cosmos: A Personal Voyage* (dir. Adrian Malone) in 1980 to *Universe* (dir. Ashley Gething) in 2021, standard space documentaries all too often employ the strategy of alleviating the sense of homelessness and powerlessness accompanying the observation of the universe with a particular type of "domesticated" sublimity. "Domesticated" means that the boundlessness of the cosmos is depicted by using categories close to everyday human life, for example labor input, available materials and potential (Boczkowska, 2017: 27)<sup>2</sup>. The reason for using such procedures is that films and TV series representing the genre generally fit into the idea of edutainment<sup>3</sup>, and their main target audience are young viewers. One of the main purposes of such productions is to arouse and strengthen interest in issues related to space exploration. However, their impact does not end here. After all, as Deborah Martin notes, "the child is constructed in contemporary culture as a figure of possibility and transformation, of potentiality and becoming" (Martin, 2019: 6). The presence of the child therefore seems obvious in narratives about a transformation as fundamental for humanity as the colonization of outer space. But what is the nature of this presence? I believe that – leaving aside the question of being the target audience – the functioning of the non-adult characters in these series generally boils down to three main models, which

<sup>1</sup> See, for example, Corey Owen's (2020: 1–14) analysis of building the sense of sublimity in *Cosmos: A Spacetime Odyssey* (2014, dir. Brannon Braga, Bill Pope, Ann Druyan).

<sup>2</sup> The trivialization of the experience of outer space also takes place through a variety of formal means: for example, *Cosmos: A Personal Voyage* and its remake *Cosmos: A Spacetime Odyssey* feature dramatized sequences in which the hosts of these programs navigate an ultra-modern "imagination ship" or walk through a "space calendar", and in some episodes, animated and studio-recorded shots are linked to dramatized live-action sequences (Boczkowska, 2017: 28).

<sup>3</sup> An overview of various definitions of edutainment can be found, among others, in Nalan Aksakal's paper (2015). In my paper, following the definition proposed by Sari Walldén and Anne Soronen (2004: 2), I understand edutainment as "entertaining TV programs and computer software, which are primarily meant for educational purposes", or – in other words – "as educational material utilizing entertainment methods and used via information technology". It is worth noting that Walldén and Soronen point to three main types of edutainment TV programs: "1) programs for those in school age are often meant to support formal learning (...), 2) programs to be alternatives for traditional formal learning which are tied to place and time (...), and 3) programs to allure viewers to other forms of education and training" (Walldén and Soronen, 2004: 9.). However, the authors' reflections are based mainly on their observation of how edutainment works in Finland. The fact that edutainment strategies and approaches can vary from culture to culture is argued by Kim H. Veltman (2003: 1–31). The author analyzes three models of edutainment: Japanese, American, and European.

can be described as “future explorer”, “future administrator of Earth’s resources”, and “bearer of human DNA”.

These models, in various configurations and with varying degrees of intensity, appear in documentary series such as *Cosmos: A Personal Voyage, Wonders of the Universe* (2010, dir. Chris Holt, Stephen Hooter, Michael Lachmann) or *Through the Wormhole* (2010–2017, dir. Kurt Sayenga et al.). In this paper, I will focus on the American series *Cosmos: A Spacetime Odyssey* (2014, dir. Brannon Braga, Bill Pope, Ann Druyan), which is most representative of this group, and its sequel *Cosmos: Possible Worlds* (2020, dir. Ann Druyan, Brannon Braga), hosted by the Afro-American astrophysicist Neil deGrasse Tyson and broadcasted by such networks as National Geographic Channel and Fox.

## Connected to the universe: children and the cosmos

As a popular science series, *Cosmos: A Spacetime Odyssey* and its second season: *Cosmos: Possible Worlds* makes effective use of one of the basic principles of edutainment<sup>4</sup>, that is, they are based on storytelling. Walldén and Soronen (2004: 10) note that: “A typical way to represent content in edutainment television programs is to blend facts and fiction. This means that fictive elements are used for making the educative content lighter or easier to approach, and for keeping the interest of viewers”. By way of promoting the vision of a future explorer, the *Cosmos* series revolves around inspiring stories of once young enthusiasts who have grown into great explorers over time. In the form of animated or live-action scenes, the series presents a whole range of such narratives. Edmund Halley is portrayed as a boy who, unlike his contemporaries, felt no fear of a comet visible in the sky (season 1, episode 3); Isaac Newton as a kid who escaped from family problems into the world of science (season 1, episode 3); John Herschel as the son of a great scientist who, walking on the beach at night with his father, discovered the secrets of light (season 1, episode 4); Joseph von Fraunhofer as a boy forced to work hard at smelting glass (season 1, episode 5);

<sup>4</sup> It should be noted that space documentaries are not typical educational television programs (of which *Sesame Street* [1969-] is the best known example), but they merely use certain edutainment strategies. Walldén and Soronen (2004: 10) state that: “The first educational programs on television were, in practice, broadcast lectures, but viewers did not pay much attention to them. As a consequence, the style of educational programs was changed: educational contents were integrated into program formats known to be entertaining”. Space documentaries retain the original idea of a lecture, presented, however, in a visually (and often musically) attractive form, which in *Cosmos* consists of, among other things, CGI effects, animation elements, futuristic set design, and the main theme composed by Alan Silvestri. That the series does in fact pursue certain ideas of edutainment has been noted by critics (see for example: Bishop, 2014).

Annie Jump Cannon as the underestimated astronomer who became deaf as a child as a result of scarlet fever (season 1, episode 8); Albert Einstein as a boy whose father showed him the action of a magnet on a compass needle during a walk in the park (season 1, episode 9); Michael Faraday as a slum-born kid who had big problems at school (season 1, episode 9); James Clerk Maxwell as the only son of a wealthy couple (season 1, episode 9); Syukuro Manabe as a boy who spent much of his childhood in a bomb shelter (season 2, episode 12); and Carl Sagan as a little Jewish visionary from Brooklyn (season 2, episodes 2 and 6).

It is easy to notice that these narratives emphasize the social and class (and to a lesser extent gender and national) diversity of a timeless community of great scholars who have contributed to the development of human civilization. This is in line with the idea explicitly expressed in the fifth episode of the first season: “You never know where the next genius will be born”, which leads to a conclusion that is meant to be obvious to a young viewer, regardless of his or her current social and existential status: “You may be one of them”.

For those who are not brilliant mathematicians or physicists, the *Cosmos* series suggests a model of a future administrator of Earth’s resources. This is where astroculture meets the pro-environment narrative. Marina Benjamin (2003) argues that the possibility of seeing Earth from space has led us to focus our attention on our home planet, fundamentally affecting people’s relationship with the natural world and triggering a revolution in the understanding of Earth as a living system. The author demonstrates this phenomenon through a number of examples: she points out, among other things, that it was no coincidence that Earth Day was first celebrated on 22 April 1970, during the Apollo program. In contemporary astroculture, humanity is presented as a species in search of a second Earth. Since our blue planet will not always be able to serve as our home, it is in our common interest to manage the resources available to us in a reasonable way, so as to ensure the survival of humankind until such time that we are actually able to colonize other worlds. Almost directly, this theme resounds in *Cosmos* in the twelfth episode of the second season when, holding a baby in his arms, Neil deGrasse Tyson speaks to him or her: “You are the latest page in a four-billion-year-old book of life. (...) I see your future life: it may be longer, better and less limited than in any of the past generations. I also sense the dangers”. Later in the episode, the host directs other advice and tips to the infant (and in practice: to the young viewer of the series), such as: „If we keep an eye on the ozone layer, the cavity [in it] will be sealed by your fiftieth birthday”.

A perfect man of the future, according to the series, is an environmental conservative striving to preserve nature intact, as well as an innovator perfecting technology in search of planets suitable for colonization. Such a model was backed, among others, by Stephen Hawking and his daughter Lucy in a series of children’s novels (Hawking

and Hawking, 2007, 2009, 2011, 2016), whose protagonist is George, a teenage son of environmental activists, who befriends the daughter of a brilliant astrophysicist. The protagonist's life is not easy – it is sometimes difficult for him to return from a fascinating laboratory or an orbital station to a home where people only eat what they manage to grow in their own garden, and gifts are forbidden because the toys made of plastic are considered an environmental threat. Over time, George begins to see the deeper meaning in the attitude of the ecosystem defenders. All this in line with the idea once expressed by Vera Rubin: „Each one of you can change the world, for you are made of star stuff, and you are connected to the universe” (Nickel 2021).

In *Cosmos* and other space documentaries, there is yet a third, more veiled message, in which the responsibility for maintaining generational continuity is placed on the child. The thirteenth episode of the first season ends with a kind of *credo* containing words: “I intend to be a good, strong link in the chain of generations (...). Our children will continue the mission of knowledge, just as we continue the work of our ancestors; they will discover wonders we never dreamed of”. The emphasis on knowledge masks the overall tone of the episode presenting the cosmic, natural, and ecological catastrophes that have threatened life on Earth over the past three billion years. In fact, it is not only the transmission of knowledge that is the theme of the episode, but also survival and reproduction, and therefore the transmission of genes.

An interesting implementation of the same strategy can be found in the Netflix series *Our Universe* (2022, dir. Naomi Austin, Stephen Cooter, Alice Jones). The protagonist of each episode is a different animal: generally, a female who either already has offspring or will become a mother by the end of the episode. The creators of *Our Universe* use a typical mode of wildlife films, which often tell stories about “families”, “feelings”, “raising children”. The long process of evolutionary adaptation of individual species to the laws governing the universe is in this series narratively linked to the hardships of having offspring, who are also required to have offspring and thus pass on priceless genes. In a series that is a wildlife film, but at the same time a space documentary, such a message and the anthropomorphization of animal relationships gain additional meaning: after all, so far, humans are the only known species with a conscious desire to prolong the existence of their genome until it can be moved to other planets.

## Specks of light: contextualizing space documentaries

This short paper shows only a small fraction of issues relevant to the perspective of locating children in contemporary astroculture. Among the topics that seem important in understanding the role of space documentaries in this process are, for example, the

differences between European and American astrocultural narratives. Programs made by the BBC do not appeal to the child's potential agency as strongly as the American series. One reason for this may be the fundamental difference between European and American approaches to the idea of edutainment. As Kim H. Veltman (2003: 24) notes, "In Japan, as in Europe, edutainment is closely linked with 'serious' learning. (...) In the United States, by contrast, edutainment is frequently perceived, even by Americans themselves (...) as a commercially successful 'necessary' evil which undermines the 'hard fun' and challenges of true learning". *Cosmos*, therefore, not only presents scientific facts in an appealing way, but also tries to reach as wide an audience as possible with its message, resulting in a series that is definitely easier to follow than the British *Wonders of the Solar System* or *The Planets* (2019, dir. Stephen Cooter, Martin Johnson), hosted by Brian Cox.

Another reason for emphasizing the child's potential agency in *Cosmos* is the series' entanglement with ongoing ideological discussions. The 1980 original series, *Cosmos: A Personal Voyage*, already had an overtly political undertone. Its host and creator, the American astronomer Carl Sagan, made no secret of the fact that one of his ideas was to call for an end to the Cold War and the threat of nuclear conflict. Sagan presented his views on the subject in a long monologue in the final episode of the series, stating, among other things, that: "National boundaries are not evident when we view the Earth from space. Fanatical ethnic or religious or national chauvinisms are a little difficult to maintain when we see our planet as a fragile blue crescent fading to become an inconspicuous point of light against the bastion and citadel of the stars". The reason why, after more than thirty years, Sagan's collaborators, including his widow Ann Druyan, decided to produce a remake of the series also has a political context, related to ideological tensions within American society. The series producers spoke of the "recent political-cultural attacks on science, be it climate change or the teaching of evolution in schools" (Poniewozik 2014). In this context, the critics draw attention to the structure of the opening episode of the 2014 series: "The centerpiece of the first episode is a lengthy animated story about the persecution of the 16th-century monk and astronomer Giordano Bruno. The message is plain: there is a right side and a wrong side of intellectual history, and *Cosmos* is not afraid to say that science is on the right one" (Przewoznik 2014).

The series therefore appeals primarily to young audiences in order to familiarize them with arguments that might allow them to respond to the ongoing debates on the contemporary status of science in the light of issues such as the environmental crisis, but also the rise of religious fundamentalism and other ideologies that question the achievements of research conducted over the centuries. The point raised here indicates at the same time that edutainment is only one element of the structure of this series. If, as Nalan Aksakal (2015: 1233) points out, "The main purpose of edutainment is to attract student's attention and to make [them] focus on events and teaching materials

during learning”, then for the producers of *Cosmos*, this main objective has more of an ideological impact: to make young audiences see the importance, value, and potential of science in a rapidly changing world, and to encourage them to keep their distance from opinions that seek to negate these values.

There are, of course, also gender issues that should be discussed. *Cosmos* presents prominent female researchers who have made significant contributions to our knowledge of the universe, such as Annie Jump Cannon, Maria Skłodowska-Curie, and Vera Rubin. However, despite the efforts of the series producers, the narratives in space documentaries are still male-centric, which is reflected, among other things, in the fact that the hosts of these programs are usually male scientists: Michio Kaku (e.g. *Sci Fi Science: Physics of the Impossible*, 2009, dir. Stuart Rose, Fred Hepburn), Brian Greene (*The Fabric of the Cosmos*, 2011, dir. Rushmore DeNoouer et al.), Brian Cox (*The Planets, Universe*)... Although nowadays there are many female physicists, astrophysicists, cosmologists, and astronomers, space documentaries still seem to suggest that exploring the universe is mainly a boys’ business. This happens even in the alternative narratives offered, for example, by Werner and Rudolph Herzog’s space documentaries. In *Last Exit: Space* (2002, dir. Rudolph Herzog), a lot of time is devoted to Lucienne Walkowicz – it is her monologue against the backdrop of the Akaka waterfall that ends the film – but ultimately, her speeches are framed by the voice of Werner Herzog, the film’s narrator.

However, alternative narratives, such as *Last Exit: Space* or Werner Herzog and Clive Oppenheimer’s *Fireball: Visitors from Darker Worlds* (2020), offer a more independent, authorial perspective, avoiding or limiting strategies of edutainment. They present a vision of space that is decidedly „not for children” – in fact, not even for humans. In this narrative, the universe is a black abyss where the lack of Earth’s gravity and cosmic radiation make procreation essentially impossible – and without procreation neither the so-called generation ships nor the colonization of other planets can be imagined. These films are not, of course, aimed at an audience as young as, for example, the audience of *Cosmos*. They promise neither exciting adventures in space nor the glory of a future savior of humanity. Given their specific narrative, their rhetorical impact is likely to be low. However, there is also little ideological impact.

Finally, there is the case of the specificity of space documentaries in relation to mainstream feature films and the narratives about the child and childhood embedded in them. Astroculture offers a whole spectrum of film narratives about children and space: while Elliott (*E.T.: The Extra-Terrestrial*, 1982, dir. Steven Spielberg) befriends the child-like alien E.T., Ender (*Ender’s Game*, 2013, dir. Gavin Hood) performs a “xenocide” on representatives of an alien race. Little Newt from James Cameron’s *Aliens* (1986) is the treasure that Ellen Ripley wants to save at all costs from the terrors of space, while the ten-year-old Murphy from Christopher Nolan’s *Interstellar* (2014) grows up to be an

outstanding explorer who will lead humanity from a dying Earth to the orbit of Saturn, although deep down she will always remain a girl who wants her astronaut father to return to her from his space journey. For many reasons, children seem to be the key element of mainstream visions of the cosmos, as evidenced by the popularity of characters such as Grogu / Baby Yoda from the *Mandalorian* series (2019–, dir. Jon Favreau et al.), or Leia Organa from the *Obi-wan Kenobi* series (2022–, dir. Deborah Chow).

What unites these diverse visions with space documentaries is a tendency to link the child with the future. Moreover, as Steven Spielberg has already shown in the famous shot from *Close Encounters of the Third Kind* (1977), in which a little boy stands in an open doorway illuminated by the glow of a spaceship, it is children who are particularly open to the possibilities that space has to offer. In astroculture, the child is, therefore, a figure of hope for a better future, rebirth, a new beginning, and sometimes the redemption of guilt. Such a narrative is, in its most general outline, consistent with visions of childhood contained in space documentaries such as *Cosmos*, although further research in this area would be necessary.

## Conclusion

“Future explorer”, “future administrator of Earth’s resources”, and “bearer of human DNA”... What draws attention in such a positioning of the child in space documentaries is the almost explicative message directed at the non-adult, which can be encapsulated as: “You are not yet, you are yet to become” or “You are not yet, but you may become”. The bright side of this message relates to the potential, the choice, the various possibilities open to the young viewer. But there is also a dark side to this narrative: the child figures in it as an incomplete being, or a being whose value is yet to be revealed either through the acquisition of knowledge and the management of resources, or through reproduction and survival.

Locating children in today’s astroculture takes place at every possible level. Within it, as consumers of the content it offers, the underdogs have economic, but also biological and ideological functions. A metaphorical illustration of this fact can be found in a shot from the *Cosmos* series (season 2, episode 3), in which an infant’s eyes reflect the brilliance of the stars and galaxies spread out above his or her head. Let’s recall that astroculture is based on projecting our earthly policies, ideologies, and problems into outer space. From there – like the reflected light – they return to us in the form of narratives that find their way into the minds of astroculture participants. The stars wheeling in silence that once fascinated little Vera Rubin – passed through the lens of space documentaries – are not innocent, and the stuff between them may indeed be quite a dark matter.

## REFERENCES

- AKSAKAL, N. (2015). Theoretical View to The Approach of the Edutainment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 186, 1232–1239.
- BENJAMIN, M. (2003). *Rocket Dreams. How the Space Age Shaped Our Vision of a World Beyond*. New York: Free Press.
- BISHOP, B. (2014, March 9). “Cosmos” Review: Making Science Cool Again. The Verge. Retrieved August 23, 2023, from <https://www.theverge.com/2014/3/9/5485162/cosmos-a-spacetime-odyssey-review>.
- BOCZKOWSKA, K. (2017). The Homely Sublime in Space Science Documentary Film: Domesticating the Feeling of Homelessness in Carl Sagan’s “Cosmos” and Its Sequel. *Kultura Popularna* 53(4), 24–34.
- CARD, O.S. (1985). *Ender’s Game*. New York: Tor Books.
- GEPPERT, A.C.T. (2012). European Astrofuturism, Cosmic Provincialism: Historicizing the Space Age. In A.C.T. Geppert (Ed.). *Imagining Outer Space. European Astroculture in the Twentieth Century* (1<sup>st</sup> ed., 3–24). New York: Palgrave Macmillan.
- HAWKING, S., HAWKING L. (2011). *George and the Big Bang*. New York: Doubleday Children’s Books.
- HAWKING, S., HAWKING L. (2016). *George and the Blue Moon*. New York: Doubleday.
- HAWKING, S., HAWKING L. (2014). *George and the Unbreakable Code*. New York: Doubleday Childrens.
- HAWKING, S., HAWKING L. (2009). *George’s Cosmic Treasure Hunt*. New York: Doubleday.
- HAWKING, S., HAWKING L. (2007). *George’s Secret Key to the Universe*. New York: Doubleday.
- MARTIN, D. (2019). *The Child in Contemporary Latin American Cinema*. New York: Palgrave Macmillan.
- NICKEL, S. (2021). *The Stuff Between the Stars. How Vera Rubin Discovered Most of the Universe*. New York: Abrams Books for Young Readers.
- COREY, O. (2020). The Sublime Cosmos Abyss and the Bruno Exemplum in “Cosmos: A Spacetime Odyssey”. *The Journal of Religion and Popular Culture* 32(1), 1–14.
- PONIEWOZIK, J. (2014, March 6). Review: Fox’s Cosmos Takes Sides for Science. Time. Retrieved August 21, 2023, from <https://time.com/13005/REVIEW-OF-COSMOS-ON-FOX/>.
- SAGE, D. (2014). *How Outer Space Made America. Geography, Organization and Cosmic Sublime*. Farnham – Burlington: Ashgate.

- TABAS, B.S. (2021). Outer Space Doesn't Exist: On the Theory and Practice of Studying Astroculture. *NYU Space Talks 1*(11), 1–14.
- VELTMAN, K.H. (2003). Edutainment, Technotainment and Culture. *Civiltà Annual Report 1*(1), 1–25.
- WALLDÉN, S., SORONEN, A. (2004). Edutainment. From Television and Computers to Digital Television. *Tutkimusraportteja – Working Papers 2*(1), 1–72.
- WATSON, B. (2019). *The Doyenne of Dark Matter*. The Attic. Retrieved April 30, 2023, from <https://www.theattic.space/home-page-blogs/2019/8/2/the-doyenne-of-dark-matter?rq=Vera%20rubin>.

## **DJECA U SVEMIRU. SMJEŠTANJE DJETETA U AUDIOVIZUALNU ASTROKULTURU – SLUČAJ SERIJE COSMOS**

### **Sažetak**

Svrha je rada utvrditi koje je mjesto u odnosu na kozmos dodijeljeno djeci u odabranim narativima suvremene astrokulture, posebice u svemirskim dokumentarcima. Filmovi i TV serije koji predstavljaju ovaj žanr uglavnom se uklapaju u ideju edutainmenta, a njihova su ciljna publika mladi gledatelji, često djeca. Autor rada tvrdi da se funkcioniranje neodraslih likova u ovim serijama općenito svodi na tri glavna modela, koji se mogu opisati kao „budući istraživač“, „budući upravitelj resursima Zemlje“ i „nositelj ljudske DNK“. Kako bi dokazala ovu tvrdnju, autorica analizira TV seriju *Cosmos: A Spacetime Odyssey* (2014.) i njezin nastavak *Cosmos: Possible Worlds* (2020.). U drugom dijelu članka autorica upućuje na niz konteksta koji mogu pomoći u određivanju uloge djece u popkulturnom mapiranju svemira.

**KLJUČNE RIJEČI:** dokumentarni filmovi o svemiru, djeca i astrokultura, svemir u pop kulturi

# CHILDREN IN THE SKY. FLYING DREAMS IN THE FANTASY FILMS OF THE 1980S

**Karolina KOSTYRA**

Institute of culture studies,  
University of Silesia in Katowice, Poland  
gilbertalbertyna@gmail.com

UDK 791.221.8:791.43-053.2=111

Original scientific paper

## **Abstract**

The article focuses on the analysis of fantasy films of the 1980s, in which the element of children's magical flight is featured. Significantly, the aeronautical orientation of 1980s popular cinema is not just a charming trick or a flashy attraction. It points to a specific meaning: the opposition to growing up. In the text, the author distances herself from the theory of Sigmund Freud, who considers the dream of flying to be synonymous with infantile, unfulfilled sexual desires. Drawing on the ideas of psychoanalysts of dreams and fairy tales (Gaston Bachelard, Brigitte Brun), the author argues that the young protagonists of these films escape adolescence by flying. In the cinema of the 1980s, magical flights still took place under the silent guidance of Peter Pan.

**KEYWORDS:** *1980s fantasy films, flying fantasies, flying children, psychoanalytic dream interpretation, the child in cinema*

*Bed, where are you flying to?*

*I went to sleep  
nearly an hour ago,  
and now I'm on a porch  
open to the stars!*

*Rita Dove (1999: 65)*

A lot of fantasy films of the 1980s revealed an aerial imagination; dreams of flying are a recurring element in the films of this period. The motif had been present for decades in children's novels and cinema<sup>1</sup>. However, in the 1980s, it grew into a key topos. In 1982 alone, there were three children's films in which the dream of flying was manifested. The first was the 3D production *Magic Journeys* (dir. Lerner), showing children flying over seas and meadows. In the British animated film, *The Snowman* (dir. Jackson), the climax of the action is the flight of the boy and the snowman from the back garden. The third example is that of the midair bike rides from Steven Spielberg's *E.T. the Extra-Terrestrial*. The poetics of the sublime and the conventions of the fantastic are evident in each of these visions. Also, in all of the aforementioned films, the visual aspects are quite similar: we see children flying through the colorful or starry sky, accompanied by a magical friend. This visual code, an image of a child flying through the night sky with a fantasy creature, had been established in children's media long before the fantasy films of the 1980s.

The figure of Peter Pan should be noted in this context. The eternal boy trope is crucial for the analysis of dreams about flying in children's stories. In the story of Peter Pan, as the literary studies scholar Jerome Griswold observes, flying is associated with youth, and losing lightness is the price of getting older (2006: 81). The children of the 1980s fantasy films detach themselves from the ground as a result of losing themselves in fantasy and dreams. Enchantment with the possibilities offered by imagination lifts the characters up into the air. The flights follow the instruction that Peter Pan once gave children: "You just think lovely, wonderful thoughts and they lift you up in the air" (Barrie, 1950: 47). In the films of the 1980s, children fly with the help of magical friends, wonderful transport machines, or spontaneously, carried by an anti-gravitational force. In any case, they always glide, thinking "lovely, wonderful thoughts". If they can't fly, they fantasize about it, sometimes before bedtime, surrounded by tiny aircraft models.

The aim of the paper is to analyze 1980s children's fantasy films in opposition to the classical Freudian interpretation. According to Sigmund Freud, dreams about flying give expression to repressed childish desires to do what adults do (in other words: to be able to have sexual intercourse). Freudian theory reduces children's flying fanta-

<sup>1</sup> The motif of flying in children's cinema is, of course, not only specific to American films from the 1980s. This is evidenced by films such as *Clouds of Glass* (dir. 1958) by František Vlácil or *Paper Bird* (dir. 1972) and *Learning to Fly* (dir. 1978) by Sławomir Idziak, which lyrically portray children's fantasies of flying. In the European cinema of the 1980s, the dream of flying was revealed in *Mio in the Land of Faraway* (dir. Grammatikov, 1987), in which a lonely boy makes his way to a fantasy land clinging to the beard of a djinn.

sies to the infantile fantasy of being a grown-up. In this case, the bird and flying are associated with sex, following the principle that, in some languages, the penis is called a bird (Freud, 1916: 107). Children are also told that babies are brought by storks. According to the psychoanalyst, only boys, or rather boyish men in contact with the phallic mother, can have these kinds of fantasies. In the films I have analyzed, boys are in the majority, as they were in all of the children's films of the 1980s. In some cases, however, girls are also able to fly, the best illustration of which is the character of Dorothy from *Return to Oz* (dir. Murch, 1985). For this reason alone, the Freudian explanation of dreams of flying may not be compatible with the cinematic flying children – both girls and boys.

On the other hand, Gaston Bachelard writes that “oneiric flight is often – contrary to what is taught by classic psychoanalysis – pure voluptuousness” (Bachelard, 1988: 68). Bachelard's theory seems designed to analyze children's stories. One of the basic assumptions in Bachelard's psychoanalysis is that anyone with an imagination can reach the core of childhood through poetic dream. In this article, we will follow the Bachelardian interpretation, and read 1980s films featuring dream flights as the articulation of a refusal to grow up: a desire to stay a child forever. Just like Peter Pan and the Lost Boys.

## **Aeroplanes in a children's bedroom**

In fantasy films, the aerial child is often a child who is physically anchored to their bed. There is an aeronautical orientation to the evening rituals that take place in the boys' bedrooms. One such moment appears in Steven Spielberg's *Empire of the Sun* (1987). Although it is not a typical fantasy film, it contains stylistic elements one might associate with Spielbergian fantasy. Andrew Gordon notes that the film is marked by a particular quality. A few scenes have a “fantastic or dreamlike” quality, and the whole movie resembles the “texture of a dream” (Gordon, 2002: 112). This peculiar fantasy convention is communicated in the opening scene; we are looking at close-ups of model planes from the boy's bedroom. Kites and rows of gliders can be seen over the heads of Jim and his parents. The thought of flying also appears in the characters' dialogue. The awakened boy tells his mother of a dream about God and asks questions like “Can I take my glider?”; “If God is above us, does it mean up, like flying?”. The mother tries to bring an end to the conversation, saying “Dream of flying” when she wishes the boy goodnight. As the parents leave, the boy looks up. In the dark room, the camera shows aircraft models in close-up from a low angle shot. Airplanes swing

from the ceiling, moved by the gust of air created by closing the door. Or is it the child's imagination that moves them?

At the beginning of the Disney film *The Blue Yonder* (Rosman, 1985), we see a similar situation. The falling asleep scene begins with a shot of an airplane. A moment later, it turns out to be a close-up of a poster hanging in the boy's bedroom. The walls of the room are filled with pictures of gliders, and there are model airplanes hanging from the ceiling. The owner of this bedroom, like Jim from *Empire of the Sun*, dreams of flying. Before going to sleep, the boy paints the wings of a small airplane blue. He reacts reluctantly to his mother's orders ("Come on, pilot, under the covers!"). Once in bed, he forms a blanket fort out of his bedding and admires the photographs of his pilot grandfather. The scene ends almost identically to the one in Spielberg's film. The camera moves gently, lingering with evident admiration over the model aircraft wrapped in the darkness of the child's bedroom. One gets the impression that the tiny plane is about to take off.

A representative example of children's dreams of flying is depicted in the American-Japanese animation *Little Nemo: Adventures in Slumberland* (dir. Hata, Hata, 1989). The film is a free adaptation of the comic strips by Winsor McCay, a cartoonist and pioneer of cinematic animation, whose work appeared in the early twentieth century. In both cinema and comics, McCay became known as a dreamer. In his stories, unusual situations, such as flying houses and beds, happen in dreams. McCay was particularly famous for his colorful comic strips featuring Nemo. The scenario was repetitive: the boy dreams of a monarchical land or a fantasy city, and wakes up when the dream becomes too intense. A recurring element is also the admonishment of the little sleeper by his parents for being lazy, sleeping too soundly, fidgeting in bed, or nighttime gluttony. Parental and child perspectives are constantly diverging. This can be seen, for instance, in the way the boy and his parents experience the space of the house. Scott Bukatman writes about this, describing the comic as:

not only a child's imaginative sensibility but also a child's experience of space, with its dialectics of safety and danger, the homey (*heimlich*) and the uncanny (*unheimlich*). Bachelard writes that the poet or author "attracts us to the center of the house as though to a center of magnetic force, into a major zone of protection." In *Little Nemo* that central zone of protection is surely Nemo's bed: in fact, it is pretty much the only part of the house with which we become familiar. The bed—with its thick comforters and walls of pillows, the safety to be found under its covers, and the possibilities for dreaming that it encourages—is a site of profound cathection. [...]. Nemo's family will never see Nemo's bed

as anything other than a bed, while for Nemo the bed is the vehicle, sometimes metaphorical and sometimes literal, that transports him to the wondrous Slumberland. (Bukatman, 2012: 96)

The Nemo cartoons contained a distinctive script and narrative frame (falling asleep and waking up, which frames the adventure part), as well as an ideology (the child as a dreamer, the parents as the guardians of the order of the day). Such a division can still be found in children's films. Nemo, who is lectured by his mother and father on sleep hygiene, is one of those imaginative heroes misunderstood by their parents. According to the children's culture researcher Lara Saguisag, the series of strips about a dreaming boy presented the child as a fantasist who penetrates secret worlds inaccessible to adults (2018: 114-141). Significantly, the comic strip, as a visual medium, presents in a visual form those areas of children's imagination that are inaccessible to adults. The medium of film plays a similar role: it visualizes children's fantasies, imaginative creations, magical visions, nightmares, and sweet dreams<sup>2</sup>.

The opening sequence of the film adaptation of the comic focuses on the boy's dreams. The bed, which Bukatman writes about in the context of the comic, serves a similar function in the film – it is both a safe nest and an exciting flying vehicle. In the first shots, we see a child's bedroom at night. The room is moody and mysterious. Some parts of the bedroom are drowning in darkness. A streak of moonlight enters through a window on one side. The window in the children's dream narratives is, according to Katarzyna Slany, "the typical mediating line between the 'children's room' and the dreamland" (Slany, 2016: 243). In films from the 1980s featuring oneiric flights, the window encourages the dreamer to go outside.

<sup>2</sup> Animated films played a special role in presenting children's fantasies of flying. It was not until the Disney animated version of Peter Pan (*Peter Pan*, 1953, H. Luske et al.) that such flight was convincingly portrayed. Previously, both on stage and in live-action screen adaptations, the impression was spoiled by the ropes visible in the frames supporting the 'flying' actors (Staples, 2007: 741).

## Flying beds

A window and a bed is a combination that often appears in stories about flying boys and girls<sup>3</sup>. These are the elements that allow a dream flight. In the animated film *In the Night Kitchen* (dir. Deitch, 1987), little Mickey, after falling asleep, floats towards the window and glides like a plane under the stars. Slany wrote that Maurice Sendak's literary original reveals the fantasy of a child's dreamlike flight as "a way of sensually exploring the mysteries of the night" (Slany, 2016: 243). The window encouraging the dreamer to fly also appears in *Lady in White* (dir. LaLoggia, 1987). What is unique about it is that it is not a bedroom window but a school window, located in a ghostly corridor. In one scene, a pupil, after falling asleep, rises above the town in the company of ghosts.

In *Little Nemo...*, the window is one of the more significant motifs. Not only is it the exit gate for the bed-vehicle, but it is also the gateway through which the dream characters enter the room. The image of the window also forms the link that connects the first shot to the finale. In the introductory sequence, the camera gently moves across the ceiling, showing models of planes. The propellers spin lightly, the wings make slow movements. Fantasies of flying, as in *Empire of the Sun* and *The Blue Yonder*, are shown through miniatures of planes and aircraft. Stephen Holden wrote in a review for *The New York Times* about the successful attempt to recreate the atmosphere of the comic book original, which consists precisely of bedroom scenery – vintage models of planes and flying machines (Holden, 1992: 13). The most extraordinary phenomenon, however, is the floating bed. At the beginning of the film, the legs of the bed rise from the floor, the window is opened, and a flying vehicle flies out. Nemo experiences a false awakening; he admires the dormant city, rides above the clouds, and finally falls directly under the wheels of a speeding train. At this point, the boy wakes up (this time for real). He is in his room, with a toy locomotive lying at his feet. Is it the big train from the nightmare? The dreamwork transforms toys from the real world into large, dreamlike machines.

The flying bed is a relatively new motif in children's cultural texts. Maria Nikolajeva notices it in children's literature written in the mid-twentieth century. She points out that the flying bed, like the flying rocking chair or mechanical devices as magical objects, does not represent a complete novelty, but more an updated version of the archetype from ancient fairy tales, legends, and myths. Nikolajeva describes such 'new images', characteristic of the practices of postmodernism, as kenotypes:

<sup>3</sup> In the stories of Peter Pan, the window is a very important symbol. Wendy and her brothers get out of bed and fly out of the window. In contrast, Peter's mother closing the window symbolises the impossibility of returning home and thus growing up (Rudd, 2006: 268).

Quite a special use of kenotypes is the appearance of modern gadgets as magical objects in fantasy novels: trains taking characters into the past, elevators going straight into other worlds, the flying bed in Mary Norton's *The Magic Bed-Knob* (1945) or the flying rocking chair in Barbara Sleigh's *The Kingdom of Carbonel* (1960). These patterns are transformations, or better still, deconstructions, of archetypal narrative elements such as horses, boats, flying carpets—that is, traditional means of transportation in myths and folktales. (Nikolajeva, 2017: 150).

According to Nikolajeva, the flying bed is a modern version of the flying carpet. A similar proposition is put forward by Marina Warner (2012). This author of a book on transformations of narrative elements from *Tales from the Arabian Nights* draws attention to the magical motif of flying. She points out that soaring above the ground is a recurring feature of dreams, and its nature evokes specific sensations: intoxication, incorporeality, pleasure, and vertigo (Warner: 330-331). This motif used in stories can be a metaphor for dreams, ecstasy, dream fulfilment, and erotic pleasure.

In *Tales from the Arabian Nights*, the flying is done by adults who travel on sofas or carpets. A few centuries later, however, flying became an activity undertaken by children. The age of the readers of stories about flying has also changed. As science and technology began to realize the dream of flying, literary fantasies “left the boudoir and the parlour for the nursery” (Warner: 354). Warner writes that the flight motif from the Arabian Nights continues with characters such as Peter Pan, Mary Poppins, the children in Edith Nesbit's novel *The Phoenix and the Carpet*, and Nemo from McCay's comic strip. It would be impossible to list all the juvenile flying characters; since the beginning of the twentieth century, children's aerial literature has “proliferated furiously” (Warner: 356). Flying is thus an ancient motif of fairy tales and myths, but as a typically childish predisposition, it was born around the beginning of the 20th century. It was also quickly adapted by children's cinema, as we know, for example, from Maurice Tourneur's *The Blue Bird* (1918).

In the 1980s, there was a renaissance in cultural texts about children who fly in their dreams. In the pop culture of this period, just as in the children's literature of the early twentieth century, flight often originates in the child's bedroom. It is initiated during sleep or just before falling asleep. Therefore, it is linked to the bed as a sphere of sleep, rest, and dreams. The soothing associations connected with the image of a child on a flying bed were used in the promotional video for the Ruxpin Bear mascot. The entire franchise was aimed at younger children with sleep problems (Bloomsbury Publishing, 2018: 165). In the short film *The World of Teddy Ruxpin: Come Dream with Me Tonight* (dir. Brough, 1987), the gentle, lovable bear takes naughty children on a journey in a flying bed. The trip is monotonous, with lullabies heard in the back-

ground. As the children fly beyond the city, the teddy bear gives them good advice on sleep hygiene. The film ends with a shot of an open window. A boy and a girl are seen sleeping next to Ruxpin Bear. In *Fluppy Dogs* (dir. Wolf, 1986) – another film promoting mascots for young children, a flight out of a window on a bed takes place after stroking the head of a ‘fluppy dog’. The dreams of the flying bed revealed in both productions are associated with specific qualities: softness, warmth, and coziness. These qualities gain distinctiveness when juxtaposed with the coolness and open space outside. The solid frame of the furniture, the warm bedding, and the teddy bear provide a sphere of protection; a small safe sphere in which the sleeper can curl up and enjoy shelter from the cold and wind.

In this context, a similar fantasy is to imagine the bed as a boat or ship on stormy waters. Gaston Bachelard, unable to sleep in noisy Paris, visualized his bed as a boat condemned to the storms of the sea: “I talk to myself to give myself cheer: there now, your skiff is holding its own, you are safe in your stone boat. Sleep, in spite of the storm. Sleep in the storm” (Bachelard, 1994: 28). This type of fantasy about a flying boat or floating bed has more in common with the thoughts one experiences just before falling asleep than with typical nighttime dreams. It involves the need to sink into bed and enjoy one’s own patch of warmth in the middle of a cold, inhospitable world. Images of the bed as a safe haven surrounded by darkness and cold appear in films, fairy tales, and children’s literature. The subject of Robert Louis Stevenson’s poem *My Bed is a Boat* imagines his childhood bed as a ship sailing out to sea at night and arriving in a safe harbor in the morning. In the poem, ordinary objects (bed, pyjamas, toys) are transformed into a ship, a sailor’s uniform, and sea cargo. The darkness of the night and the sensation of sleep bring a soothing solitude; drifting in the depths of wide waters (Stevenson, 1889: 38).

In films, too, children float in and out of their homes. Dorothy in *Return to Oz* falls asleep during a nighttime flight in a wondrous chariot made of junk. She arranges herself on a worn-out sofa and rests her head against the soft feathers of her hen companion. The flying sofa is a small nest hanging above the vast, dangerous land<sup>4</sup>. In *The NeverEnding Story* (Petersen, 1984), the association of sleep with flight is more subtle. Atreyu takes a regenerative sleep, admittedly on land,

<sup>4</sup> Dorothy travels on a wonderful living flying machine. It consists of old furniture and time-worn decorative objects. Two sofas joined together by a string form a certain kind of “body” – a comfortable place to travel. The wings are the leaves of a potted plant, and the tail is a broom. The grotesque vehicle also has its own head – a dusty hunting trophy. The highlight is the emerald-coloured magic powder. After the girl sprinkles the shiny powder on the vehicle, it comes to life and flies out of the window. Just as the flying vehicle is made of ordinary things, all the magic in the Land of Oz comes from everyday practices of children. What else is the powder of life but a symbol of children’s inherent ability to animate objects?

but lies under the stars and in the arms of a furry dragon. This dragon would later serve as the boy's air transport.

Jerome Griswold, in his fascinating book, *Feeling like a kid*, lists the qualities that are revealed in children's literature. In addition to scariness, smallness, and aliveness, he mentions two elements: snugness and lightness. Snugness (often associated with a sleeping child's tableau) and lightness (usually attributed to flying) seem particularly interesting in the context of dreamy flight. Griswold notes that the motif of flight is much more common in children's literature than in adult fiction. In a way, it marks the different spiritual conditions ascribed to childhood and adulthood. Over time, grown-ups are deprived of the ability to fly. Stress and overwhelming responsibilities "weigh us down and make life seem more laborious" (Griswold: 90). Even sleep seems less cozy and comfortable as an adult. The fantasy films of the 1980s confirm this opposition.

### **Head in the clouds – flying eternal children**

The imagery associating a child's dreams with flying has several sources. Children's ideas about what a dream looks like and where it is located have long been recognized as significant. Jean Piaget showed that toddlers locate their dreams within their own rooms (Piaget, 1929: 90). More recent research shows that when asked to draw their dreams, young children often present them in the form of a 'balloon' suspended above the bed (Colace, 2010: 77). In the dream representations seen in children's drawings, the dreams 'levitate'.

It should be noted, however, that the fantasy of flying is a frequent subject of dreams, both for children and adults (Craig, 2018: 172; Szmigielska, 2002: 167). Sigmund Freud once asked, "Why do so many people dream that they are able to fly?" (Freud, 1916: 107). Referring to the connotations of the sexual act and flying that adults pass on to children (infants brought by storks, a penis referred to as a 'bird'), the psychoanalyst concludes that children's dreams of flying cover up another fantasy – the desire to be able, like an adult, to be sexually active (Freud: 108-109). According to Freud, children do not persist at all in some idyllic state of wish fulfilment. In fact, the child longs to grow up and be able to do what adults do. The infantile dream of flying is, therefore, a fantasy of a predisposition to sexual intercourse. According to the Freudian interpretation, the infantile daydream satisfies a desire not fulfilled on waking. An example of this simple compensation can be seen in one of the scenes of *Little Nemo...*, when, after being denied cake, the boy dreams of a trunk full of sweets.

It is worth asking, however, should a dream about a flying bed be considered as a

desire to ‘do what adults do’ (i.e., have sex)? In the framework of the poetics, sensibility, and stories of the films discussed in this article, a hypothesis situated as a counterpoint to Freudian conclusions seems more appropriate. Gaston Bachelard writes that “oneiric flight is often-contrary to what is taught by classic psychoanalysis-pure voluptuousness” (Bachelard, 1988:68). This means that the sensuality associated with dreams of flight is not of a sexual nature. Moreover, the fantasy of flight also expresses a desire to return to childhood, perceived as a state of innocence. The imagination associated with the air draws on youthful dreams, the sense of weightlessness experienced in dreams: “In dynamic imagination, the first flying creature in a dream is the dreamer himself. If someone or something accompanies him in flight, it is a sylph, a cloud, a shadow” (Bachelard: 73). In the pop culture version, the role of the sylph is taken over by Peter Pan or another magical playmate of the child.

The dream of flying is symptomatic of a wish not to grow up, argues Brigitte Brun, a psychoanalyst who works with fairy tale narratives and once cared for a patient who imagined that she could fly. The belief was so intense that Ruth, one of Brun’s patients, felt that at any moment she was able to detach herself from the ground and glide upwards:

The ‘flying’ symptom, for that is what we can call it, caused us difficulties at first, but when we combined it with the Peter Pan persona, it became much easier to work it through [...]. When I introduced this fairy tale character by asking Ruth: Do you know Peter Pan, she spontaneously replied: “I love this story!”, and something like tremendous relief sounded in her voice (Brun, 1995: 151).

According to the therapist, the fantasies about flying were symptomatic of a desire to regress to infancy (Brun: 146). Brun, citing Barrie’s associations, mentioned of an inner Neverland – a child’s private kingdom that must be left as she grows up in order not to lose touch with reality. Ruth did not want to give up her Neverland. Instead of standing firm on the ground, she was flying. At one stage of the therapy, the patient brought to the session a postcard with a reproduction of a painting by Marc Chagall – a painter of sky-flying who was as unwilling to grow up, like Ruth and Peter Pan. Based on the painter’s statements, Brun notes that Chagall, as a teenager, resisted adulthood and “would lie under the sofa, imagining himself flying over the rooftops” (Brun: 171)<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> A similar observation – associating flying with rebellion against growing up – can be found in the psychobiography *Fantasies of Flight* by Daniel M. Ogilvie, in which the life and work of Chagall and Barrie are described through the artists’ prevailing dream of flying. (Ogilvie, 2004).

The thesis of the connection between the fantasy of flying and not growing up can be seen in the fantasy cinema of the 1980s, not only in children's films but also in teen films and coming-of-age films. In the cinema of this period, the power to fly is possessed by children and teenage boys, who are portrayed as eternally young. The fantasy comedy *The Heavenly Kid* (dir. Medoway, 1985) includes a scene in which a Guardian Angel (once a real teenager) shows up in a former girlfriend's bedroom and carries her off on a sentimental journey through the sky. Like Peter Pan, the title character leads his 'Wendy' out of the window, towards the stars.

A similar scene is also found in *The Boy Who Could Fly* (dir. Castle, 1986), a teen film that explores the fantasy of flying. The power to float is assigned to a boy on the autism spectrum. In the film, he is portrayed as a child, rather than as a teenager or young adult. Eric, with his arms raised at his sides, sits on the roof and imitates flight. Eventually, he really learned to fly. His dream of flying was shared by a girl watching her next-door neighbor from her bedroom window. At the side of the eternal boy, the young girl flies kites, reads stories about Peter Pan and Dumbo the flying elephant, and finally takes to the air. In the finale, the eternal boy disappears into the sky, and Millie expresses her hopes for the possibility of flying: "Maybe we can't soar up into the clouds, but somewhere, deep inside, we can all fly." The retention of the capacity for magical flight was also mentioned by Ruth, who, after therapy, described a past period of her life as "magical" while expressing a wish "that there will always be a little bit of magic in her life" (Brun: 172).

The cinema of the 1980s is affected by the Peter Pan syndrome (or Chagall's fixation, as well as Ruth's disease). The fantasy of flying that reveals itself in children's and adolescent films testifies – contrary to Freud's assertions – to an aversion to doing what adults do. After all, what is appealing about a world in which sleep is only meant to serve as rest before another hard day, and in which one has to close and open one's eyes at strictly scheduled times? Child protagonists are constantly reminded by their parents when and how they should go to sleep: "Having bad dreams? Oh Nemo, have you been sneaking dogs again?" (*Little Nemo...*); "Still up?" (*Fluppy Dogs*); "Go to sleep" (*Empire of the Sun*); "Lights out, sweetheart" (*The Blue Yonder*). Children try to escape this dull bedtime routine and dream on their own terms. When asleep, the protagonists are characterized by such a high degree of agency that they can even take flight. The anti-adolescence resistance realized in the imagery of oneiric flight is a positive force, directing the dreamer towards fantasy, understood as inner enrichment.

In the 1980s, the sky was teeming with children and teenage protagonists. For many of the characters, flying seems almost a natural consequence of their spiritual state. They are devoted to fantasy and have absolute faith in wonders. In *The NeverEnding*

*Story* Bastian's flight on the dragon of happiness is realized when the boy makes his first wish (the magical land of Fantasia is built from such wishes). The distributor's slogan for the film *The Boy Who Could Fly* states: "Wish hard enough ... love long enough ... and anything's possible." In the films of the 1980s, as in Barrie's novel, wishes, dreams, and all sorts of "lovely, wonderful thoughts" float children far away. All it takes is to leave the bedroom window open before going to sleep.

## REFERENCES

- BACHELARD, G. (1988). *Air and dreams: An Essay on the imagination of movement*. Dallas: *The Dallas Institute Publications*.
- BACHELARD, G. (1994). *The Poetics of space*, Boston: Beacon Press.
- BARRIE, J.M. (1950). *Peter Pan*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Bloomsbury Publishing. (2018). *Whitaker's little book of knowledge*, London: Bloomsbury Yearbooks.
- BRUN, B. (1995). Piotus Pan – wiecznie fruujące dziecko. In B. Brun, E.W. Pedersen, M. Runberg. *Symbole duszy* (145-178). Warszawa: Jacek Santorski & Co.
- BUKATMAN, S. (2012). *The Poetics of Slumberland. Animated spirits and the animating spirit*. Berkley: University of California Press.
- COLACE, C. (2010). *Children's dreams. From Freud's observations to modern dream research*. London: Routledge.
- CRAIG, K.T. (2018). *The Fabric of dreams: Dream lore and dream interpretation*. Mineola: Franklin Classics Trade Press.
- DOVE, R. (1999). Sic itur ad Astra. In M. Collier, S. Plumly (Eds.). *The New bread loaf anthology of contemporary American poetry*. Hanover: Middlebury College Press.
- FREUD, S. (1916). *Leonardo da Vinci: A Psychosexual study of an infantile reminiscence*. New York: Moffat, Yard and Company.
- GORDON, A. (2002). Steven Spielberg's Empire of the Sun: A Boy's dream of war. In C. L. P. Silet (Ed.). *The Films of Steven Spielberg: Critical essays* (109-126). Lanham: Scarecrow Press.
- GRISWOLD, J. (2006). *Feeling like a kid: Childhood and children's literature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- HOLDEN, S. (1992, August 21). Young hero in pajamas braves nightmare land. *The New York Times*, 13.
- NIKOLAJEVA, M. (2017). *Children's literature comes of age: Toward a new aesthetic*. London-New York: Routledge.
- OGILVIE, D.M. (2004). *Fantasies of flight*. Oxford: Oxford University Press.
- PIAGET, J. (1929). *The Child's conception of the world*. London: Routledge & K. Paul.
- RUDD, D. (2006). The Blot of Peter Pan. In: D.R. White, A.C. Tarr (Ed.), *J.M. Barrie's Peter Pan In and out of time: A Children's classic at 100* (263-278). Lanham-Toronto-Oxford: Scarecrow Press.
- SAGUISAG, L. (2018). *Incorrigibles and innocents: Constructing childhood and citizenship in progressive era comics*, New Brunswick: Rutgers University Press.
- SLANY, K. (2016). *Groza w literaturze dziecięcej. Od Grimmów do Gaimana*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

- STAPLES, T. (2007). Peter Pan films. In D. Haase (Ed.). *The Greenwood encyclopedia of folktales and fairy tales* (Volumes 1-3, 740-742). Westport: Greenwood Press.
- STEVENSON, R.R. (1889). *A Child's Garden of Verses*. New York: Charles Scribner's Sons.
- SZMIGIELSKA, B. (2002). *Marzenia senne dzieci*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- WARNER, M. (2012). *Stranger magic. Charmed states and the Arabian Nights*. Cambridge: Harvard University Press.

**FILMOGRAPHY**

- SPIELBERG, S. (1982). *E.T. the Extra-Terrestrial*. Universal Pictures.
- LERNER, M. (1982). *Magic Journeys*. The Walt Disney Company.
- JACKSON, D. (1982). *The Snowman*. Channel 4 Television Corporation.
- VLÁČIL, F. (1958). *Sklenená oblaka* [Clouds of Glass]. Czechoslovak Military Film.
- IDZIAK, S. (1972). *Papierowy ptak* [Paper Bird]. Wytwórnia Filmowa Czołówka.
- IDZIAK, S. (1978). *Nauka latania* [Learning to Fly]. Zespół Filmowy Tor.
- GRAMMATIKOV, V. (1987). *Mio min Mio* [Mio in the Land of Faraway]. Sandrew Metronome.
- SPIELBERG, S. (1987). *Empire of the Sun*. Warner Bros.
- ROSMAN, M. (1985). *The Blue Yonder*. Walt Disney Television.
- M. HATA, M. HATA (1989). *Little Nemo: Adventures in Slumberland* [Nemo]. Toho-Towa; Hemdale Film Corporation.
- DEITCH, G. (1987). *In the Night Kitchen*. Krátký Film Praha; Weston Woods Studios.
- LaLOGGIA, F. (1988). *Lady in White*. New Century Vista Film Company.
- TOURNEUR, M. (1918). *The Blue Bird*. Paramount Pictures.
- BROUGH, C.J. (1987). *The World of Teddy Ruxpin: Come Dream with Me Tonight*. Hi-Tops Video.
- WOLF, F. (1986). *Fluppy Dogs*. American Broadcasting Company.
- MURCH, W. (1985). *Return to Oz*. Buena Vista Distribution.
- PETERSEN, W. (1984). *The NeverEnding Story* [Die Unendliche Geschichte]. Warner Bros.
- MEDOWAY, C. (1985). *The Heavenly Kid*. Orion Pictures Corporation.
- CASTLE, N. (1986). *The Boy Who Could Fly*. 20th Century Fox.

**DJECA NA NEBU.  
LETEĆI SNOVI U FANTASTIČNIM FILMOVIMA  
80-IH GODINA 20. STOLJEĆA**

**Sažetak**

Članak se fokusira na analizu fantastičnih filmova 80-ih godina 20. stoljeća, u kojima je prisutan element dječjega čarobnog leta. Važno je da aeronautička orijentacija popularne kinematografije 80-ih godina nije samo šarmantan trik ili blještava atrakcija. Upućuje na specifično značenje: protivljenje odrastanju. Autorica se u tekstu ograđuje od teorije Sigmunda Freuda koji san o letenju smatra sinonimom za infantilne, neispunjene seksualne želje. Oslanjajući se na ideje psihoanalitičara snova i bajki (Gaston Bachelard, Brigitte Brun), autor tvrdi da mladi protagonisti ovih filmova bježe od adolescencije letenjem. U kinematografiji 80-ih godina još uvijek su se odvijali čarobni letovi pod tihim vodstvom Petra Pana.

**KLJUČNE RIJEČI:** *fantastični filmovi 80-ih godina 20. stoljeća, leteće fantazije, leteća djeca, psihoanalitičko tumačenje snova, dijete u kinu*

# WHERE IS MY PLACE? ON THE CONSTRUCTION OF IDENTITY IN THE DOMESTIC SPACE AND BEYOND IN SOUTH KOREAN COMING-OF-AGE FILMS

**Martyna HALOR**  
Institute of culture studies,  
University of Silesia in Katowice, Poland  
martyna.halor@us.edu.pl

UDK 791.43(519.5)-053.2:141-053.2=111  
Preliminary communication

## **Abstract**

The 21st century is a period of extreme global success of South Korean cinematography. These achievements stem, among other things, from the emergence of author-directors such as Kim Bora, Yoon Ga-eun, or Yoon Dan-bi, who are showing the fate of adolescent girls and young women in their films, offering a new perspective in South Korean dramas. The above-mentioned artists grew up in the times of the South Korean political transformation, after which the country became a democratic state. The observed social changes accompanied these women's upbringing. In their work, these directors place heavy emphasis on the role of women in the process of metamorphosis. In South Korean coming-of-age cinema, adolescent girls negotiate the notion of their femininity, moving between various images of women around them: busy middle-class mothers, elegant women from the so-called good homes, pretty friends, or older sisters, who are more entitled to make their own decisions. The female protagonists of these films are trying to imagine themselves in one of them, but they are also learning to understand that the development of human character is a continuous, highly individual process. This experience often ends in disappointment and abandonment of the search for an ideal pattern that can be implemented in one's life in order to recognize self-worth.

This paper aims to show that hierarchy, social status, and interpersonal relationships depicted in those films are crucial in finding answers as to how the space in which the protagonists live affects them.

**KEYWORDS:** *South Korean cinematography, political transformation, coming-of-age film, adolescent girls, identity*

The most recent decade of the 21st century has abounded in debuts of female film directors in South Korean cinema. Their efforts have resulted in films being shown at many film festivals in various parts of the world, bringing their authors appreciation of the audiences as well as awards. This phenomenon is even more interesting as it

comprises film productions covered by the term coming-of-age films<sup>1</sup>. Analyzing it, it is necessary to answer the question concerning the origin of the *coming-of-age* convention, its characteristic features, and properties. The origins of the *coming-of-age* term can typically be traced back to the 18th-century literary genre of Bildungsroman. Franco Moretti<sup>2</sup> (1987) describes it as a story of a young protagonist's coming of age. The protagonist usually wants to find answers to their frequently existential questions, e.g., concerning the character of the world around them. Herd and Obermayer (1983: 31) describe the Bildungsroman as a novel focused not on the protagonist's adventures, but on the effects of their experience that are crucial for their coming-of-age and understanding of their life choices. This means that a coming-of-age novel shows the protagonist as a person who becomes an adult because they are faced with numerous adversities.

Even though the Bildungsroman impact on the development of the *coming-of-age* film convention, in particular the one followed by Western authors, is clearly visible, this relationship does not seem sufficient in the case of South Korean cinema, which I am interested in. Sung-ae Lee<sup>3</sup> (2022) believes that there is a variation of South Korean cinema. In particular, she focuses on the films with female protagonists which criticize social and sex-based hierarchy. So, what are characteristic features of these film protagonists? Observing the national South Korean cinema, Lee (2022: 545) claims that they are often gifted outsiders who are not accepted by the community. Other factors characteristic of such productions include the antagonism between an individual and the institutions which create their subjectivity (e.g., a family, school); increasing sense of alienation in contact with their families; or experience of unrequited feelings that is at some point replaced by meaningful relationships with a person, a kind of a

<sup>1</sup> The scope of this article is limited to the chosen coming-of-age films within the Korean film industry, and it does not aim to present a comprehensive analysis of all Korean cinema. It is worth mentioning that this decision has been made intentionally in order to concentrate on a particular category, rather than to offer a comprehensive overview of the entire industry.

<sup>2</sup> Moretti's research on the social class of Bildungsroman characters sheds light on the genre's deep entwinement with a "particular social class, region, and sex". By analyzing the social and economic aspects of bourgeoisie representatives, Moretti highlights the genre's specificity. The emergence of the literary genre of Bildungsroman paved the way for the coming-of-age cinema, making it an indispensable part of the film industry. Moreover, contemporary directors, particularly those in South Korea, have adapted the fundamental principles of Bildungsroman, making it relevant to modern times and the challenges facing adolescence. This illustrates how the genre's specificity can be modified and used constructively to address present-day issues.

<sup>3</sup> Sung-Ae Lee is the sole researcher who has endeavoured to study the genre of coming-of-age films in South Korea. Her pioneering research is an invaluable resource on the subject matter. Currently, there are no other publications available in the canon of film literature on representations of adolescence in South Korean cinema.

mentor who, by supporting the protagonist in the process of gaining experience, initiates their internal transformation process and helps them to come of age. A similar role is played by the sequence of events which require the protagonist to take a stand or participate in projects that impact the protagonist's life and people around them. It is worth referring to Franco Moretti (1987: 7) again, who describes the story of such novels as "teleological rhetoric". According to this historian of literature, the significance of the events in the novel is their conclusion, which means that they become significant when they lead to a single ending.

Sung-ae Lee (2022: 546) observes that Korean films pay attention to social practices (primarily the hierarchy), which increases young people's anxiety. Hence, movie endings often show an individual's resistance towards existing social standards.

Researchers Insook Han Park and Lee-Jay Cho (1995: 124) claim that this resistance is often born of the opposition towards Confucian values, which are still present in the Korean society. Korean culture is highly collectivist, placing emphasis on the family, group membership, and the "us" awareness. In the context of the family, it is worth mentioning that the central relationship is not the one between spouses, but between parent and child. Park and Cho (1995: 124) stress that the most important relationship is the one between father and son. Interestingly, according to the authors, family ties are not based on mutual love and equality, but on authority, obedience, and goodwill. This unequal system of hierarchy and values makes women and girls obedient to their fathers, husbands, and sons.

Films such as *The Recorder Exam* and *House of Hummingbird* by Kim Bora, *Moving On* by Yoon Dan-bi, *Bori* by Kim Ji-yun, and *The House of Us* by Yoon Ga-eun depict different protagonists, fates, and adventures. Common to the images of girls shown in these films is the depiction of the process in the course of which the contacts with family members and new relationships start affecting the protagonists' emotions and decisions. This shows how the hierarchical order, social status, and interpersonal relations presented in those films are essential to finding an answer as to how the space in which the protagonists live affects them.

The oldest film, with the story going back to the 1980s, is a short film by Kim Bora called *The Recorder Exam*, which was made in 2011. This debut would become basis for a feature-length film by the same director, called *House of Hummingbird*, the two sharing the protagonist's name, certain storyline aspects, and the social status of the protagonist's family. The Seoul Olympic Games from 1988 provide the background for several days in the life of Eun-hee. The announcer connects the broadcast message about excellent achievements of the South Korean national team with the immense international progress of the entire state. This message is contrasted with a mother who sits in almost complete darkness, dispirited by accumulating everyday problems. She

will be the one who her daughter will come to for comfort. In less than 30 minutes, Kim Bora shows that the success and modernization of the state, achieved thanks to the hard work of her compatriots, not only failed to improve the living conditions of lower social classes but it also affected interpersonal relations.

The director uses the celluloid grain to attenuate warm hues and even earth tones. All the same, she gives a nostalgic, melancholic mood to her film. Watching this film is like browsing through an old family photo album. The interplay of shadows is natural, not intensified by any extra lights, making the shots at home subdued and more intimate. Eun-hee, the protagonist of this film, is depicted as a highly emphatic child, looking for closeness and acceptance not only in her own family. The motif driving this story is the girl's preparation for her flute exam. The melody rehearsals are intertwined with everyday life when the girl faces her parents' antagonism, amplified both by economic problems and by the growing disintegration of their relationship. She keeps trying to get the adults' acceptance and approval.

A visit to her friend's home opens up an entirely new world for her, as Hanna lives in a wealthy neighborhood and is a child from a "good family". A bright, sunny room, enhanced by paintings on the walls and a piano which is played by Hanna, is a fairy land for Eun-hee, which she will try to bring to her own home. Newspaper clippings depicting women, which are hung on the walls, and the exposed knick-knacks make up the customized interior design of the room shared by Eun-hee and her older sister. However, this attempt at "improving" her home is a short-lived. At the film's climax, the girl understands that she cannot live in the world of her dreams, that her home is not modern, her family members are not elegant high-class people, and the ability to recognize and acknowledge one of your nearest and dearest is painfully absent from her everyday life. Eun-hee may be a prototype of an adolescent girl for the other female protagonists. The motifs of uncertainty, looking for acceptance, and attempts at finding one's place in the world play a significant role in the films mentioned above.

Eun-hee from *House of Hummingbird* and Ha-na from *The House of Us* can be seen in their rooms which they have designed themselves. Both rooms have pastel details, including colorful curtains or wallpapers that add some color to their common spaces. The rooms lack dressing tables for girls, so characteristic of Western films, which are used not only for make-up, but also often play the role of altars surrounded by numerous photos and artefacts proving their femininity. The desks visible in those rooms are covered with many school items used by the protagonists for their hobbies. For Eun-hee, this is a comic strip drawing, whereas for Ha-na, it is a recipe book full of collages. The rooms of their elder brothers are full of books and electronics, which may be intended to prove that the boys are expected to learn and represent the family in the future. Ok-ju from *Moving On* lives in entirely different circumstances as she

has to move to her ill grandfather's house with her father and younger brother. The villa of the widowed senior is an unknown, strange place for her. The room with only a solid wardrobe and a table is not a typical teenage girl's room, but Ok-ju quickly stakes her claim in this new environment. Forced by the circumstances, she crosses the threshold and names it "her room". This overwriting of space is visible when the siblings go to bed in the evening. Ok-ju asks her younger brother to leave, claiming that this is her space. However, she does not mind her aunt sleeping with her under the pink mosquito net, the only detail adding a "girlish" touch to the interior. Ok-ju adapts to the conditions fast.

Kim Ji-yun, the only male director mentioned in this article, introduces the audience to the world of a deaf family in his 2018 film *Bori*. Bori, the girl whose name was used for the title, is the only non-disabled person in her home. Her parents and younger brother use sign language, so the girl, although very young, plays the roles usually reserved for adult members responsible for their families. She is a caretaker and an interpreter mediating between the external world and her relatives. Shady rooms of their house protected from the hot sun and lace curtains swinging lazily in the seaside breeze create a cozy interior. The sound of waves, birds singing, and the everyday sound of an alarm clock or occasional bell ringing create the aural realm of the film where spoken dialogues are rare. The protagonist watches her relatives and, over time, starts to doubt her place in this family. Bori comes to believe that her parents pay much more attention to her brother, that they care for him more, and worry about his future. The sense of being a misfit, of exclusion and growing jealousy about her parents' love, makes the girl want to go deaf. This experiment shows her how difficult the life of deaf people who cannot speak is, and how much people with that disability are excluded from the world of those who are healthy.

The routine everyday life and harmony of spaces occupied by the girls are frequently disturbed by other people or interrupted by events taking place elsewhere in the house. Eun-hee's room becomes the scene of violence committed by her older brother. Unable to understand why her parents pamper the boy, she is defiant in contact with him. Such disputes usually end in a hassle, tears, and trauma because the parents are mostly indifferent to the siblings' conflicts. Ha-na also doesn't have an easy relationship with her brother. There is no violence, but growing impatience and indifference. The girl, despairing over her parents' possible divorce and looking for her brother's support, must enter his room. The boy, however, does not want to talk to his sister about the situation at home. Not only does he, as a teenager, have more important things to do, but he also needs to endure his sister's presence when she should not even be there. He does not allow Ha-na to go to the seaside. In the girl's memories of the past, going to the coast is a beautiful time spent by a loving, happy family. The relationships of Bori

and Ok-ju with their younger brothers are filled with much more positive feelings, although the girls must often take responsibility for their younger siblings and act as grown-ups. In *Moving On*, the brother often enters his sister's space. It appears to be more difficult for him to find his place in the new circumstances following the move to the grandfather's house. He clings to his sister who seems to be the most important female figure in his life. Jung-woo, Bori's brother, is an energetic deaf boy who loves playing football. Initially, he is shown as a child free from any worries and enjoying his every moment. It is not the parents, but his sister who learns that the boy feels alone among his peers, who do not like playing with him and do not make any effort to communicate with him.

The directors emphasize the protagonists' bonds with their families, including, but not limited to, their parents. These relationships encourage the girls to look differently at their surroundings, both in- and outdoors, and find some place where they could feel needed, secure, and have a sense of agency. The sounds of everyday life in their immediate environment often reach the heroines' rooms. Eun-hee, at the age of 9 and at a slightly older age, must endure the shouting of her parents who are facing a difficult financial situation. She hears the mother's words, blaming her father for marital infidelity. As the youngest in the family, the girl is often ignored during family discussions. Kim Bora depicts Eun-hee as conscious of the adult world and reconciled with what it looks like. The director adopts this solution in both her films, i.e., *The Recorder Exam* and *The House of Hummingbird*. It is different for Ha-na, who overhears her parents' conversations and learns about their plans to divorce. She denies that thought despite everyday conflicts and disagreements of her parents.

On the other hand, Ok-ju has to cope with the fact that her father and aunt want to place the senior in whose house they live in the care of strangers. Even worse, they want to sell the grandfather's house because of the man's deteriorating health.

All these protagonists face circumstances in which their peaceful life and trust in adults are compromised. The vibrant teenagers' emotions make them look for solutions to those problems.

In the full-feature film by Kim Bora, Eun-hee finds support in an adult, a teacher of the afternoon Chinese classes. The girl engages in lengthy discussions with this friendly woman carefully and gracefully, learning many important lessons about life, which she should have learned from her parents. Ha-na, who craves parental warmth and care, understands the anxiety of younger children she has just met. Acting thoughtlessly, she decides to organize an expedition to look for their parents. The children carry a makeshift house made from painted cardboard throughout the journey. During this expedition to the unknown, the protagonist takes on a role of an adult with knowledge of the surrounding world. The audience does not get an answer

to whether this expedition taking place on a beach was planned consciously by Ha-na, for whom going to the seaside used to be a memorable time of warmth and happiness with her family. The adventures during this trip make Ha-na feel fully responsible for the other girls' fate. Although those activities postpone the reality check and return to the divorcing parents, the teenager decides to turn back and face the unavoidable family circumstances for the sake of the younger children. Ok-ju's coming of age is an attempt to tame new space, understand her relatives' incentives, and face the unavoidable phenomenon of death. The grandfather's house is full of knick-knacks and memories associated with them, of melancholy and remnants of the life which used to be lived there, but also a place of joyous moments spent with family members. Ok-ju gets accustomed to the new location so fast thanks to her ability to get to know her grandfather and observe his habits and wistful, warm eyes. Her response to the proposal that her ailing grandpa should be placed in a nursing home is surprising to her father and aunt. The girl shows her attachment to the senior and stresses that the house where they came to live is his property. The actual outpouring of emotions occurs when Ok-ju realizes that the adults decided to place the grandfather in an institution, and sell the house without asking her if she agrees with this. The older man's death makes the girl realize how empty the house is without its owner. This is the first contact of Ok-ju with the death of someone close to her. She watches the extreme emotions of adults who, in her opinion, lacked empathy, and tried to solve the growing problem of caring for an ill grandfather in an incompetent and unacceptable way. Beneath it all, she also observes their true despair caused by losing a family member.

The girls acquire new experiences, which are often far from easy, even for adults. This makes the life of the maturing protagonists not easier, but more conscious. The selected films clearly show that the space, primarily home, is more than where individuals live — the final shots of *Moving On*, directed by Yoon Dan-bi, present empty rooms in the grandfather's house. Quite recently, it was very lively, filled with discussions and favorite songs of the senior. The melancholic shots follow one another and call to mind personal memories of many people, thus proving that the sense of belonging and closeness acquired in contact with others also shapes the space in which we live.

\*\*\*

The films examined in the article feature intentionally ambiguous endings, conveying a powerful message that life continues despite the hardships suffered by the protagonists. The young girls experience intense emotions such as sadness, anger, and disappointment with their loved ones, who appear preoccupied with their own prob-

lems and indifferent to their children's concerns. Heroines often fail to recognize that adults have their best interests at heart and seek to shield them from the harsh realities of everyday life. Nevertheless, the girls persist in their journey to connect with other people and to self-discovery.

The spaces where the girls circulate, their rooms, and their outdoor surroundings serve as a backdrop, and complement the overall picture of where the protagonists' lives and coming-of-age processes unfold.

Additionally, the movies showcase the complex relationships between the girls and their mothers, highlighting the challenges faced by young women entering the patriarchal realities of South Korea. The younger generation is portrayed as rebelling against existing norms. At the same time, the mothers who have experienced these realities and have more or less conformed to them, cannot offer any alternatives to their daughters. As a result, the films place even greater emphasis on the relationships between siblings, particularly those of mixed gender, highlighting the deep-seated patriarchy in Korean culture. It is best seen in movies where brothers are older than the protagonists. Society often instills in young men the belief that their education and welfare should be prioritized over their younger siblings. On the other hand, the younger brothers treat the heroines as mother-like figures who can play with them, creating a symbolic bridge between childhood desires and the adult world filled with the drudgery of everyday life.

The protagonists of the selected films, driven by a desire to have a say in their destiny, take courageous steps, even if this is possible only to a certain extent. That is the experience of loss. Girls face inevitable events such as family disintegration, the inability to protect others, and the symbolic loss of childhood innocence. Although the impact of their actions on others may be fleeting, the rebellious actions of these girls are explosive, and serve as a powerful protest against being ignored, silenced, or oppressed. While these films maintain a conservative image of the family in Korean society, they offer a glimmer of hope for the heroines. They showcase the progress made and experiences gained by the protagonists, which can serve as a foundation for building a better future.

**REFERENCES**

- MORETTI, F. (1987). *The Way of the World: The Bildungsroman in European Culture*. London: Verso.
- HERD, E. W. & OBERMAYER, A. (1983). *A Glossary of German literary*. Dunedin: Dept. of German, University of Otago.
- LEE, S-A. (2022). *Coming-of-age in South Korean cinema*. In N. Brown (Ed.), *The Oxford handbook of children's film* (pp. 544-566). Oxford: Oxford University Press.
- PARK, I. H., & CHO, L.-J. (1995). Confucianism and the Korean Family. *Journal of Comparative Family Studies*, 26(1), 117–134.

## **GDJE JE MOJE MJESTO? O KONSTRUKCIJI IDENTITETA U DOMAĆEM PROSTORU I ŠIRE U JUŽNOKOREJSKIM COMING-OF-AGE FILMOVIMA**

### **Sažetak**

Dvadeset prvo stoljeće razdoblje je iznimnoga globalnog uspjeha južnokorejske kinematografije. Ova postignuća proizlaze npr. od pojave autora-redatelja kao što su Kim Bora, Yoon Ga-eun ili Yoon Dan-bi, koji u svojim filmovima prikazuju sudbinu adolescentica i djevojaka te nude novu perspektivu u južnokorejskim dramama. Spomenuti umjetnici odrasli su tijekom političke transformacije Južne Koreje nakon koje je ona postala demokratska država. Uočene društvene promjene pratile su odrastanje ovih žena. U njihovim djelima veliki naglasak stavlja se na ulogu žene u procesu metamorfoze. U južnokorejskoj kinematografiji o odrastanju, adolescentice pregovaraju o pojmu svoje ženstvenosti, krećući se između različitih slika žena oko sebe: zaposlene majke iz srednje klase, elegantne žene iz takozvanih dobrih domova, lijepe prijateljice ili starije sestre koje imaju više prava da odlučuju o sebi. Ženske protagonistice ovih filmova ne samo da se pokušavaju pronaći u jednom od njih već i shvatiti da je razvoj ljudskog karaktera kontinuiran, izrazito individualan proces. To iskustvo često završava razočaranjem, odustajanjem od potrage za idealnim uzorkom koji bi se mogao implementirati u vlastiti život i težnjom da postane vrijedan u vlastitim očima.

Cilj je rada pokazati da su hijerarhija, društveni status i međuljudski odnosi prikazani u tim filmovima ključni za pronalaženje odgovora na to kako prostor u kojem žive protagonisti djeluje na njih.

**KLJUČNE RIJEČI:** *južnokorejska kinematografija, politička transformacija, film o odrastanju, adolescentice, identitet*

**DUHOVNI, VIRTUALNI I  
STVARNI PROSTORI U ODGOJU I  
OBRAZOVANJU DJECE /  
SPIRITUAL, VIRTUAL AND REAL  
SPACES IN THE UPBRINGING AND  
EDUCATION OF CHILDREN**

# ETWINNING: KORISTI VIRTUALNOG PROSTORA U OBRAZOVANJU UČITELJA

**Ivana MILKOVIĆ**  
Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska  
ivana.milkovic@ufzg.hr

UDK 004.7:[376:37-057]=111  
Izvorni znanstveni rad

## Sažetak

eTwinning, dio Europske platforme za školsko obrazovanje, nudi platformu za međunarodnu suradnju na obrazovnim projektima. eTwinning je u početku bio dostupan samo predškolskim, osnovnoškolskim i srednjoškolskim učiteljima i stručnim suradnicima, nakon čega su uključene i visokoškolske ustanove za obrazovanje učitelja. Tako je eTwinning postao ne samo siguran virtualni prostor za djecu već i za studente, buduće učitelje. Istraživanja o sudionicima eTwinning projekata pokazala su mnoge osobne i profesionalne koristi za učitelje, uključujući prilike za cjeloživotno učenje, učenje stranih jezika te razvoj digitalne i međukulturne komunikacijske kompetencije. Slično, učitelji koji sudjeluju u eTwinning projektima primijetili su višestruke koristi kod svojih učenika, poput razvoja njihovih sposobnosti, znanja i stavova prema učenju. Iz navedenih se razloga preporučuje uključivanje budućih učitelja u eTwinning projekte tijekom njihova studija. U radu se iznose rezultati istraživanja provedenog među studentima Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu koji su sudjelovali u međunarodnom eTwinning projektu u akademskoj godini 2022./2023. Cilj je istraživanja otkriti stavove i mišljenja studenata budućih učitelja o prednostima i nedostacima eTwinninga te o koristima sudjelovanja u eTwinning projektima na osobnoj i profesionalnoj razini. Rezultati istraživanja upućuju na osobne i profesionalne koristi korištenja eTwinninga kao odgojno-obrazovnog alata u obrazovanju budućih učitelja, ali i na izazove s kojima su se studenti susreli tijekom rada na projektu.

**KLJUČNE RIJEČI:** *eTwinning, međunarodni projekti, suradnja, inicijalno obrazovanje učitelja, osobni i profesionalni razvoj*

## Uvod

eTwinning je virtualna zajednica odgojno-obrazovnih djelatnika koja djeluje od 2005. godine. Dio je Erasmus+ programa Europske unije za obrazovanje, osposobljavanje, mlade i sport. Od 2022. godine eTwinning djeluje kao dio Europske platforme za školsko obrazovanje (engl. *European School Education Platform*, ESEP).

Putem eTwinning platforme učitelji<sup>1</sup> sudjeluju u aktivnostima projektne nastave poput komuniciranja, umrežavanja, pronalaženja projektnih partnera, planiranja i provedbe nacionalnih i međunarodnih projekata, ali i aktivnostima povezanim sa stručnim usavršavanjem i cjeloživotnim učenjem. Posebnost platforme jest sigurnost koju nudi svim registriranim članovima i sudionicima projekata (učenicima) jer registraciju odobrava Nacionalna organizacija za potporu eTwinningu uz provjeru identiteta i ustanove zaposlenja, a osnivači projekata odlučuju komu i u kojoj će mjeri sadržaj postavljen na platformu biti vidljiv i dostupan. Osnove su eTwinning projekata razvoj međukulturnih, digitalnih i (više)jezičnih komunikacijskih vještina uz promociju europske dimenzije putem stvarnih komunikacijskih situacija, te uključivanje IKT-a i projektnog učenja u proces učenja i poučavanja. Jedan od najvažnijih doprinosa eTwinning projekata jest inovativni metodološki okvir za usvajanje vještina poput upotrebe IKT-a u obrazovanju.

eTwinning je u početku bio namijenjen isključivo djelatnicima predškolskih i školskih ustanova s ciljem uspostavljanja međunarodne suradnje među obrazovnim institucijama, a zatim je 2012. godine pokrenut pilot-projekt pod nazivom eTwinningova inicijativa za ustanove za obrazovanje učitelja i nastavnika (engl. *eTwinning Teachers Training Institutes Initiative*). Zahvaljujući uspješnosti pilot-projekta, od 2017. godine ustanove za obrazovanje učitelja i nastavnika mogu pristupiti inicijativi, koja je 2022. preimenovana u eTwinningovu inicijativu za početno obrazovanje učitelja (engl. *Initial Teacher Education Initiative, ITE Initiative*). Inicijativom se želi uključiti studente, buduće učitelje, u eTwinning i na taj ih način osposobiti za rad s inovativnim tehnologijama. Smatra se da je doprinos eTwinninga u obrazovanju budućih učitelja višestruk: upoznaje studente s planiranjem i izvođenjem projektne nastave i multidisciplinarnog rada u međunarodnom kontekstu, pridonosi razvijanju informacijsko-komunikacijskih i (više)jezičnih vještina, omogućuje studentima europska, međunarodna i međukulturna iskustva, razvijanje profesionalnih vještina i razmjenu prakse s učiteljima iz drugih obrazovnih sustava (eTwinning Hrvatska, 2023).

Slijedom dugogodišnjih inicijativa eTwinning je u inicijalnom obrazovanju učitelja prisutan više od desetljeća, a u Hrvatskoj od 2014. godine, kada je Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku postao dijelom eTwinngove inicijative (Dobi Barišić i Moslavac Bičvić, 2022). Tijekom 2020. godine Agencija za mobilnost i programe Europske unije potpisala je *Memorandum o razumijevanju za potporu inicijativi eTwinninga za ustanove za obrazovanje učitelja i nastavnika s četirima institucijama: Fakultetom za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u*

<sup>1</sup> U ovom se radu naziv „učitelj“ rabi za sve osobe koje se bave poučavanjem u predškolskim, osnovnoškolskim i srednjoškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama, tj. uključuje odgojitelje, učitelje i nastavnike, bez obzira na spol.

Osijeku, Filozofskim fakultetom Sveučilišta u Rijeci, Odjelom za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru i Učiteljskim fakultetom Sveučilišta u Zagrebu. Nakon početnih koraka u Osijeku, potpisivanjem *Memoranduma* započinje sustavna implementacija eTwinninga u inicijalno obrazovanje učitelja u Hrvatskoj.

Prethodna istraživanja o prednostima eTwinninga za učitelje i njihove učenike uključene u eTwinning projekte pokazala su profesionalne i osobne koristi za sve sudionike projekata. S obzirom na to da je uključivanje studenata budućih učitelja u eTwinning projekte još uvijek nedovoljno zastupljeno, nedostaje i istraživanja tog područja, posebice u hrvatskom kontekstu. Svrha je ovog rada istražiti stavove i mišljenja hrvatskih studenata budućih učitelja o prednostima i nedostacima eTwinninga nakon sudjelovanja u eTwinning projektu.

## Koristi eTwinninga i dosadašnja istraživanja

Svi sudionici eTwinning projekata, i učitelji i njihovi učenici, imaju koristi od sudjelovanja u projektnim aktivnostima u nizu područja.

Prema studiji Kearney i Gras-Velásquez (2015), učitelji koji su sudjelovali u eTwinning projektima imali su višestruke koristi, između ostalog i u područjima poučavanja stranih jezika, korištenja transverzalnih vještina (engl. *soft skills*) u timskom radu, kreativnosti, sposobnosti rješavanja problema i donošenja odluka, kompetencija implementiranja projektne nastave, poučavanja u međukulturnim i(li) višejezičnim kontekstima, te suradnje s učiteljima drugih nastavnih predmeta.

Studija o utjecaju eTwinninga na učitelje u Rumunjskoj (Crișan, 2013) potvrdila je pozitivne učinke eTwinninga na profesionalni razvoj učitelja koji su bili uključeni u eTwinning projekte. Ispitanici su posebno istaknuli zadovoljstvo mogućnostima razmjene profesionalnih iskustava s drugim europskim učiteljima i promjenu metoda poučavanja postavljanjem učenika u središte kreiranja i provođenja nastavnog procesa. Nadalje, u pozitivne učinke eTwinninga ispitanici su uključili suradnju s učiteljima drugih nastavnih predmeta u svojim školama i s učiteljima iz drugih zemalja radi kvalitete projekata, te kulturne i jezične razmjene.

Promjena paradigme poučavanja potvrđena je i u istraživanju Camilleri (2016) koje je obuhvatilo više europskih zemalja. Učitelji uključeni u istraživanje naveli su područja u kojima su prepoznali koristi eTwinninga za učitelje i za njihove učenike. Naglašene su koristi u područjima globalizacije (npr. građanstvo, raznolike perspektive, borba protiv diskriminacije i stereotipa), međukulturne komunikacije (npr. kulturne sličnosti i različitosti, svjesnost o vlastitom identitetu, razvoj komunikacijskih vještina i empatije) i tehnologije (npr. povećanje interesa za učenjem zbog upotrebe novih

tehnologija). Nadalje, učitelji su prepoznali promjenu uloge učitelja jer u eTwinning projektima učitelj postaje voditelj učenja i poučavanja u čijem je središtu učenik.

Prema mišljenju njihovih učitelja, učenici koji su sudjelovali u eTwinning projektima pokazali su povećanu motivaciju i suradničke vještine, posebice sa svojim vršnjacima, ali i razvijanje vještina učenja (Kearney i Gras-Velásquez, 2015). Nieto Moreno de Diezmas i Ortiz Calero (2017) također su prepoznali višestruke koristi za učenike uključene u eTwinning projekte, među kojima ističu utjecaj eTwinning projekata na motivaciju za komuniciranjem. Autori istraživanja ovakav rezultat objašnjavaju stvaranjem stvarnih, smislenih i prirodnih okruženja za učenje stranih jezika unutar eTwinning projekata.

Nadalje, mišljenja učenika o sudjelovanju u eTwinning projektima vrlo su pozitivna. Prema studiji Cassels, Gilleran, Morvan i Scimeca (2016), učenici smatraju da im je eTwinning pomogao prepoznati i cijeniti raznolikost europske kulture, omogućio im je drukčija iskustva učenja, osobni rast, razvoj novih vještina, te znatno utjecao na njihovu budućnost.

Iako je eTwinning prisutan u inicijalnom obrazovanju učitelja (Huertas-Abril i Muszyńska, 2022), uključivanje eTwinning aktivnosti u visokoškolsko obrazovanje još je uvijek sporadično i nedovoljno zastupljeno. Posljedica toga jest nedostatak istraživanja o eTwinningu, prednostima i nedostacima eTwinninga, te stavovima sudionika projekata u institucijama za obrazovanje učitelja. Dosadašnja istraživanja bavila su se opažanjima studenata uključenih u eTwinning (Paz-Albo i Hervás, 2017; Prieto i Escobar, 2017), utjecaju eTwinninga na različite učiteljske kompetencije (Paz-Albo i López, 2017), motivaciju (Prieto i Cirugeda, 2017) i međunarodnu suradnju (Gülbay, 2018). U hrvatskom kontekstu važno je istaknuti istraživanje koje su Dobi Barišić i Moslavac Bičvič (2022) provele na uzorku studenata, budućih nastavnika matematike. Prema rezultatima, autorice predlažu integraciju eTwinninga u inicijalno obrazovanje učitelja kako bi se studenti pravovremeno upoznali s mogućnostima eTwinninga te razvili digitalne vještine i vještine primjerene pedagoške uporabe digitalnih alata u poučavanju (Dobi Barišić i Moslavac Bičvič, 2022).

S obzirom na nedostatak istraživanja o eTwinningu u inicijalnom obrazovanju učitelja u Hrvatskoj, ovim se radom nastoji nastaviti započeto popunjavanje istraživačke praznine i rasvijetliti koristi eTwinninga u inicijalnom obrazovanju odgojitelja i učitelja u Hrvatskoj, i to na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

## Cilj i metode istraživanja

Cilj je ovog rada istražiti stavove i mišljenja hrvatskih studenata o profesionalnim i osobnim koristima eTwinninga nakon sudjelovanja u međunarodnom eTwinning projektu *ITE: Educ@ting for sustainability, from universities to classes*. Proučavanjem literature predviđene su tri hipoteze:

H1: Studenti prepoznaju profesionalne koristi eTwinninga

H2: Studenti prepoznaju osobne koristi eTwinninga

H3: Studenti prepoznaju opće koristi eTwinninga.

## Instrument

Upitnik za studente razvijen je iz dostupnih izvora i istraživanja o koristima eTwinninga i stavovima sudionika. Posebice se oslanja na upitnik o profesionalnim učincima eTwinninga na učitelje (Crişan, 2013), utjecaju eTwinninga na osobni razvoj učitelja (Acar & Peker, 2021) i na skup otvorenih pitanja o eTwinningu (Hurtas-Abril & Muszyńska, 2022). Upitnik je sastavljen i prilagođen potrebama ovog istraživanja i ispitanicima<sup>2</sup>.

Upitnik se sastojao od četiriju dijelova: 1. osnovne informacije o ispitanicima (dob, godina studija i studijski program), 2. mišljenja ispitanika o utjecaju eTwinninga na njihov profesionalni razvoj, 3. mišljenja ispitanika o utjecaju eTwinninga na njihov osobni razvoj, 4. iskustva i stavovi ispitanika o eTwinningu.

Upitnik su ispunili studenti Učiteljskog studija pri Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu nakon odslušanoga izbornog kolegija *eTwinning i nastava* tijekom kojeg su sudjelovali u međunarodnom eTwinning projektu *ITE: Educ@ting for sustainability, from universities to classes*. Istraživanje je provedeno tijekom akademske godine 2022./2023. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno i anonimno.

<sup>2</sup> Instrument je u istom obliku na engleskom jeziku korišten za potrebe međunarodnog istraživanja u kojem su hrvatski studenti bili dijelom međunarodne skupine ispitanika. Ovaj se rad bavi isključivo hrvatskim kontekstom, tj. hrvatskim studentima i njihovim odgovorima.

## Ispitanici

U istraživanju je sudjelovao 41 student (N = 41) Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu od njih 50 koji su upisali izborni kolegij *eTwinning i nastava*, što predstavlja izvrstan postotak (82 %) ispunjavanja upitnika. S obzirom na to da se izborni kolegij *eTwinning i nastava* nudi svim studentima Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, upisuju ga studenti različitih studijskih skupina. Iz toga je razloga skupina ispitanika heterogena po dobi, godinama studija i studijskim programima. Dob ispitanika je od 19 do 31 godine, a prosječna dob ispitanika 21 godina. Ispitanici su redoviti ili izvanredni studenti studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (23 ispitanika; 56,1 %), Učiteljskog studija (11; 26,8 %), ili Učiteljskog studija s engleskim (3; 7,3 %) ili njemačkim (4; 9,8 %) jezikom. U skladu s prethodnim podacima ispitanici su također na različitim godinama studija, od prve do posljednje studijske godine. Prije sudjelovanja u ovom eTwinning projektu 24 ispitanika (58,5 %) nisu čula za eTwinning, dok je preostalih 17 ispitanika (41,5 %) prije doznalo za eTwinning.

U eTwinning projektu *ITE: Educa@ting for sustainability, from universities to classes* hrvatski studenti bili su dijelom međunarodnih skupina studenata u kojima su kreirali zadatke za različite dobne skupine djece s temom projekta. Projekt je osmišljen u suradnji s još trima sveučilištima iz Italije i Španjoske te predškolskim i osnovnoškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama iz Italije, Rumunjske i Poljske<sup>3</sup>. Ideja projekta proizišla je iz potrebe za povezivanjem teorije i prakse, institucija za obrazovanje učitelja i učitelja u školama. Istovremeno, budućim se učiteljima putem eTwinninga nudi alat za profesionalno usavršavanje s naglaskom na suradničko učenje i poučavanje i usporedbu sa studentima i učiteljima iz drugih europskih zemalja.

Projekt se provodio na engleskom jeziku te su i aktivnosti koje su studenti planirali bile također na engleskom jeziku. Međutim, posebno se njegovala višejezičnost i međukulturnost, pa su studenti imali priliku kreirati i aktivnosti na materinskom jeziku ili na nekome drugom stranom jeziku (npr. studenti koji studiraju njemački jezik predložili su aktivnosti i na njemačkom jeziku).

Okrvirna je tema projekta bila usmjerena na održivi razvoj i ekologiju. Unutar toga

<sup>3</sup> Projektni partneri eTwinning projekta *ITE: Educ@ting for sustainability, from universities to classes* (<https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning/projects/ite-educating-sustainability-universities-classes/twinspace>) su: Giuliana Bruno (University of Basilicata, Italija), Marika Calenda (University of Basilicata, Italija), Oana Daire (Școala Gimnazială „Ioan Murariu“ Cristinești, Rumunjska), Luisa Lenta (Codogno Primary School, Milan, Italija), Marzia Luzzini (Catholic University, Milan, Italija), Ivana Milković (Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska), Esther Nieto Moreno de Diezmas (Facultad de Educación Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha, Španjolska), Luciana Soldo (ICS „Rocco Montano“ of Stigliano (Mt) Italija) i Ana Urbasik (Publiczne Przedszkole Nr 17 w Jastrzębiu Zdroju, Poljska).

je svaka skupina studenata samostalno odabrala teme svojih projekata u skladu s dobrom skupinom za koju predlažu projektne aktivnosti. Tako su nastale uže teme poput *Život iz sjemenke, Pčele, Od gusjenice do leptira, Energija vode, Energija vjetra* itd.

Tijek projekta imao je kružni oblik komunikacije putem eTwinning platforme na ESEP portalu. Nakon početnog planiranja projekta od projektnih partnera studenti su u domaćim i međunarodnim skupinama planirali nastavne aktivnosti u skladu s načelima projektne nastave i međupredmetnog povezivanja. Aktivnosti su podijeljene s učiteljima u vrtićima i školama koji su ih doradili za potrebe svoje nastave i proveli ih u svojim skupinama i razredima. Nastavni proces i rezultate podijelili su s ostalim članovima projekta putem eTwinning platforme (Twinspacea projekta) te su na taj način studenti dobili povratnu informaciju dopunjenu komentarima svojih profesora. Na ovaj su način ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i osnovne škole podržale odgoj za održivi razvoj i približile svojim učenicima znanje o prirodnim elementima i kontekstima, a studenti se povezali s kolegama s drugih studija i iz drugih zemalja kako bi zajedno predložili aktivnosti i na taj način obogatili svoje iskustvo učenja i studiranja.

Projektne aktivnosti bile su usmjerene prije svega na metodičku komponentu poučavanja i upoznavanje s mogućnostima eTwinninga, bez naglašavanja profesionalnih i osobnih potencijalnih koristi sudjelovanja u eTwinning projektu i bez neposrednog utjecaja na razvoj transverzalnih vještina studenata.

## **Rezultati istraživanja**

### ***Profesionalna korist***

Dio upitnika koji ispituje profesionalne koristi eTwinninga sastojao se od 14 tvrdnji. Ispitanici su procijenili svoj profesionalni razvoj kao posljedicu sudjelovanja u eTwinning projektu, prema sljedećoj ljestvici: znatan napredak, srednji napredak, malen napredak, nema napretka, ne mogu procijeniti. Tvrdnje navedene u ovom dijelu upitnika uključile su različite sastavnice profesionalnog razvoja poput odgovornosti za svoj profesionalni razvoj, uporabu IKT-a za profesionalni razvoj, suradnju s domaćim i međunarodnim kolegama itd.

TABLICA 1. Profesionalni razvoj nakon sudjelovanja u eTwinning projektu

	Velik napredak	Srednji napredak	Malen napredak	Nema napretka	Ne mogu procijeniti
1 Bolje razumijevanje odgovornosti i vlastitog angažmana u svojem profesionalnom razvoju	10 (24,39 %)	<b>22</b> ( <b>53,66 %</b> )	7 (17,07 %)	1 (2,44 %)	1 (2,44 %)
2 Više pažnje pri sastavljanju projekata	15 (36,59 %)	19 (46,34 %)	5 (12,2 %)	0	2 (4,88 %)
3 Više pažnje za važnost pedagoških principa pri osmišljavanju i provedbi aktivnosti poučavanja	16 (39,02 %)	15 (36,59 %)	8 (19,51 %)	0	2 (4,88 %)
4 Veći naglasak na suradničkim aktivnostima s učiteljima u školama ili u drugim školama	18 (43,9 %)	17 (41,46 %)	4 (9,76 %)	0	2 (4,88 %)
5 Bolje razumijevanje sudjelovanja u suradničkim obrazovno-odgojnim projektima	16 (39,02 %)	19 (46,34 %)	3 (7,32 %)	1 (2,44 %)	2 (4,88 %)
6 Bolje razumijevanje uloge partnera u profesiji učitelja	17 (41,46 %)	17 (41,46 %)	5 (12,2 %)	1 (2,44 %)	1 (2,44 %)
7 Suradnja sa studentima iz drugih zemalja zbog kulturne i jezične razmjene	12 (29,27 %)	15 (36,59 %)	8 (19,51 %)	<b>4</b> ( <b>9,76 %</b> )	2 (4,88 %)
8 Biranje i kreiranje aktivnosti za učenike koje dodaju vrijednost obrazovnim situacijama	<b>22</b> ( <b>53,66 %</b> )	14 (34,15 %)	5 (12,2 %)	0	0
9 Korištenje rezultata procjene za poboljšanje poučavanja	17 (41,46 %)	16 (39,02 %)	7 (17,07 %)	1 (2,44 %)	0
10 Veća samouvjerenost pri korištenju novih tehnologija	12 (29,27 %)	17 (41,46 %)	<b>10</b> ( <b>24,39 %</b> )	2 (4,88 %)	0
11 Veća samouvjerenost pri korištenju stranog jezika	14 (34,15 %)	<b>22</b> ( <b>53,66 %</b> )	3 (7,32 %)	1 (2,44 %)	1 (2,44 %)
12 Bolja uporaba IKT-a za profesionalni razvoj	12 (29,27 %)	19 (46,34 %)	6 (14,63 %)	2 (4,88 %)	2 (4,88 %)

	<b>Velik napredak</b>	<b>Srednji napredak</b>	<b>Malen napredak</b>	<b>Nema napretka</b>	<b>Ne mogu procijeniti</b>
13 Veća otvorenost međunarodnoj suradnji	18 (43,9 %)	17 (41,46 %)	3 (7,32 %)	1 (2,44 %)	2 (4,88 %)
14 Veća otvorenost suradnji s domaćim kolegama	14 (34,15 %)	19 (46,34 %)	3 (7,32 %)	<b>3</b> <b>(7,32 %)</b>	2 (4,88 %)

Rezultati procjena profesionalne koristi ispitanika prikazani su u Tablici 1. Ispitanici su procijenili velik ili srednji profesionalni napredak u svih 14 tvrdnji. Više od 50 % ispitanika (22 ispitanika; 53,66 %) nakon sudjelovanja u ovom eTwinning projektu primijetilo je velik napredak u biranju i kreiranju aktivnosti za učenike koje dodaju vrijednost obrazovnim situacijama, te srednji napredak u razumijevanju odgovornosti i vlastitog angažmana u svojem profesionalnom razvoju (22; 53,66 %) i u samouvjerenosti u korištenju stranog jezika (22; 53,66 %). Znatno je rezultat u razvoju samouvjerenosti pri uporabi novih tehnologija: iako su i u ovoj tvrdnji ispitanici zabilježili velik i srednji napredak, čak 10 ispitanika (24,39 %) primijetilo je samo malen napredak u ovom području. Dva područja profesionalnog razvoja u kojem je najveći zabilježen broj ispitanika koji nisu primijetili napredak jesu suradnja sa studentima iz drugih zemalja zbog kulturne i jezične razmjene (4; 9,76 %) te veća otvorenost suradnji s domaćim kolegama (3; 7,32 %).

### **Osobna korist**

U drugom dijelu upitnika ispitanici su stavovi ispitanika s obzirom na korist sudjelovanja u eTwinning projektu u devet područja njihova osobnog razvoja: samopouzdanje, komunikacija, pomaganje i dijeljenje, nova prijateljstva, strani jezici, vještina rukovođenja, pripadnost, produktivnost, i kreativnost. Ispitanici su za svaku česticu procijenili moguću promjenu na skali od tri stupnja: bolje, jednako kao i prije, te lošije.

**TABLICA 2.** Osobni razvoj nakon sudjelovanja u eTwinning projektu

	<b>Bolje</b>	<b>Jednako kao i prije</b>	<b>Lošije</b>
1 Samopouzdanje	17 (41,46 %)	<b>24</b> <b>(58,54 %)</b>	0
2 Komunikacija	<b>29</b> <b>(70,73 %)</b>	12 (29,27 %)	0
3 Pomaganje i dijeljenje	<b>31</b> <b>(75,61 %)</b>	10 (24,39 %)	0

	<b>Bolje</b>	<b>Jednako kao i prije</b>	<b>Lošije</b>
4 Nova prijateljstva	15 (36,59 %)	24 (58,54 %)	2 (4,88 %)
5 Strani jezici	20 (48,78 %)	21 (51,22 %)	0
6 Vještina rukovođenja	8 (19,51 %)	32 (78,05 %)	1 (2,44 %)
7 Pripadnost	17 (41,46 %)	23 (56,10 %)	1 (2,44 %)
8 Produktivnost	20 (48,78 %)	20 (48,78 %)	1 (2,44 %)
9 Kreativnost	31 (75,61 %)	10 (24,39 %)	0

Otpriblike trećina ispitanika istaknula je kako su njihove vještine pomaganja i dije-ljenja (31; 75,61 %) te kreativnost (75,61 %) bolje nakon sudjelovanja u eTwinning projektu. Također je istaknut napredak u području komunikacije (29; 70,73 %). Više od 50 % ispitanika smatra da su njihovo samopouzdanje (24; 58,54 %), sposobnost sklapanja novih prijateljstava (24; 58,54 %), strani jezici (21; 51,22 %) vještina rukovođenja (32; 78,05 %) i pripadnost zajednici (23; 56,10 %) jednaki kao i prije projekta. U području produktivnosti jednak je udio ispitanika koji su primijetili raz-voj produktivnosti i ispitanika čija je produktivnost na jednakoj razini kao i prije projekta (20; 48,78 %).

Vještina rukovođenja, pripadnost i produktivnost lošije su kod 2,44 % ispitanika (1 ispitanika), dok je sposobnost sklapanja novih prijateljstava lošija kod dvaju ispitanika (4,88 %).

### ***Iskustva i stavovi ispitanika o eTwinningu***

Posljednji dio upitnika sastojao se od dvaju dijelova. U prvom su dijelu ispitanici trebali iskazati razinu slaganja odnosno neslaganja (potpuno se slažem, djelomično se slažem, djelomično se ne slažem, potpuno se ne slažem) s osam tvrdnji o općenitim koristima eTwinninga. U drugom su dijelu ispitanicima postavljena četiri otvorena pitanja: 1. Što Vam se najviše sviđjelo u eTwinning projektu?; 2. Što Vam se nije svi-djelo u eTwinning projektu?; 3. Biste li koristili eTwinning u poučavanju?; 4. Želite li još nešto spomenuti o eTwinningu ili projektu?.

**TABLICA 3.** Stavovi ispitanika o općim koristima eTwinninga

	<b>Potpuno se slažem</b>	<b>Djelomično se slažem</b>	<b>Djelomično se ne slažem</b>	<b>Potpuno se ne slažem</b>
1 Bolje znanje o drugim obrazovno-odgojnim sustavima	15 (36,59 %)	<b>23</b> <b>(56,10 %)</b>	3 (7,32 %)	0
2 Jačanje osjećaja pripadnosti profesionalnoj zajednici	17 (41,46 %)	<b>22</b> <b>(53,66 %)</b>	1 (2,44 %)	1 (2,44 %)
3 Podrška novoj ulozi budućih učitelja u kontekstu računalno potpomognutog učenja	<b>23</b> <b>(56,10 %)</b>	16 (39,02 %)	2 (4,88 %)	0
4 Povezivanje formalnog kurikula sa zanimljivim i motivirajućim aktivnostima	<b>22</b> <b>(53,66 %)</b>	16 (39,02 %)	3 (7,32 %)	0
5 Učiteljski posao čini više zanimljivim i učitelju i učeniku	<b>29</b> <b>(70,73 %)</b>	10 (24,39 %)	2 (4,88 %)	0
6 Stvaranje sigurnog okruženja za učenje	<b>23</b> <b>(56,10 %)</b>	16 (39,02 %)	2 (4,88 %)	0
7 Stvaranje kreativnog okruženja za učenje	<b>27</b> <b>(65,85 %)</b>	13 (41,71 %)	1 (2,44 %)	0
8 Poboljšava međukulturnu komunikaciju	<b>25</b> <b>(60,98 %)</b>	14 (34,15 %)	1 (2,44 %)	1 (2,44 %)

Kao što se vidi iz Tablice 3, stavovi ispitanika o općenitim koristima eTwinninga izrazito su pozitivni. Više od polovice ispitanika se u potpunosti slaže s tvrdnjama da je sudjelovanje u eTwinningu podrška novoj ulozi budućih učitelja u kontekstu računalno potpomognutog učenja (23; 56,10 %), omogućava povezivanje formalnog kurikula sa zanimljivim i motivirajućim aktivnostima (22; 53,66 %), učiteljski posao čini više zanimljivim i učitelju i učeniku (29; 70,73 %), stvara sigurno (23; 56,10 %) i kreativno (27; 65,85 %) okruženje za učenje te poboljšava međukulturnu komunikaciju (25; 60,98 %). S preostalim dvjema tvrdnjama više od polovica ispitanika se djelomično slaže: eTwinning omogućava bolje znanje o drugim odgojno-obrazovnim sustavima (23; 56,10 %) i jačanje osjećaja pripadnosti profesionalnoj zajednici (22; 53,66 %). Tri ispitanika (7,32 %) djelomično se ne slažu s tvrdnjama da eTwinning omogućava bolje znanje o odgojno-obrazovnim sustavima i povezivanje formalnog kurikula sa zanimljivim i motivirajućim aktivnostima. Potpuno neslaganje s dvjema tvrdnjama, da eTwinning omogućava jačanje osjećaja pripadnosti profesionalnoj zajednici i poboljšava međukulturnu komunikaciju, iskazao je jedan ispitanik (2,44 %).

Svi su ispitanici odgovorili na prvo otvoreno pitanje (Što Vam se najviše svidjelo u eTwinning projektu?). Njihovi odgovori mogu se kategorizirati u četiri skupine: suradnja i komunikacija, kreativnost i nove ideje, strani jezik i kultura, te ostalo.

Ispitanici su u najvećem broju ponudili odgovore koji su kategorizirani u skupinu suradnje i komunikacije (22 ispitanika; 53,66 %). U toj su kategoriji u obliku slobodnog odgovora na otvoreno pitanje ispitanici istaknuli suradnju i komunikaciju s drugima, uključujući međunarodnu suradnju i komunikaciju te nova poznanstva. Sljedeća najčešća kategorija odgovora (10; 24,39 %) uključuje odgovore koji ističu kreativnost, nove ideje, nove perspektive te dijeljenje novih ideja. Priliku za učenje stranih jezika, upoznavanje drugih kultura te međukulturne aspekte prepoznalo je 7 ispitanika (17,07 %). U posljednju skupinu odgovora na prvo pitanje („ostalo“) pripadaju 2 odgovora (4,88 %): u prvom se odgovoru izražava općenito zadovoljstvo kolegijem, dok je drugi odgovor potpuno negativan jer se prema navodu ispitanika ništa pozitivno nije dogodilo kao rezultat eTwinning iskustva.

Na drugo pitanje (Što Vam se nije sviđjelo u eTwinning projektu?) odgovor je ponudio samo 31 ispitanik, od kojih je 6 ispitanika eksplicitno navelo kako nije imalo nikakvih zamjerki. Stoga je broj ispitanika čiji se odgovori analiziraju u ovom pitanju 25 (60,98 % ukupnog broja ispitanika u istraživanju). Od toga je gotovo polovica ispitanika (12 ispitanika; 48 % ispitanika ovog pitanja) istaknula tehničke poteškoće s eTwinning platformom koje su bile izražene u vrijeme trajanja projekta, a posebice u zimskom semestru akademske godine 2022./2023. Preostali odgovori tiču se nedostatka komunikacije (9 ispitanika; 36 %), nedostatka informacija i suradnje (3; 12 %) te problema komuniciranja na stranom jeziku (1 ispitanik; 4%).

Unatoč navedenim problemima tijekom projekta, u sljedećem pitanju (Biste li se koristili eTwinningom u poučavanju?) čak je 31 ispitanik (75,61 %) odgovorio kako bi se koristili eTwinningom u poučavanju, a 9 ispitanika (21,95 %) odgovorilo je „Možda“ ili „Vjerojatno“, navodeći rješavanje tehničkih problema platforme kao uvjeta za korištenje eTwinninga u budućnosti. Samo je jedan ispitanik u potpunosti otklonio mogućnost korištenja eTwinninga u poučavanju kratkim odgovorom: „Ne.“

U posljednjem su pitanju ispitanici bili pozvani ponuditi svoje komentare, ako su ih imali. Pozitivne komentare i zahvalnost za sudjelovanje u projektu izrazilo je 14 ispitanika istaknuvši zanimljivo i korisno iskustvo koje su stekli i užitak povezivanja sa studentima iz drugih zemalja radi suradnje. Dva su komentara bila negativna, od čega je prvi općeniti komentar na cjelokupno iskustvo jer je ispitanik „očekivao više“, dok se u drugom komentaru izražava žaljenje na tehničke probleme s eTwinning platformom i ESEP stranicom na kojoj je platforma smještena te na nedostatak suradnje među studentima.

## Rasprava

Iz rezultata istraživanja proizlaze nove spoznaje o prednostima i nedostacima eTwinninga u obrazovanju učitelja u Hrvatskoj kao i koristima za studente buduće učitelje.

Rezultati procjena profesionalne koristi sudjelovanja u eTwinning projektu pozitivne su jer su ispitanici potvrdili velik ili srednji napredak u svih 14 ispitanih područja profesionalnog razvoja. Stoga je prva hipoteza istraživanja potvrđena, jer su studenti prepoznali profesionalne koristi eTwinninga. Među područjima u kojima su ispitanici procijenili posebice velik profesionalni napredak izdvaja se biranje i kreiranje aktivnosti za učenike koje dodaju vrijednost obrazovnim situacijama, što je važan doprinos cjelokupnom obrazovanju budućih učitelja.

Zabrinjavajuće je da je gotovo četvrtina ispitanika primijetila samo malen napredak u samouvjerenosti pri korištenju novih tehnologija, pri čemu se prije svega misli na eTwinning platformu. Tomu svakako pridonosi činjenica da nova eTwinning platforma do kraja projekta nije radila u svojem cjelokupnom i prethodno zamišljenom obliku koji je trebala postići nakon preseljenja na ESEP portal, što je prouzročilo niz tehničkih poteškoća i neizbježno se odrazilo na cjelokupni dojam eTwinninga, posebice ako je riječ o prvom susretu studenata s tom platformom. S obzirom na nužnost implementacije IKT-a u poučavanje budućih učitelja koju su istaknule Dobi Barišić i Moslavac Bičvić (2022), potrebno je otkloniti poteškoće na platformi čim prije i uložiti više truda u zadovoljstvo korisnika platformom za povezivanje i komuniciranje.

Rezultati su ovom dijelu istraživanja također nagovijestili poteškoće u komunikaciji i suradnji s domaćim i stranim studentima. Unatoč tomu, kada su ispitanici dobili mogućnost izdvojiti nešto što im se sviđjelo u vezi eTwinninga, većinom su iskazali zadovoljstvo mogućnostima suradnje i komunikacije, uključujući međunarodnu suradnju i komunikaciju te nova poznanstva. Slično kao i u istraživanju koje su provele Huertas-Abril i Muszyńska (2022), jedan je ispitanik istaknuo zadovoljstvo međukulturnom komunikacijom: „Kolege s drugih sveučilišta su bili prijateljski raspoloženi, imali smo ugodnu komunikaciju punu podrške.“

Osobni razvoj ispitanika je nakon sudjelovanja u eTwinning projektu napredovao u trima od devet analiziranih područja: u komunikaciji, pomaganju i dijeljenju te kreativnosti. U ostalim je područjima osobni razvoj ispitanika jednak kao i prije, osim u području produktivnosti, gdje je jednak postotak ispitanika koji su primijetili napredak u tom području i ispitanika čija je produktivnost jednaka kao i prije projekta. Slijedom rezultata o osobnom razvoju zaključujemo da je druga hipoteza istraživanja djelomično potvrđena, jer su studenti samo djelomično prepoznali osobne koristi eTwinninga. Zanimljivi su rezultati u području sposobnosti sklapanja novih prijateljstava, gdje su

dva ispitanika iskazala da je to područje degradiralo nakon eTwinning projekta. Razloge za ovakve rezultate možemo pronaći u procesu provedbe projektnih aktivnosti. Studenti su podijeljeni u domaće skupine prema vlastitim željama, ali se ipak unutar skupine nisu dobro međusobno poznavali. Zatim su morali surađivati i funkcionirati u većoj skupini stranih studenata te pronaći vrijeme za dogovor i suradnju i izvan uobičajenog rasporeda obveza na fakultetu. U takvim okolnostima nije svatko dobio priliku biti voditelj skupine, što se svakako odrazilo na razvoj vještine rukovođenja. Isto tako, studenti su samostalno odlučivali koliko će se angažirati unutar skupina i kako će iskoristiti priliku komuniciranja sa studentima drugih zemalja. Realno je očekivati da neće svatko imati volje i/ili vremena u potpunosti se odvažiti na sklapanje novih prijateljstava i biti jednako produktivan unutar tima. Ipak, iskazi ispitanika uputili su na neravnomjernu podjelu poslova unutar tima: „Velika je vjerojatnost da ćeš ti biti jedini koji nešto radi na projektu, a ostatak skupine ne radi ništa.“ Nije eksplicitno navedeno odnosi li se komentar na domaću ili međunarodnu skupinu studenata, niti je tvrdnja dodatno obrazložena, pa se ne može odrediti je li riječ o nezadovoljstvu domaćom ili međunarodnom suradnjom. Nekoliko je iskaza također usmjereno prema nezadovoljstvu komuniciranjem i suradnjom sa stranim studentima, pogotovo kada je trebalo dogovoriti vrijeme za *online* susret. Unatoč tomu, svi su studenti ispunili svoje obveze na kolegiju.

Unatoč izazovima, ispitanici su iskazali potpuno ili (u dvama slučajevima) djelomično slaganje sa svim tvrdnjama o koristima eTwinninga, čime je potvrđena treća hipoteza: hrvatski studenti prepoznaju opće koristi eTwinninga. Najviše studenata prepoznaje u eTwinningu potencijal da učiteljski posao učini više zanimljivim i učitelju i učeniku, što je dobar početak za nadogradnju i učenje o eTwinningu i njegovim mogućnostima. Riječima jednog ispitanika: „Ovo je međukulturno pa imamo mogućnost učiti od drugih iz cijele Europe što je nevjerojatno!“

## Zaključak

Unatoč obilnim tehničkim problemima u radu nove eTwinning stranice, ispitanici su potvrdili da uključivanje eTwinninga u obrazovanje budućih učitelja donosi profesionalne i osobne koristi koje studenti djelomično ili u potpunosti prepoznaju. Osim toga, prepoznaju i opće koristi eTwinninga. Stoga se preporučuje uključivanje eTwinning projekata u inicijalno obrazovanje učitelja.

U budućnosti je svakako potrebno čim prije otkloniti tehničke poteškoće kako bi se putem eTwinning platforme mogla osigurati nesmetana komunikacija i olakšati suradnja među ne samo studentima već i među drugim sudionicima eTwinning proje-

kata. U suprotnom je planiranje i provedba projekata kontraproduktivna, jer sudionici dobivaju samo djelomične koristi. Osim toga, moguće je da studenti u budućnosti neće ni pokušati sudjelovati ili provoditi eTwinning projekte zbog početnoga negativnog iskustva koje je poslije iznimno teško promijeniti.

Iz rezultata istraživanja proizlazi i nameće se potreba za razvijanjem transverzalnih vještina studenata koje će im pomoći u komunikaciji i radu s drugima, posebice u timskom radu. Stoga bi budući projekti trebali biti usmjereni ili barem osjetljivi na potrebe studenata u komunikaciji i suradnji s domaćim i s inozemnim kolegama. To je moguće ostvariti na nekoliko načina: u uputama za projektne aktivnosti predvidjeti i pravila međusobnog komuniciranja i suradnje, prije početka projekta upozoriti studente na moguće komunikacijske izazove, tijekom projekta ponuditi podršku studentima i u timskom radu, te na kraju projekta međusobno podijeliti iskustva sudjelovanja u eTwinningu.

Također je potrebno dodatno istražiti utjecaj sudjelovanja eTwinning projekata na studente buduće učitelje, posebice u području razvoja transverzalnih vještina i stranih jezika.

## LITERATURA

- ACAR, S. i PEKER, B. (2021). What are the Purposes of Teachers for Using the eTwinning Platform and the Effects of the Platform on Teachers? *Acta Didactica Napocensia*, 14 (1), 91–103.
- CAMILLERI, R. (2016). Global education and intercultural awareness in eTwinning. *Cogent Education*, 3: 1210489. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1210489>.
- CASSELLS, D., GILLERAN, A., MORVAN, C. i SCIMECA, S. (2016). *Etwinning generation. Celebrating Ten Years of eTwinning*. Central Support Service of eTwinning, European Schoolnet.
- CRISAN, G. I. (2013). The impact of teachers' participation in eTwinning on their teaching and training. *Acta Didactica Napocensia*, 6 (4), 19–28.
- DOBI BARIŠIĆ, K. i MOSLAVAC BIČVIĆ, D. (2022). eTwinning as a Potential Tool in Teacher Education. U: Z. Kolar-Begović, R. Kolar-Šuper i A. Katalenić (ur.), *Advances in Research on Teaching Mathematics*. (145–161). Osijek: Element.
- eTwinning Hrvatska. (2023). *Što je eTwinning?* Zagreb: Nacionalna organizacija za potporu eTwinningu, Agencija za mobilnost i programe Europske unije. (pristupljeno 29. srpnja 2023.) <https://www.mobilnost.hr/publikacije/sto-je-etwinning/>
- GÜLBAY, E. (2018). eTwinning Collaborative Learning Environment in Initial Teacher Education. *International Journal of Advanced Research in Science, Engineering and Technology*, 5 (2), 5234–5242.
- HUERTAS-ABRIL, C. i MUSZYŃSKA, B. (2022). The Role of eTwinning tools in social and curriculum integration using multimodal communication. *Teaching English with Technology*, 22 (3-4), 63–84.
- KEARNEY, C. i GRAS-VELÁZQUEZ, À. (2015). *eTwinning Ten Years On: Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners*. Central Support Service of eTwinning, European Schoolnet.
- NIETO MORENO DE DIEZMAS, E. i ORTIZ CALERO, C. (2017). Bilingüismo e interculturalidad en educación infantil: aprendiendo por proyectos. Multiárea. *Revista de Didáctica*, 9, 24–37.
- PAZ-ALBO, J. i HERVÁS, A. (2017). The eTwinning experience: Beyond school classrooms. U: L. Gómez, A. López i I. Candel (ur.), *ICERI2017 Proceedings*. (8848-8851). Valencia: IATED Academy.
- PAZ-ALBO, J. i LÓPEZ, I. (2017). Higher education perspectives on eTwinning: The future of Initial Teacher Training learning. U: L. Gómez, A. López i I. Candel (Ur.), *INTED2017. Proceedings of the 11th international technology, education and development conference* (1073–1076). Valencia: IATED Academy.
- PRIETO, J. P. A. i CIRUGEDA, I. L. (2017). Higher education perspectives on

eTwinning: The future of Initial Teacher Training learning. U: L. Gomez, A. Lopez i I. Candel (Ur.), *INTED2017. Proceedings of the 11th international technology, education and development conference*. (1073–1076). Valencia: IATED Academy.

PRIETO, J. P. A. i ESCOBAR, A. H. (2017). The eTwinning experience: Beyond school classrooms. U: L. Gomez, A. Lopez i I. Candel (ur.), *ICERI2017 Proceedings*. (8848–8851). Valencia: IATED Academy.

## ***ETWINNING: USE OF VIRTUAL SPACE IN TEACHER EDUCATION***

### **Abstract**

eTwinning is part of the European School Education Platform (ESEP) and offers a platform for international collaboration on educational projects. Initially available to pre-primary, primary, and secondary teachers and educational specialists, it has now extended its reach to institutions of teacher education, becoming not only a safe virtual space for children but also for students who are future teachers. Involvement of student teachers in international eTwinning projects is strongly encouraged since the participants have confirmed that there are many personal and professional benefits of eTwinning, such as opportunities for lifelong learning, foreign language learning, the development of ICT skills, and intercultural communication. Teachers who participated in eTwinning projects also noted benefits that include improvements of their pupils' abilities, knowledge, and attitudes to learning. This paper presents the results of a research conducted among students of the Faculty of Teacher Education (University of Zagreb), who participated in an international eTwinning project in the academic year 2022/2023. The study aims to find out student teachers' attitudes towards the benefits and disadvantages of eTwinning, as well as their opinion on the effects of participation in an eTwinning project on the personal and professional level. The key findings of this study point out the personal and professional benefits of using eTwinning as an educational tool in the education of future teachers. However, the study also draws attention to unexpected challenges that student teachers have reported after their involvement in the project.

**KEYWORDS:** *eTwinning, international projects, collaboration, initial teacher education, personal and professional development*

# EXAMINING THE EFFECT OF BELIEF IN GOD ON CHILDREN'S COMPREHENSION OF SCIENTIFIC CONCEPTS AND RELIGIOUS CLAIMS

**Dejan ZEMLJAK**

Faculty of Natural Sciences, and Mathematics,  
University of Maribor, Slovenia  
dejan.zemljak1@um.si

UDK 2-4-053.2:37=111

Original scientific paper

**Maja KERNEŽA**

Faculty of Education, University of Maribor, Slovenia  
maja.kerneza1@um.si

## **Abstract**

Religious instruction is not included in the mandatory curriculum in Slovenian public schools (students may study about religion and ethics in the elective course Religion and Ethics), nor are scientific subjects especially emphasized or highlighted. However, many students participate in a variety of (often extracurricular) activities where they learn about religion, are exposed to it, and are given religious statements as truth. The comparison between the scientific explanation and conception of the universe and the explanation in terms of the religious idea is not made evident to these students. Therefore, a research study was conducted to investigate if participating in religious events and activities affected students' ideas about how the world came to be. A survey was carried out involving 80 participants - 49 women and 31 men. The participants ranged in age from 7 to 17, with the majority being between the ages of 10 and 11; a total of 74 people provided valid data. A Likert scale-based online questionnaire was used to gather the data. The Mann-Whitney U test and Kruskal-Wallis test were used to examine the results. Statistically significant differences between participants based on whether they believe in God or not and how often they went to church were found for some statements. A statistically significant difference in the question of the influence of gender in agreeing with the statements was also detected.

**KEYWORDS:** *belief in God, education, extra-curricular activities, religion, understanding of world*

## **Introduction**

The development of humanity and communities stretches far back into the past. It is a fact that development began with the emergence of the first humans and the

early people who had to adapt and live with nature and its resources. From the very beginning, they were constantly driven by their resourcefulness, which enabled them to constantly improve their work and tasks. Based on this, development began and has persisted until today, continues in the present, and will continue into the future. Humans will always seek new ways to evolve, simplify and enhance their existence, and strive for a better way of living (Zemljak, 2019).

### ***Origin and Definition of Science***

Science and scientific disciplines have been part of humanity since ancient times. It could even be argued that the origin of science coincides with the emergence of humans, and science develops alongside human progress. Initially, we will focus on the question of what science actually is and where it originates. Specifically, we will concentrate on the origin of modern science (which will also be the topic of further discussion and research). However, it is important to note that scientific disciplines were already practiced in ancient and medieval times. In the past, Aristotelianism (named after the philosopher Aristotle) prevailed. During this period, the first theories in physics, biology, and astronomy were developed. The origin of science as we perceive it today, known as modern science, occurred between 1500 and 1750. This period is now referred to as the »scientific revolution«, which took place primarily in Europe (Okasha, 2002).

During these periods and beyond, numerous enthusiasts worked on developing various theories and seeking explanatory frameworks for different events. One such example is the Copernican Revolution, which began with the theory that the Sun is the center of the solar system and that the planets orbit around it. However, Copernicus was not the only figure involved in these pursuits. Many others conducted research and made contributions, including individuals such as Kepler, Galileo, and later Newton and Einstein. It was with the work of the latter two that the concept of the »scientific revolution« became firmly established (Okasha, 2002). Other authors, such as Chalmers (2013), also highlight that the scientific revolution began after 1500 and that modern science emerged in the 17th century, when observable facts started to be regarded as fundamental discoveries. However, it is important to note that the understanding of science has evolved over time, and for a long time, science relied on the authority of individuals.

The key is how we define science today. Veber (2009) highlights an interesting fact that some perceive science as something that can be observed, seen, or even demonstrated to others in the literal sense of the word. Furthermore, it is mentioned that science often appears as something that can be touched or felt. This suggests that

science, in this context, could be considered as a physical phenomenon or a collection of various phenomena. Some also include means of achieving goals, thoughts and thinking, experiences, emotions and aspirations, theory, empirical and a priori work, authenticity, understanding, and even errors as part of science. Based on scientific thinking, Veber draws the conclusion that such »thinking is methodically organized autonomous conviction«, and consequently, science is a »system of methodically organized autonomous convictions« (Veber, 2009, p. 65).

Science, as a whole, is difficult to define. Coyne (2018), for example, suggests that for some, science is simply the activity of a professional scientist, with scientists being imagined as individuals in white lab coats. Others believe that science is the knowledge shaped and conveyed by scientists, encompassing facts that extend into the realm of technology as well. Coyne (2018) defines science as a method for understanding how the universe actually works, with the term »universe« encompassing matter, human bodies, behavior, cosmos, and so on (Coyne, 2018).

Indeed, dictionaries can provide meaningful definitions of science. According to the Cambridge Dictionary, science is defined as the careful study of the structure and behavior of the physical world, using methods such as observation, measurement, and experimentation. It also implies that science involves the development of theories that describe the acquired results (Cambridge Dictionary, n.d.). It involves a correspondence with reality and, consequently, accuracy, correctness, and validity of both statements and thoughts.

Since science is exact, it is important for scientists to adhere to specific methods. Coyne (2018) states that it is crucial for everyone involved in the world of science to consider the following:

1. »Falsifiability«: Falsifiability, in scientific research, is a necessary criterion in the pursuit of truth. It implies that a theory is valid only if there are methods available to demonstrate its falsehood, thereby indicating that the theory is incorrect.
2. »Doubt and criticality«: Every scientist must pose fundamental questions when discovering a new theory or obtaining results. It is essential to foster curiosity, exploring alternative explanations or findings that may challenge the theory. Scientists should be critical of their own work and contemplate potential errors or flaws in their research.
3. »Replication and quality control«: Through repeated replications of experiments or studies conducted by other scientists, we obtain increasingly robust confirmation of the existence of a theory or the validity of results. Replication and peer review contribute to the control and verification of scientific quality.

4. »Parsimony«: Ignoring irrelevant factors or elements in research is important. The principle of parsimony emphasizes the economy of explanations and the avoidance of unnecessary complexity in scientific inquiry.
5. »Embracing uncertainty«: Some questions lack definitive answers, resulting in inherent uncertainty. Acknowledging this uncertainty drives progress in the scientific field. Additionally, certain questions may currently remain unanswered, and it is uncertain whether humanity will ever discover suitable answers.
6. »Collectivism«: The significance of scientists working according to consistent criteria and rules worldwide is paramount. Collaboration, shared knowledge, and adherence to established standards promote the advancement of science as a collective endeavor.

### ***Origin and Definition of Religion***

Similarly to defining science, it is challenging to formulate a concise definition of religion. This difficulty arises primarily from the fact that there are numerous different religions known, making it challenging to create a definition that satisfies all of them.

Due to the multifaceted nature of religion, encompassing various aspects, some of which are considered non-religious, it becomes difficult to establish a foundational definition of religion. Religion also involves diverse motivations, such as communal gathering, shared meals, discourse on the nature of the universe, and more (Dow, 2007).

Religion can be sensibly conceived as a designation of an abstract category. This category encompasses various human behaviors, and categorical functions are associated with it. For instance, sports, art, language, economy, and others are examples of categorical functions used to classify human behavior. Similarly, the term »religion« can be employed as one of the categories of human behavior. This implies that religion is composed of recognizable human motivations. Most religions, although they possess distinct characteristics, involve concepts of supernatural agents, ritual activities, human destiny, particularly after death, morality, the order of nature and the universe, etc. In most religions, it is also important to consider how individuals should behave and think in the world they inhabit (Jensen, 2019).

Based on the presented information, we can formulate a sort of definition that serves as a foundation for understanding religion. (Cambridge Dictionary, n.d.) defines religion as behavior or conduct that indicates a belief in God, gods, or other supernatural forces. It also highlights obedience to gods or their worship and the performance of rituals.

Coyne (2018) states that from such a definition, three things can be extracted:

1. »Theism« (God intervenes in the world and implements His will through worship, obedience, and rituals. In doing so, God not only observes but also judges humans).
2. »Moral system« (human actions or behavior receive approval or disapproval from God - this is expressed by God as a supernatural entity).
3. »Moral code« (the belief that God directly influences humans and that they are in a kind of personal relationship with Him).

Religion can be a concept of culture that is generally easy to use but very difficult to precisely define. Humans are generally capable of recognizing when other people engage with religion or find it important, while scientists have greater difficulty in defining it. This is likely due to the fact that religion is often seen as a human activity that is typically accepted within its own reality, a reality that it creates for itself. Humans are capable of seeing the logic in everything that follows once they accept the existence of any myth, god, spirit, and ultimately supernatural power. The problem arises when this cannot be confirmed through direct (scientific) observation. It is important for scientists to understand religion. They can understand it as the complex functioning of the human brain, which does not directly respond to the reality of the world around us, a reality that can be observed and explained. Therefore, scientists must be aware that in understanding faith, they are primarily exploring why people do and think what they do and think in the context of religion, rather than understanding the causes of such behavior as myth (Dow, 2007).

### ***(In)compatibility of Science and Religion***

The existence of God is a fundamental belief in religion. Based on the statement above, we can conclude that it pertains to a view on reality. This view forms a crucial component of faith. Consequently, one could infer that the existence of God is a fact (Coyne, 2018). However, whether the scientific community would agree with such reasoning is a question to consider.

Science and religion are capable of mutual tolerance and are often able to coexist peacefully. However, it remains challenging to envision a scenario where science and religion operate on shared beliefs. The question arises as to whether they can adapt enough to reach consensus or harmony. According to Coyne (2018), this is unlikely due to their fundamentally »different methods of acquiring knowledge about reality, diverse ways of assessing the reliability of that knowledge, and arriving at contrasting conclusions about the universe and its origins« (Coyne, 2018, p. 103). The core issue arises from the fact that the knowledge conveyed by religious beliefs is not fully aligned with

the knowledge imparted by scientists through their empirical findings. Furthermore, different religions have varying beliefs and interpretations even for the same events.

The second key problem lies in the methods used. Religions employ methods for their inquiries that are incompatible and also unhelpful for understanding the reality around us (Coyne, 2018). This line of reasoning leads us to the conclusion that science and religion are fundamentally incompatible.

The example of incompatibility between science (and scientific findings) and religious beliefs arises from a simple case associated with the story of Adam and Eve. The Christian doctrine states that original sin originated from the transgression of Adam and Eve. It is considered the fundamental sin, which Jesus took upon himself. Each individual is redeemed from the stain of original sin by accepting Jesus as the savior. However, science has refuted this theory regarding the existence of the first humans, specifically Adam and Eve. Our species was not created instantaneously and through a singular act of creation; rather, humans evolved from common ancestors with chimpanzees who lived over 6 million years ago. Moreover, discoveries in the field of evolutionary genetics have revealed that the human population could not have been as small as two individuals for the development of such proportions to occur (Coyne, 2018; Wood, 1996). This example provides an interesting insight into the differences between science and religion. Science acquires information through research and facts, while religion and its belief in the creation of the world are based on the writings of apostles, which originated from their beliefs, thoughts, and convictions.

Nevertheless, there is research to show that religion and science can coexist. Fides et ratio (1998) stresses the coexistence between faith and reason. In doing so, it alludes to the fact that a child's faith in God does not preclude the understanding of scientific truths, but rather complements it and promotes a broader understanding of the world. Teaching children about the interconnectedness of science and religion thus even increases their appreciation of both fields (Walther, 1992). Similarly, Slezák (1996) and Farouki (1996) suggest that scientific inquiry and religious belief can also coexist, as children who are able to hold religious beliefs also accept scientific concepts without conflict.

### ***Compatibility of science and religion in the school environment***

The origin of scientific thinking is the result of epistemological understanding, which begins with children at around 4 years of age. At this age, the claims generated by the human mind can differ from the reality of the world the child lives in. It is important to note that children compare the results of their thinking with the reality around them. The crucial issue is that children at this age struggle with the source

of knowledge, as they combine a hypothesis that makes an event likely to have occurred with evidence that the event actually happened as their source of information. This indicates the development of mastery of epistemological understanding, which is considered by scientists as the foundation for the development of scientific thinking. Therefore, children are capable of controlled coordination of theory and evidence (Kuhn & Pearsall, 2000). The Slovenian educational system assumes the inclusion of children in the educational process at the age of 6. This means that children already have the developed ability for controlled coordination of theory and evidence. The key factor is their perspective on certain statements related to science and religion. Upon closer examination of the Slovenian school curriculum, it can be concluded that the Slovenian educational system does not directly include religious content in the school curriculum. This means that students are not exposed to subjects that are partially or fully based on religious content and beliefs. Some exceptions are certain private schools and the autonomy of teachers. Therefore, most children encounter religious content in their home environment (based on the beliefs of parents, grandparents, relatives, etc.) and through extracurricular activities (religious education, scouting, camping, various religious gatherings, etc.).

Reiss (2013) identified two areas in his research where he believes it would be meaningful to incorporate religious content into education. The first area is teaching about the nature of science, and the second area is evolution. He argues that including religious perspectives in these topics is important because it would help students better understand why certain findings are significant for scientific understanding while others are not. Similarly, some liberal religious leaders argue that it is possible to reconcile the theory of evolution with faith and religious beliefs. As a result, they do not oppose natural science education (Blancke et al., 2012).

Some scientists, religious leaders, philosophers, etc., emphasize the importance of a proper understanding of science within educational frameworks. They believe that students should be given assurance that the presented theories do not directly threaten their religious beliefs. Therefore, there are ways to understand the theory of evolution that do not conflict with an individual's faith, including students. Teachers can assist students by providing them with experiences and theoretical perspectives that motivate them to reconcile their scientific knowledge with their religious beliefs without jeopardizing either (Blancke et al., 2012).

### ***Research Problem***

Human beings have always been part of nature. They have lived with and adapted to the gifts and challenges of nature. They have encountered various natural phe-

nomena and hazards such as earthquakes, storms, and others, which in the past were mostly attributed to the supernatural without thorough exploration or explanation. These occurrences were seen as punishment by a »higher power« for their actions. On the other hand, people believed that if they behaved in certain ways, nature would not punish them, but rather elevate them. Today, with the progress of human development, we understand both cases separately - science explaining the former and belief addressing the latter. However, we still experience both aspects. The understanding of development and belief has evolved, and we now speak of science and religion. Both disciplines are part of our daily lives and also have a place within the educational sphere. The crucial question then arises: how do students perceive science and religion, and to what extent are they exposed to both during their education?

The fact is that students are exposed to various information and perspectives on the world around them. In the school environment, they acquire information that shapes their knowledge. In the media, they encounter diverse information, some of which may be untrue. In their home environment, they are exposed to the opinions of the people they live with, and the same applies to interactions with friends. To some extent, they also receive information related to religion and belief in their daily lives, especially if they are actively involved in extracurricular activities organized by religious groups. Understanding the relationship between faith, scientific understanding, and religious claims is an important topic, particularly in younger age groups. This field raises a range of questions about the influence of religion on a child's cognitive thinking. Therefore, it is crucial to understand if and how religion affects a student's ability to comprehend and accept scientific facts. It is also important to comprehend how religion influences a child's perception of religious claims in the context of scientific inquiry. Slovenian public education does not include the study of religious subjects within the mandatory curriculum (students can become acquainted with religious topics through elective subjects like »Religion and Ethics«). Similarly, scientific topics are not emphasized or specifically highlighted. However, many students are involved in numerous (usually extracurricular) activities where they learn about religious themes and receive education on religion, and where religious claims are presented to them as facts. The issue is that these students lack a clear boundary that would compare scientific explanations and the understanding of the world from the perspective of religious interpretation. Hence, a research study was conducted to investigate whether participation in religious activities and events influences children's understanding of the origin of the world. The study involved 80 participants, and data was collected through an online questionnaire based on Likert scale questions.

## ***Research Focus***

The aim of the research was to determine how belief influences students' perception of scientific findings and religious claims in the Slovenian school environment, considering that the school curriculum does not directly include religious content and students mostly encounter it in other forms (mostly through extracurricular activities and exposure to religious content in their home environment). We believe that students can be exposed to religious content in their everyday lives, and therefore, they may understand or perceive the world in accordance with religious teachings. However, in education, they receive information and definitions that are mostly the result of scientific research and findings. To investigate the effects of religious content on the perception of scientific findings, the following hypotheses were formulated:

- Hypothesis 1: Belief in God influences the perception of scientific findings, as students who have stronger beliefs are less likely to believe in scientific findings.
- Hypothesis 2: The frequency of participation in religious activities (such as attending religious services) influences the perception of scientific findings, as students who participate more frequently in religious activities are less likely to believe in scientific findings.
- Hypothesis 3: There is a statistically significant difference in the interpretation of religious and scientific statements between genders.

## **Methodology**

### ***Sample and Sampling***

The research was conducted in December 2022. For the purpose of the study, a questionnaire was designed. The students completed the questionnaire using an open-source survey design and data collection application called 1ka.si. The questionnaire was completely anonymous, and the students were informed about this before starting to respond. Randomly selected students from different social backgrounds and various primary schools were invited to participate in the survey. The study involved 80 individuals, of whom 49 were female (61.25 %) and 31 were male (38.75 %). The participants ranged in age from 7 to 17 years, with the majority being 10- and 11-year-olds. Valid data were obtained from 74 individuals.

### *Instrument and Procedures*

For the purpose of the research, a custom questionnaire was developed. Cronbach's alpha is .752, which indicates an acceptable internal consistency of the scale with this specific sample. The questionnaire consisted of two sections. The first section included general statements that formed the basis for the research analysis. The first statement in the first section was »I believe in God« (students had to express their attitude on a 5-point Likert scale, with options ranging from »1 - strongly disagree«, »2 – disagree«, »3 - neither agree nor disagree«, »4 – agree«, to »5 - strongly agree«). If students did not understand the statement, they had the option to select the response »I do not understand the statement«. This was followed by questions about how often they attend religious worship (with answer choices such as »every week«, »once a month«, »several times a year«, »only on holidays«, »almost never«, and »never«) and a question about their gender (female or male).

The second part of the questionnaire consisted of 12 statements, with each pair of statements being diametrically opposed. This means that both statements referred to the same topic (e.g., human evolution), but one was formulated based on scientific findings while the other was based on religious interpretations. The statements were as follows (presented in diametrical pairs):

- »The biblical account of creation best explains the development of humans on Earth« vs. »Science best explains the development of humans on Earth«.
- »Humans evolved from simple organisms« vs. »We are all descendants of one man and one woman - biblical Adam and Eve«.
- »Diseases occur due to viruses, bacteria, and other microbes, unhealthy food, and laziness« vs. »Diseases occur due to not obeying God's commandments and disrespecting God«.
- »Natural disasters occur because of our sins and bad behavior« vs. »Natural disasters are a result of natural processes«.
- »God created humans in His image« vs. »The human image has evolved through evolutionary processes«.
- »Life ends after death« vs. »After death, humans live in heaven or hell«.

Students were required to express their attitude towards each statement on a 5-point Likert scale, with the following options: »1 - strongly disagree«, »2 – disagree«, »3 - neither agree nor disagree«, »4 – agree«, and »5 - strongly agree«. Additionally, there was an option »I do not understand the statement« for each item.

## Analyses

The data were analyzed using the statistical software SPSS. An analysis was conducted using the Kruskal-Wallis test, comparing the ranges of observed values among different groups. The Kruskal-Wallis test was used to analyze students' attitudes towards statements regarding the perception of scientific findings and religious claims, comparing them based on their belief in God and the frequency of religious worship attendance. In the second part, a nonparametric Mann-Whitney U test was performed to compare two independent samples, examining students' attitudes towards statements about the perception of scientific findings based on gender. These tests were used to determine whether there were statistically significant differences between the groups.

## Results

The results are systematically presented regarding the comparison of individual statements. Table 1 displays the results of agreement with the given statements, based on whether students believe in God or not.

**TABLE 1.** The level of agreement with the statements based on whether students believe in God

Statement	Kruskal-Wallis test
The biblical account of creation best explains the development of humans on Earth.	H(4) = 15.565, p = .004
Humans evolved from simple organisms.	H(4) = 5.045, p = .283
Diseases occur due to viruses, bacteria, and other microorganisms, unhealthy food, and laziness.	H(4) = 5.636, p = .228
Natural disasters occur due to our sins and bad behavior.	H(4) = 22.548, p = .000
God created humans in His image.	H(4) = 29.323, p = .000
We are all descendants of one man and one woman - biblical Adam and Eve.	H(4) = 21.950, p = .000
Science best explains how human beings have evolved on Earth.	H(4) = 7.954, p = .093
Life ends after death.	H(4) = 13.842, p = .008
Diseases occur due to not obeying God's commandments and disrespecting God.	H(4) = 20.725, p = .000
After death, humans live in heaven or hell.	H(4) = 31.554, p = .000
The human image has evolved through evolutionary processes.	H(4) = 4.351, p = .361
Natural disasters are a result of natural processes.	H(4) = 5.261, p = .262

Statistically significant differences among students based on whether they believe in God or not were not observed for the statements »Humans evolved from simple organisms«, »Diseases occur due to viruses, bacteria, and other microorganisms, unhealthy food, and laziness«, »Science best explains how human beings have evolved on Earth«, »The human image has evolved through evolutionary processes«, and »Natural disasters are a result of natural processes«. For the remaining statements, with some minor variations, it is evident that the more students believe in God, the more they agree with the statements that the biblical account of creation best explains the development of humans on Earth, that natural disasters occur due to our sins and misconduct, that God created humans in His image, that we are all descendants of one man and one woman - biblical Adam and Eve, that illness arises from the lack of respect for God's commandments and disrespecting God, and that after death, humans live in heaven or hell. Conversely, regarding the statement that life ends after death, it is predominantly agreed upon by those participants who believe in God to a lesser extent. The results are presented in Table 2.

**TABLE 2.** Analysis of responses to statements revealing statistically significant differences among students (N = 74)

Statement		Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
	N	18	11	5	24	16
The biblical account of creation best explains the development of humans on Earth.	Mean Rank	31.42	18.77	46.20	45.85	41.97
Natural disasters occur due to our sins and bad behavior.	Mean Rank	19.42	33.64	38.00	44.10	50.44
God created humans in His image.	Mean Rank	17.47	29.64	44.20	45.15	51.88
We are all descendants of one man and one woman - biblical Adam and Eve.	Mean Rank	23.11	23.68	46.70	45.23	48.72

Statement		Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
Life ends after death.	Mean Rank	43.31	48.09	56.60	29.19	30.19
Diseases occur due to not obeying God's commandments and disrespecting God.	Mean Rank	27.81	20.27	54.10	43.00	46.81
After death, humans live in heaven or hell.	Mean Rank	16.44	30.00	40.80	46.17	52.31

Table 3 shows the results of agreement with the given statements based on the frequency of students' attendance at religious worship.

**TABLE 3.** Agreement levels with the statements based on the frequency of attendance at religious worship are shown in the following table

Statement	Kruskal-Wallis test
The biblical account of creation best explains the development of humans on Earth.	H(5) = 3.548, p = .616
Humans evolved from simple organisms.	H(5) = 6.159, p = .291
Diseases occur due to viruses, bacteria, and other microorganisms, unhealthy food, and laziness.	H(5) = 5.570, p = .350
Natural disasters occur due to our sins and bad behavior.	H(5) = 12.198, p = .032
God created humans in His image.	H(5) = 11.872, p = .037
We are all descendants of one man and one woman - biblical Adam and Eve.	H(5) = 14.968, p = .011
Science best explains how human beings have evolved on Earth.	H(5) = 5.466, p = .362
Life ends after death.	H(5) = 13.959, p = .016
Diseases occur due to not obeying God's commandments and disrespecting God.	H(5) = 25.581, p = .000
After death, humans live in heaven or hell.	H(5) = 14.585, p = .012
The human image has evolved through evolutionary processes.	H(5) = 5.848, p = .321
Natural disasters are a result of natural processes.	H(5) = 13.873, p = .016

Statistically significant differences among students based on the frequency of attendance at religious worship are not observed for the statements »The biblical account of

creation best explains the development of humans on Earth«, »Humans evolved from simple organisms«, »Diseases occur due to viruses, bacteria, and other microorganisms, unhealthy food, and laziness«, »Science best explains how human beings have evolved on Earth«, and »The human image has evolved through evolutionary processes«. There are some minor variations observed among the remaining statements, indicating that students who attend religious worship more frequently tend to agree more with the statements that natural disasters occur due to our sins and bad behavior, that God created humans in His image, that we are all descendants of one man and one woman, that illness arises from disregarding God's commandments and disrespecting Him, and that after death, humans live in heaven or hell. Conversely, students who attend religious worship less frequently tend to agree more with the statements that life ends after death and that natural disasters are a result of natural processes. The results are presented in Table 4.

**TABLE 4.** The analysis of responses reveals statistically significant differences among students in relation to the following statements (N = 74)

Statement		Every week	Once a month	Several times a year	Only on holidays	almost never	Never
	N	5	9	9	8	15	28
Natural disasters occur due to our sins and bad behavior.	Mean Rank	46.20	41.39	41.67	46.81	44.63	26.88
God created humans in His image.	Mean Rank	50.00	44.89	39.67	49.13	39.80	27.64
We are all descendants of one man and one woman - biblical Adam and Eve.	Mean Rank	43.50	46.78	43.61	51.69	39.93	6.13
Life ends after death.	Mean Rank	36.20	28.50	22.61	29.94	36.87	47.91
Diseases occur due to not obeying God's commandments and disrespecting God.	Mean Rank	40.80	44.22	60.61	41.81	0.77	24.34
After death, humans live in heaven or hell.	Mean Rank	39.90	49.61	49.22	47.56	36.50	27.08

Statement		Every week	Once a month	Several times a year	Only on holidays	almost never	Never
Natural disasters are a result of natural processes.	Mean Rank	54.60	33.83	34.56	16.63	36.70	42.96

The analysis was also conducted based on the gender of the students. Table 5 shows the results of agreement with the provided statements, categorized by participants' gender.

**TABLE 5.** Expression of agreement with the statements based on the gender

Statement	Mann-Whitney U-test
The biblical account of creation best explains the development of humans on Earth.	U = 561, p = .265
Humans evolved from simple organisms.	U = 606.5, p = .540
Diseases occur due to viruses, bacteria, and other microorganisms, unhealthy food, and laziness.	U = 635, p = .773
Natural disasters occur due to our sins and bad behavior.	U = 600.5, p = .499
God created humans in His image.	U = 509.5, p = .089
We are all descendants of one man and one woman - biblical Adam and Eve.	U = 533, p = .153
Science best explains how human beings have evolved on Earth.	U = 596, p = .459
Life ends after death.	U = 475, p = .038
Diseases occur due to not obeying God's commandments and disrespecting God.	U = 535, p = .143
After death, humans live in heaven or hell.	U = 611.5, p = .585
The human image has evolved through evolutionary processes.	U = 608, p = .555
Natural disasters are a result of natural processes.	U = 629.5, p = .728

Statistically significant differences among participants based on gender were not observed for any of the statements, except for the statement »Life ends after death«. Participants of male gender showed a higher level of agreement with this statement (Mean Rank = 43.67), while participants of female gender showed a slightly lower level of agreement (Mean Rank = 33.30).

## Discussion

The results have shown that there are differences in the perceptions of religious and scientific statements based on whether children identify themselves as believers in God. This means that belief in God or lack thereof influences opinions on these matters. However, statistically significant differences were not observed for the statements »Humans evolved from simple organisms«, »Diseases occur due to viruses, bacteria, and other microorganisms, unhealthy food, and laziness«, »Science best explains how human beings have evolved on Earth«, »The human image has evolved through evolutionary processes«, and »Natural disasters are a result of natural processes«.

On the other hand, statistically significant differences were observed for certain statements »The biblical account of creation best explains the development of humans on Earth«, »Natural disasters occur due to our sins and bad behavior«, »God created humans in His image«, »We are all descendants of one man and one woman - biblical Adam and Eve«, »Life ends after death«, »Diseases occur due to not obeying God's commandments and disrespecting God«, and »After death, humans live in heaven or hell«. The results indicate that belief in God has a strong influence on opinions regarding these issues, with those who believe in God tending to have stronger beliefs in religious explanations and beliefs. This is particularly evident in questions related to evolution, human development, natural processes, and the development of diseases. Conversely, among those who believe in God, higher levels of agreement with statements related to faith were predominantly expressed. We find that belief in God influences the expression of agreement with these statements. However, it should be noted that religious content is not part of the Slovenian school curriculum by default, and the decision to include such content lies with the teachers. We believe that the results would be different and more favorable towards religious content if the teachers were more religiously inclined. In relation to this study's findings on the impact of religious belief on perceptions of scientific explanations, Stahi-Hitin and Yarden (2022) provide complementary insights by demonstrating that teachers with personal religious beliefs are more inclined to positively perceive and integrate religious content into their teaching. This suggests that the educational context, including the personal beliefs of educators, can play a significant role in shaping students' perception of science and religion.

Previous research, such as the study by Downie and Barron (2000), suggests a correlation between higher levels of religious belief and a reduced acceptance of certain scientific explanations, particularly in the context of evolutionary theory. It's important to note, however, that this relationship may vary based on cultural,

educational, and individual factors, and does not necessarily imply a universal trend among all religious individuals. Those who have accepted the theory of evolution have primarily done so because they have not been exposed to alternative explanations that would convince them otherwise. Recent studies offer a more nuanced view of the relationship between religiosity and the acceptance of scientific explanation. For instance, Ecklund and Scheitle (2017) reveal that religious individuals often appreciate science, except where it seems to challenge divine roles or human sanctity. This nuanced perspective resonates with our findings, where students' beliefs in God significantly influenced their perceptions of scientific statements concerning human origins and natural phenomena. Similarly, Hill (2014) highlights the National Study of Religion and Human Origins, emphasizing how social context, including family, friends, church, and education, significantly shape individuals' beliefs. This aligns with our observation that students embedded in more religious environments show a higher degree of agreement with religious explanations over those that belong to science. This study confirms the hypothesis that belief in God influences the perception of scientific findings, with students holding stronger religious beliefs being less inclined to accept scientific explanations. This is particularly evident in attitudes towards natural phenomena and human origins. Furthermore, this frequency of attending religious worship similarly impacts the acceptance of scientific findings, underscoring the role of religious activities in shaping perceptions towards science. Our findings align with Ecklund and Scheitle (2017) and Hill (2014), demonstrating that political views and the social context, including the influence of religious networks, critically affect attitudes towards science and religion. While creationists and atheistic evolutionists often perceive science and religion as incompatible, our research, akin to Hill's findings, suggest that theistic evolutionists are more likely to reject this conflict model.

The exploration of our study confirms the nuanced interplay between religious beliefs and the acceptance of scientific explanations, particularly in the realms of human origins and natural phenomena. Echoing the insights of Ecklund and Scheitle (2017) and Hill (2014), our findings illustrate that while religious individuals often exhibit a selective skepticism towards certain scientific claims—especially those perceived to challenge divine roles or human sanctity—they do not universally reject scientific explanations. This selective acceptance is further influenced by the social context, including the impact of educational and familial environments, underscoring the complexity of navigating scientific and religious narratives within these communities. Moreover, our research highlights that beyond religious belief, factors such as gender also play a significant role in shaping attitudes towards scientific and religious statements, suggesting a multifaceted approach is essential in understanding the dy-

namics at play. Ultimately, this study sheds light on the intricate relationship between faith and science, calling for a more integrated approach in educational settings that respects and considers the diverse belief systems students bring to the classroom.

## Conclusion

The study has illuminated the significant influence of religious beliefs on individuals' understanding of scientific disciplines, especially concerning human origins, natural phenomena, and life after death. This highlights the indispensable role of educators in bridging the gap between diverse beliefs and scientific understanding within the school environment. To enhance the educational process, it is imperative that teachers act as facilitators to open dialogue and critical thinking, promoting an educational setting that respects and explores the intersection of faith and science. This approach not only acknowledges the diversity of student beliefs but also encourages the development of a comprehensive worldview. Specific to our findings, teachers should be encouraged to incorporate discussions that relate scientific explanations to religious beliefs in areas such as human origins and natural phenomena, reflecting the nuances observed in student perspectives.

The research also encourages us to reflect on the future. The results of this and similar studies can have significant implications for educational practices and education policies in the future. It may be worthwhile to consider the development of a specialized curriculum that focuses on the intersection of faith and science. Such a curriculum could incorporate more content that encourages students to reflect on how scientific knowledge and religious beliefs can intertwine. This would also be beneficial for teachers who could be appropriately trained to meaningfully integrate these topics into the existing curriculum. Additionally, it is important to consider strategies that address potential conflicts or misunderstandings that may arise when discussing matters of faith and science. We believe it is essential to develop inclusive policies and comprehensive education that respond to religious beliefs and the understanding of scientific disciplines within the school environment.

In the discussion on the relationship between faith and science, it is crucial to emphasize the need for collaboration among teachers and students, as well as among different groups of people who hold diverse perspectives. This includes considering both scientific and religious viewpoints. Raising awareness and providing education for teachers about scientific and religious worldviews could contribute to a more successful engagement with the limitations and challenges that

may arise from the conflict between scientific and religious understandings of the world. However, it is essential to respect different viewpoints, beliefs, and understandings. This will enable us to enrich mutual tolerance and embrace diverse perspectives, strengthening us as a community capable of bridging different views.

## REFERENCES

- BLANCKE, S., De Smedt, J., De Cruz, H., Boudry, M., Braecman, J. (2012). The Implications of the Cognitive Sciences for the Relation Between Religion and Science Education: The Case of Evolutionary Theory. *Sci & Educ* 21, 1167–1184. <https://doi.org/10.1007/s11191-011-9402-z>
- Cambridge Dictionary (n.d.). Retrieved June 20, 2023, from <https://dictionary.cambridge.org/>
- CHALMERS, A. (2013). *What Is This Thing Called Science?* University of Queensland Press.
- COYNE, J. A. (2018). *Verjeti ali vedeti: Zakaj sta znanost in religija nerazdružljivi* [Faith vs. Fact: Why Science and Religion are Incompatible]. UMco.
- DOW, J. W. (2007). *A scientific definition of religion*. Routledge
- DOWNIE, J. R., & BARRON, N. J. (2000). Evolution and religion: attitudes of Scottish first year biology and medical students to the teaching of evolutionary biology. *Journal of biological Education*, 34(3), 139–146.
- ECKLUND, E. H., & SCHEITL, C. P. (2017). *Religion vs. Science: What religious people really think*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190650629.001.0001>
- FAROUKI, N. (1996). *Foi et la raison. histoire d'un malentendu*. Flammarion.
- Fides et Ratio (1998). [https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_14091998\\_fides-et-ratio.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html)
- HILL, J. P. (2014). *National study of religion and human origins*. Jonathan Hill. [https://gallery.mailchimp.com/f65102f84ebd4b661e06bae96/files/dbb742d8-5074-4e54-8830-aaed366ceedd/nsrho\\_report.pdf](https://gallery.mailchimp.com/f65102f84ebd4b661e06bae96/files/dbb742d8-5074-4e54-8830-aaed366ceedd/nsrho_report.pdf)
- JENSEN, J. S. (2019). *What is religion?*. Routledge.
- KUHN, D. & PEARSALL, S. (2000). Developmental Origins of Scientific Thinking, *Journal of Cognition and Development*, 1(1), 113–129, [https://doi.org/10.1207/S15327647JCD0101N\\_11](https://doi.org/10.1207/S15327647JCD0101N_11)
- OKASHA, S. (2002). *Philosophy of Science: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- REISS, M. J. (2013). Religion in Science Education. In: Mansour, N., Wegerif, R. (eds) *Science Education for Diversity*. Cultural Studies of Science Education, 8. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-4563-6\\_15](https://doi.org/10.1007/978-94-007-4563-6_15)
- SLEZÁK, P. (1996). The mind of god: Science and the search for ultimate meaning. *Science & Education*, 5(2), 201–212. <https://doi.org/10.1007/bf00428620>
- STAHI-HITIN, R. & YARDEN, A. (2022). Scientists' and teachers' attitudes toward relating to religion when teaching evolution. *Evolution: Education and Outreach*

- 15(1). <https://doi.org/10.1186/s12052-022-00176-0>
- VEBER, F. (2009). *Znanost in vera*. [Science and faith]. Slovenska matica.
- WALTHER, C. (1992). *Ethik und Technik: Grundfragen. Meinungen*. De Gruyter.
- WOOD, B. (1996). Human evolution. *BioEssays*, 18(12), 945–954. <https://doi.org/10.1002/bies.950181204>
- ZEMLJAK, D. (2019). *Sodobne tehnologije pri pouku tehnike in tehnologije* [Modern technologies in teaching Design and Technology]. Magistrsko delo. Univerza v Mariboru. Retrieved June 29, 2023, from: <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=74067>

## **ISPITIVANJE UTJECAJA VJEROVANJA U BOGA NA RAZUMIJEVANJE ZNANSTVENIH POJMOVA I RELIGIJSKIH TVRDNJI KOD DJECE**

### **Sažetak**

Religijska nastava nije uključena u obavezni kurikulum u slovenskim javnim školama (učenici mogu učiti o religiji i etici na izbornom predmetu Religija i etika), niti su znanstveni predmeti posebno naglašeni ili istaknuti. Međutim, mnogi učenici sudjeluju u raznim (često izvanškolskim) aktivnostima gdje uče o religiji, izlažu se religiji i prihvaćaju religijske izjave kao istinu. Usporedba znanstvenog objašnjenja i koncepcije svemira s objašnjenjem u okviru religijske ideje nije jasna tim učenicima. Stoga je istraživanje provjerilo utječe li sudjelovanje na religijskim događajima i aktivnostima na ideje učenika o nastanku svijeta. Anketa je provedena s 80 sudionika, od kojih je 49 bilo žena i 31 muškarac. Sudionici su bili u dobi od 7 do 17 godina, pri čemu je većina bila između 10 i 11 godina; Ukupno su 74 osobe pružile valjane podatke. Za prikupljanje podataka korišten je *online* upitnik na bazi Likertove skale. Testovi Mann-Whitneyjev U i Kruskal-Wallisov korišteni su za analizu rezultata. Statistički značajne razlike među sudionicima utvrđene su na temelju vjerovanja u Boga i učestalosti odlaska u crkvu za neke izjave. Također je utvrđena statistički značajna razlika u pitanju utjecaja spola na slaženje s izjavama.

**KLJUČNE RIJEČI:** *vjerovanje u Boga, obrazovanje, izvanškolske aktivnosti, religija, razumijevanje svijeta*

# SUODNOS ČIMBENIKA ŽIVOTNOG PROSTORA DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI U RAZVOJU NJIHOVE DUHOVNOSTI

**Marijana MOHORIC**  
Teološko-katehetski odjel,  
Sveučilište u Zadru, Hrvatska  
mmohoric@unizd.hr

UDK 2-58-053.2:[37:114]  
Pregledni rad

**Diana NENADIĆ BILAN**  
dnbilan@gmail.com

## Sažetak

Životni prostor djeteta kao skup svih okolinskih (fizičkih i virtualnih), subjektivnih (bioloških, psihičkih i duhovnih), te društvenih i religijskih čimbenika (kulturnih i vjerskih) koji utječu na cjelokupni razvoj djeteta uključuje različite, ali međusobno povezane elemente. Razumijevanje, uvažavanje i vrednovanje razvoja duhovnosti u odgojnom procesu razvoja djeteta rane i predškolske dobi nije moguće postići razmatranjima pojedinačnih dimenzija životnog konteksta, već pomnom analizom interakcija djeteta i pojedinih aspekata njegova životnog prostora i uzajamnih interakcija ključnih dimenzija djetetova životnog prostora. Cilj je kontekstne ili „transakcijske“ orijentacije u tom smislu rekonstruirati dihotomiju između subjekta i objekta i, točnije, između osobe i okoline, dopuštajući postojanje dinamičnog odnosa između njih. Analiza okoline i proučavanje dinamičkih odnosa između djeteta i njegova konteksta ističe obiteljsko okruženje kao prvi konstitutivni element, a odmah zatim onaj institucijski. Polazeći od višeslojnosti djetetova životnog prostora, rad se stoga fokusira na suodnos tih dvaju životnih prostora u funkciji razvoja djetetove duhovnosti, a da se pritom ne gube iz vida ostali čimbenici koji na taj odnos mogu znatno utjecati. U radu se elaboriraju elementi povezanosti obiteljskog i institucijskog konteksta, kao i kongruentnost navedenih životnih prostora, te njihovo značenje u „oblikovanju“ duhovnog prostora u razvoju djece rane i predškolske dobi. Na temelju navedenoga, predlažu se smjernice na kojima je moguće graditi zajedničke prostore i mjesta susretišta te dijeliti zajedničku odgovornost i sudjelovanje u razvoju duhovnosti djece.

**KLJUČNE RIJEČI:** *dijete, cjeloviti razvoj, pedagogija odgojnog prostora, duhovni prostor, odgojni savez*

## Uvod

Dijete se razvija i odgoja u konkretnim životnim prostorima, a u suglasju sa slikom o djetetu i djetinjstvu. Prostori života djeteta mijenjali su se tijekom povijesti odražavajući društveno-ekonomske, znanstvene, kulturne, civilizacijske i druge mijene. Pojava industrijske revolucije krajem 18. i početkom 19. stoljeća znatno je utjecala ne samo na ubrzani razvoj prometa, proizvodnje, trgovine nego je dovela i do velikih demografskih promjena. Povećanom migracijom seoskog stanovništva u gradove te intenzivnije zapošljavanje majki i očeva mijenjaju dinamiku i funkcije obitelji. Javlja se potreba za osnutkom ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te širenje mreža osnovnih škola kako bi djeca radnika bila zbrinuta tijekom radnog vremena roditelja. U 20. stoljeću briga za djetetov životni prostor očituje se i u projektiranju posebnih soba za djecu u stanovima, igrališta i parkova za djecu, osnivanju muzeja i knjižnica za djecu, centara za igru i zabavu, osmišljavanje posebnih TV programa za djecu, prehrane i mode za djecu itd. Fizički prostori djeteta postaju indikatorom odnosa društva prema djetetu (Gutman, 2012), kao i pokazatelj odvajanja djetetova prostora od prostora odraslih. Fizički prostori omogućuju razumjeti povijesno iskustvo kako je biti dijete (Van Slyck, 1995).

Djetetov se prostor može razumjeti u kontekstu obitelji, a obitelj u kontekstu pripadnosti određenoj društvenoj zajednici. Društveno-kulturni kontekst razvoja djeteta moguće je motriti s gledišta različitih teorijskih pozicija. Ngaujah i Dirks (2006) upućuju na četiri temeljna pristupa u razmatranju društveno-kulturnog konteksta: sociokulturni pristup (Vygotsky), ekološki pristup (Bronfenbrenner), ekokulturni pristup (Weisner) te model višestrukih svjetova (Phelan, Davidson i Yu). Prema autorima, sociokulturni pristup ističe važnost kulture u interakcijama pojedinca i socijalnog konteksta, a ekološki model upućuje na međuovisno djelovanje pojedinca i okruženja te međusobno ovisnu interakciju između različitih podsustava i širih društvenih sustava. Ekokulturni model pridaje osobito značenje djelovanju kulture ističući kako se kulturni kontekst najbolje zrcali kroz svakodnevne aktivnosti. Roditelji organiziraju svakodnevne aktivnosti (objedi, spavanje, šetnja, druženje, igra i sl.) te nude dnevni ritam i raspored odvijanja aktivnosti. Ekokulturna teorija naglašava četiri dimenzije razvojnih procesa (svakodnevne aktivnosti; interakcija s ključnim osobama u svakodnevnom životu djeteta; obrasci komunikacije; vrijednosti i ciljevi obitelji i zajednice) te razlikuje šest dimenzija utjecaja obitelji na ciljeve i aspiracije svoje djece (uloga obitelji, obrazovanje, zaposlenje, moralna dimenzija, zdravlje i etnički identitet). Model višestrukih svjetova usredotočuje se na opis temeljnih svjetova koji okru-

žuju dijete, a čine ih obitelj, škola i vršnjaci. Svaki od navedenih svjetova ima specifične vrijednosti i aktivnosti. Razvoj je djeteta rezultanta interakcije djeteta s navedenim svjetovima.

Složene i međusobno povezane prostore djetetova razvoja uspješno obrazlaže Bronfenbrennerov koncentrično-kružni model ekologije<sup>1</sup> ljudskog razvoja (Bronfenbrenner, 1979). Prema navedenom modelu, obiteljski je mikrosustav uronjen u okruženja mezosustava, egzosustava i makrosustava. Sustavi koji okružuju obiteljski mikrosustav čine sociokulturni kontekst u kojem se dijete razvija. Na razini mezosustava uspostavljaju se interakcije između raznih okruženja u kojem se pojedinac nalazi (npr. obitelj-predškolska ustanova), dok egzosustav čine društvene strukture (formalne i neformalne) koje same po sebi ne obuhvaćaju osobu u razvoju, ali koje zadiru ili obuhvaćaju neposredna okruženja u kojima se ta osoba nalazi (društvene veze, posao roditelja, mediji, obiteljski resursi na razini lokalne zajednice). Makrosustav je najudaljenija razina, a čine je vrijednosti, zakoni, norme, običaji, ideologija, kultura, ekonomija, institucije na državnoj razini te javna politika. Bronfenbrennerov model mikrosustava, mezosustava, egzosustava, makrosustava i kronosustava naglašava interakciju procesa, osobe, konteksta i vremena (Hayes i sur., 2023). Promovirajući bioekološki model razvoja djeteta u svim njemu bitnim životnim kontekstima, Bronfenbrenner upućuje na važnu proaktivnu ulogu djeteta u tzv. proksimalnim procesima – recipročnim interakcijama djeteta i njegove okoline. Gharabaghi i Stuart (2013) nude novi pristup razmatranja životnog prostora koji obuhvaća odgojno-obrazovna i socijalna područja skrbi za djecu i mlade, ali i autentična iskustva samih mladih ljudi. Njihova jedinstvena konceptualizacija životnog prostora sadrži četiri dimenzije: fizičku, mentalnu, virtualnu i relacijsku dimenziju. Fizička dimenzija životnog prostora obuhvaća prostore u kojima se istovremeno na više mjesta odvijaju životi djece (obitelj, odgojno-obrazovna ustanova, izvanškolski program, sportski klubovi...), a za čiju organizaciju djeca nisu odgovorna. Mentalna dimenzija životnog prostora povezana je s načinom na koji djeca shvaćaju i stvaraju vlastita značenja na temelju svojih iskustava u fizičkoj dimenziji svojega životnog prostora (Gharabaghi i Stuart, 2013.). Relacijska je dimenzija životnog prostora dinamična jer djeca svoj životni prostor doživljavaju kroz svoje odnose s drugom djecom, roditeljima i drugim članovima uže i šire rodbine, odgojiteljima i učiteljima. Odnosi pomažu interpretirati iskustvo kroz mentalnu dimenziju životnog prostora. Relacijska dimenzija životnog

<sup>1</sup> U Bronfenbrennerovoj teoriji pojam ekologije ljudskog razvoja odnosi se na progresivne i uzajamne akomodacije između aktivnog subjekta i promjenljivih obilježja neposredne okoline (Bronfenbrenner, 1979).

prostora nije uvijek vidljiva drugima jer odnosi nadilaze ne samo mjesto nego i vrijeme. Virtualna dimenzija životnog prostora odnosi se na sve sadržaje i procese u kojima djeca sudjeluju putem digitalne tehnologije. U virtualnu dimenziju spomenuti autori nose i prostore mašte, snova i noćnih mora, pa čak i psihotičnih epizoda. „Mladi ljudi, kao i svi drugi, provode velik dio svog života zamišljajući sebe i svoje okolnosti drugačije od onoga što drugi vide. Upravo unutar te dimenzije životnog prostora mladi ljudi pronalaze prilike za rekonstruiranje svojih identiteta, pa čak i svojih biografskih priča.“ (Gharabaghi i Stuart, 2013: 13). Premda spomenuta konceptualizacija razlikuje četiri specifične dimenzije, životi djece i mladih odvijaju se unutar jedinstvenoga životnog prostora, pri čemu su iskustva u određenim okruženjima i unutar specifičnih procesa međusobno povezana i često međuovisna.

## Suodnosi konteksta životnog prostora djece

Povezanost i međuovisnost različitih konteksta životnog okruženja i dimenzija koje ga sačinjavaju razvija se postupno. Naime, Bronfenbrenner i Moris (2006: 797) ističu kako se razvoj, osobito u ranom djetinjstvu, događa „u procesima progresivno sve složenijih recipročnih interakcija između aktivnog i razvojnog biopsihološkog ljudskog organizma i osoba, predmeta i simbola u njegovom neposrednom vanjskom okruženju. Ovi trajni oblici interakcija u neposrednom okruženju nazivaju se proksimalnim procesima.“ Ova tvrdnja proizlazi iz fokusa autora, a taj je međuodnos djeteta i promjenljivog mikro- i makrokonteksta u kojem se djetetov razvoj odvija.

Bronfenbrenner je predstavio tu dinamičku prirodu razvoja djeteta u svojim kasnijim radovima pod nazivom PPCT (*process – person – context – time*) model. Taj model obrazlaže kako određeni konteksti utječu na prirodu proksimalnih procesa (Navarro, Doucet i Tudge, 2020). Dijete je u središtu ovog modela. Najizravniji i najbliži utjecaji (roditelji i drugi članovi obitelji, odgojitelji i učitelji, prijatelji) ugniježđeni su unutar udaljenijih konteksta (politički, kulturni...). Mikrosustav uključuje ona djetetova okruženja u kojem dijete svakodnevno boravi – roditelji, braća i sestre, rodbina, prijatelji i vršnjaci u dječjem vrtiću ili osnovnoj školi, pedagoški djelatnici. Prema navedenom modelu obiteljski je kontekst svakako prvi i najvažniji mikrosustav u kojem se događaju brojne i raznovrsne interakcije djeteta s drugim članovima obitelji.

Složeni obiteljski sustav i roditeljski podsustav ne mogu se tumačiti izolirano, a niti linearnom logikom uzroka i posljedica. S motrišta ekološke teorije nije oprav-

dano zasebno promatrati pojedine članove obitelji, niti obitelj kao izolirani sustav u odnosu na okolne uže i šire sustave. Promjene u jednom članu obitelji odrazit će se na cijelu obitelj, pa su svi obiteljski događaji i ponašanja te obiteljski podsustavi u međusobnim interakcijama koje u tijeku vremena dovode do određenih ishoda. Stoga Minuchin (1985) predlaže temeljna načela u razmatranju obiteljskog sustava: a) dijelovi obiteljskog sustava međuovisni su te doprinose funkcioniranju sustava kao organizirane cjeline; b) obiteljski se sustav sastoji od podsustava, a kvaliteta funkcioniranja jednog podsustava utječe na kvalitetu funkcioniranja drugih podsustava; c) obrasci obiteljskog sustava nisu linearni, nego kružni i karakterizirani uzajamnim utjecajima; d) obrasci obiteljskog sustava streme prema homeostazi i stabilnosti; e) obitelj se kao otvoreni sustav može razvijati i mijenjati u odgovoru na promijenjene okolnosti.

Obitelj kao sustav određuju njezini članovi te odnosi koje članovi uspostavljaju. Strukturu obitelji predstavlja zbir svih međuodnosa njezinih članova, pripadnost obiteljskom sustavu i podsustavima, uspostavljene granice između obiteljskih podsustava te granice između obitelji i vanjske okoline. Ponavljajući obrasci interakcije između članova obitelji pomažu uspostavi ravnoteže u obitelji, a granice koje obitelj određuje prema okolini čine je više ili manje otvorenom. Procesi interakcije rezultiraju stvaranjem osjećaja pripadnosti (zajedništva) te omogućuju razvoj svakoga pojedinog člana obitelji (individualizacija). Obitelj, kao samoorganizirajući sustav, pokazuje funkcionalne karakteristike koje „kontinuirano artikuliraju (na kružan način putem procesa povratnih informacija) različite uloge, funkcije, zadatke i relativnu snagu pozicije svakog člana i podsustava“ (Mendes i suradnici, 1999: 44).

Na drugoj razini utjecaja, u mezosustavu, događa se međudjelovanje dvaju ili više okruženja (prijatelji, obitelj, odgojno-obrazovna ustanova). Ponašanje u jednom okruženju nije određeno samo djetetovim interakcijama u navedenom okruženju, nego i njegovim iskustvima u svim drugim okruženjima. Slesnick i suradnici (2007: 1238) slikovito ovu međusobnu povezanost interakcija opisuju kao „lanac aktivnosti koje osobe vuku sa sobom kroz različita okruženja“. Dobru ilustraciju djelovanja mezosustava predstavlja uključivanje roditelja u partnerstvo s odgojiteljima u predškolskim ustanovama. Naime, unutar predškolske ustanove ostvaruje se „mreža različitih složenih i osjetljivih interakcijskih procesa između svih sudionika (djece, odgojitelja, roditelja, ostalih djelatnika ustanove, vanjskih suradnika, predstavnika ustanova iz lokalne zajednice)“ (Mohorić, Nenadić-Bilan, 2019: 250). U suvremenim predškolskim programima ističe se potreba poštovanja posebnosti svake obitelji te uvažavanja roditelja kao partnera i aktivnih sudionika u realizaciji programa. Djelatnici predškolskih ustanova imaju odgovornost u pru-

žanju stručne pomoći roditeljima u odgoju djece, upoznavanju roditelja sa specifičnostima predškolskog odgoja, uključivanju roditelja u suodlučivanje te uvažavanju prijedloga roditelja u svezi s planiranjem i realizacijom odgojno-obrazovnog rada. Pozitivni učinci partnerstva reflektiraju se u roditeljskim ponašanjima i osjećaju roditeljske kompetencije, djetetovim postignućima, kao i u odgojiteljevoj kompetenciji i njegovoj percepciji djeteta i obitelji.

Interakcije roditelja i odgojitelja mogu olakšati razumijevanje djetetova egzosustava i makrosustava, osobito s obzirom na zanimanje roditelja, izvore društvene potpore roditeljima, kulturni kontekst roditelja i sl. (Neal i Neal, 2013). Društvenu potporu obitelji čine interakcije između članova obitelji i predstavnika različitih izvora formalne i neformalne potpore. „Socijalna potpora, kao važna funkcija interakcije različitih društvenih čimbenika i obitelji, ima pozitivan utjecaj na osobno, roditeljsko i obiteljsko funkcioniranje“ (Nenadić-Bilan, 2015: 47). Wills i AINETTE (2012) određuju socijalnu potporu kao broj socijalnih veza koje roditelji ostvaruju, dok s funkcionalnog aspekta društvena potpora predstavlja razinu podupirućih izvora dostupnih osobi u trenutku potrebe (neovisno o broju društvenih veza). Suodnos konteksta životnog prostora djece predškolske dobi jest nužna danost. Kvaliteta njihove interakcije ovisi o mnogim čimbenicima, među kojima su od primarnog značenja obitelj i predškolska ustanova koja po nositeljima obrazovno-odgojnog procesa može djetetu olakšati ili otežati proživljavanje proksimalnih procesa i utjecati na njihov ishod.

## Duhovni prostori razvoja djece

Razvoj djetetove duhovnosti događa se u interakcijama i međusobnom djelovanju u prethodno navedenim djetetovim životnim kontekstima, kao i svim njihovim konstitutivnim dimenzijama. Kako ističu Ubani i Murtonen, „individualne duhovne putanje su u stalnoj interakciji s različitim formalnim i neformalnim obrazovnim kontekstima“ (2018: 103). U tim trajnim oblicima interakcija događa se i razvija duhovnost djeteta.

Duhovnost, naime, smatramo konstitutivnim dijelom ljudske osobnosti. Bez njezina uvažavanja nije moguć cjelovit razvoj osobnosti (Mohorić, 2017). Predstavnicima psihosocijalnih pravaca tumačenja uloge i značenja praćenja i razvoja duhovne dimenzije osobnosti govore o modelu „pripravnosti“ u kojem se pretpostavlja da djeca posjeduju prirodnu sklonost za prihvaćanje religioznih ideja (Mohorić i Dozoza, 2022). Ova se prirodna sklonost povećava kada je roditelji i druge osobe s kojima su djeca u učestaloj interakciji pojačaju eksplicitnim vjerskim poukama

koje prirodnoj sklonosti daju objektivizaciju vjerovanja. Eksplicitni sustav vjerovanja se tako u interakcijama kalemi na prirodnu duhovnu svijest djece (Nye, 1999).

U skladu s mišljenjem Milaneseja i Alettija (1977), duhovnost se tako postupno razvija u osobno iskustvo koje je u djece rane i predškolske dobi najvjerojatnije ambivalentno upravo stoga jer je uvjetovano u jednakoj mjeri težnjom za prilagodbom i učenjem koje je poticano izvana. Spomenuti autori tvrde kako u tom procesu vjerski odgovori služe „za prevladavanje i prilagodbu nekih bitnih iskustvenih čvorova iz djetinjstva. Upravo iz tog razloga već sadrže transcendentnu namjeru, koja je na simboličkoj razini specificirana kao sklonost neprestanom prevladavanju egocentrične vizije, prema otkriću, prihvaćanju i odnosu s drugim.“ (Milanesi i Aletti, 1977: 87) Osim toga, prema Montessori, vjerska ponašanja djece predškolske dobi motivirana su jednom karakteristikom dječje duhovnosti koju najbolje opisuje glagol „traženje“ Boga (Narcisi, 1999). Kako ističe njezina prva suradnica, na temelju stečenih iskustva u praksi, „ta nas je karakteristika navela misliti kako se ne nalazimo pred nekim osobnim odnosom, jednog ili drugog djeteta, (s Bogom), već pred fenomenom koji se tiče svakog djeteta.“ (Cavalletti, 2005: 14).

Zanimljivo je da se svojedobno, u kontekstu teoretizacije višestrukih inteligencija, razmatrala i potreba razvoja egzistencijalne kompetencije. U odnosu na njezin razvoj Gardner je istaknuo: „U svakom društvu u kojem se toleriraju pitanja, djeca postavljaju egzistencijalna pitanja od najranije dobi iako ne slušaju uvijek pažljivo odgovore. Kao učitelj/odgojitelj, potaknite ih da nastave postavljati ta velika pitanja, a zatim im pomozite pronaći odgovore“ (1991: 3). Ovdje se postavlja pitanje, koliko smo te činjenice i zadatka uopće svjesni i kako pratimo ta duhovna „traženja“ djece koja u konačnici imaju egzistencijalnu važnost (Mohorić i Dokoza, 2022). Budući da djeca nisu samo pasivni primatelji sadržaja, pa ni vjerskih, već imaju kompetencije samostalno ih otkrivati uz adekvatno ponuđene poticaje, u akademskim krugovima sve više raste uvjerenje o potrebi razlikovanja odnosa i uloga subjekata odgojnog procesa. Riječ je, naime, o potrebi trostruke artikulacije teološkog pristupa na čijim se osnovama mogu nadograđivati osobna i zajednička iskustva: *teologija djece* – samostalno teologiziranje djece kao aktivnih subjekata teološke interakcije; *teologija s djecom* – odrasli i djeca u zajedničkom traganju za odgovorima na teološka pitanja; *teologija za djecu* – poticaji čiji je cilj ponuditi odgovore i potaknuti daljnje dječje promišljanje (Jurić, 2023).

U to kompleksno oblikovanje duhovnog iskustva djeteta, koje je dio proksimalnih procesa njegova razvoja, uključeni su, dakle, svi prethodno spomenuti konteksti životnog ambijenta s pripadajućim konstitutivnim dimenzijama (fizičkom, mentalnom, virtualnom i relacijskom). Naravno da se tu mogu razlikovati različite

razine utjecaja, no suprotno donedavnomu prevladavajućem mišljenju, svu težinu odgovornosti ne možemo staviti isključivo na obiteljski mikrosustav. Dosad je, naime, taj utjecaj ponajviše proučavan u svjetlu izdvojenih psiholoških teorija koje se, međutim, trebaju razmatrati u njihovoj komplementarnosti i otvorenosti interdisciplinarnim doprinosima drugih razvojnih pravaca kako bi se zadovoljila potreba vrednovanja uloge subjekta u odgojnom procesu da se ne zanemari njegov formalni i društveni aspekt.

## Koordinate duhovnih prostora djece predškolske dobi

Ako razvoj dječje duhovnosti razumijevamo kao traganje za Bogom, to traganje u konačnici ima vrlo jasan cilj – zajedništvo s njim. Polazeći od definicije duhovnosti djece kao zajedničkog bivanja (biti zajedno s Bogom), Nye (2018) ističe kako se njegovanje duhovnosti može jednostavno opisati kao prepoznavanje i podržavanje Božjih načina da bude s djecom i djetetovih načina da bude s Bogom. Prema Nye (2006), duhovnost, dakle, izranja iz interpersonalne i intrapersonalne povezanosti djeteta koje se konstituira u četirima međusobno povezanim egzistencijalnim odnosima: odnos s Bogom, s drugim ljudima, s prirodom i samim sobom. „Dakle, reference ‘relacijskog’ su: Ja-Bog, Ja-Drugi, Ja-Svijet i Ja-Ja“ (Nye 2006: 109). Autorica smatra da u ovoj „relacijskoj svijesti“ leži rudimentarna jezgra dječje duhovnosti, te ističe kako je duhovnost djece izrazito relacijskog karaktera: „izvire iz duboko ukorijenjenih odnosa između njih samih i ljudi, svijeta, unutrašnjeg jastva i Boga. [...] Dok duhovni interesi odraslih mogu imati prilično individualističke ili čak narcističke tendencije, dječji doživljaj duhovnosti kao ‘odnosne svijesti’ možda je još jedan način na koji djetinjstvo treba prepoznati kao blagoslovljeno“ (Nye, 2018: 141).

Prihvaćajući navedeno, Stockinger (2019) stavlja interpersonalnu relaciju Ja-Drugi u središte svojeg fokusa te navodi mogućnosti razvoja duhovnosti djece u kontekstu austrijskih predškolskih ustanova u kojima djeca imaju mogućnosti susresti se s djecom različitih vjerskih i nacionalnih skupina. U odnosima s drugima djeca razvijaju svoj identitet, formiraju uvjerenja i stavove, pa je usredotočenost na izgradnju odnosa u ranom djetinjstvu imperativ za razvoj duhovnosti djece. Pozitivan odnos s drugima daje djeci osjećaj pripadnosti i prihvaćenosti, a okruženje povjerenja, međusobnog poštovanja i bliskih odnosa potiče njegovanje njihove duhovnosti. S obzirom na to relacijsko gledište, Adams (2019) koristi se metaforom drveta obavijenog različitim nijansama svjetla kako bi ilustrirala djetetovo nastajanje različitih duhovnih prostora duž kontinuuma, od živopisnih prostora

koji pružaju sigurnost i povjerenje pa sve do nevidljivog prostora koji nije zamjetan drugima. Stablo je odabrano zbog svoje simboličnosti rasta i povezanosti sa zemljom, te kao obilježje mnogih mitova i vjerskih spisa diljem svijeta.

Tako se jedan od duhovnih prostora opisuje prikazujući sliku djeteta koje sjedi uz veličanstveno, staro drvo, obasjano jakim sunčevim svjetlom. Slika predstavlja najživopisniji prostor u kojem bismo mogli očekivati da bi tradicija(e) i šira kultura, nedvojbeno, trebale dati djeci čvrstu osnovu. Simbolizira ga snažno, staro stablo čije korijenje zadire duboko i široko, potvrđujući tako njegovu stabilnost i životno usidrenje dok istovremeno seže prema nebu, pružajući dom životinjama i nudeći hlad i zaštitu. Ovdje dijete pronalazi siguran dom: sigurno utočište pod kojim sjedi, naslonjeno leđima na koru debla, poduprto njome i zaštićeno krošnjama visećih grana. Prostor je jarko osvijetljen, ali lišće filtrira sunčevu svjetlost koja daje život, također pruža utočište od kiše koja pada. U ovome živopisnom prostoru dijete ima povjerenje i jasnoću u svoje iskustvo i njegovo razumijevanje, a ono je podržano tradicijom(ama) i kulturom(ama) kojoj/kojima pripada.

Drugi prikaz duhovnog prostora oslikava slika zaštitne nadstrešnice ispod koje se dijete dodatno podupire dok hoda prema jačem svjetlu koje nudi sve veći uvid i jasnoću. Zrake sunca svjetlucaju kroz lišće, osvjetljavajući stazu kojom idu dijete i njegov pratitelj. Slika predstavlja svjetlacavi prostor u kojem svjetlost prožima različite kvalitete otvorenosti, propitivanja i istraživanja. Dijete je u pratnji odrasle osobe koja ga podržava i koja je, bez obzira na svoje mišljenje o istinitosti iskustva, svjesna potrebe poštovanja djetetovih stavova. Tradicije i širi kulturni utjecaji mogu, ali ne moraju, biti u korelaciji u cijelosti, ali ovdje postoji dovoljna podloga da se dijete osjeća podržano i praćeno na svojem putu k ostvarenju smisla. U ovom prostoru, koji miluje toplina bljeskave svjetlosti, dijete nije samo, pronalazi podršku drugih i/ili njihove tradicije. Možda s nekim nedoumicama ili pitanjima, ono se ipak osjeća ugodno podijeliti ih s drugima, raspitati se i izraziti nedoumice, i to slobodno, bez straha od osude.

Treći duhovni prostor obilježava neprozirnost. U tom je ambijentu oblik stabla jasno prepoznatljiv, ali malo manje opipljiv golim okom s obzirom na to da svjetlost postupno blijedi. Sjene koje baca sumrak zamagljuje njegovu siluetu, kao i siluetu djeteta, što u nekim slučajevima upućuje na strepnju, tjeskobu ili strah. U ovome neprozirnom prostoru, gdje se svjetlo blokira pojavljuje se neizvjesnost. Bilo kakva temeljna tradicija(e) još je uvijek prisutna, ali prigušeno svjetlo baca sumnju i/ili prekida vezu. Zbunjenost, koja proizlazi iz sukobljenih perspektiva, dovodi do djetetove introspekcije i osjećaja ograničenosti u kontekstu u kojem nema neke očigledne osobe kojoj bi se moglo obratiti za vodstvo i podršku.

Naposljetku, četvrti prostor prikazuje drveće kako se spušta u maglu. Slika pred-

stavlja nevidljivi prostor u kojem prizor prethodno opipljivog stabla, nekoć tako jasnog na intenzivnoj sunčevoj svjetlosti, blijedi u tami. I prikaz se djeteta rasplinjuje u magli, što sugerira tuđu nezainteresiranost, sumnju, cinizam ili izravno odbacivanje koji prevladavaju tradiciju(e) koja je postala(e) toliko udaljena da su i dijete i njihov susret odlutali u nevidljivost.

Autorica Adams (2019) dječja putovanja ovim prostorima tumači pomoću triju ključnih elemenata koji mogu poslužiti kao navigacijski alat za razumijevanje djetetova položaja unutar navedenih prostora, a ti su: a) priroda duhovnog iskustva djeteta i odnos prema tradiciji; b) utjecaj multidisciplinarnih pristupa u razumijevanju iskustava i oblikovanju prostora; c) dječja percepcija vlastitog iskustava. Važno je istaknuti da dijete može istovremeno nastanjivati različite duhovne prostore u odnosu na isto duhovno iskustvo, no to kretanje ne mora nužno biti linearno: dijete koje je sigurno u svojem živopisnom prostoru može se osjećati emocionalno odbačenim zbog omalovažavajuće izjave drugoga i početi se povlačiti u prostore koji nisu toliko jasni i u kojima nedostaje praćenje i vodstvo. Tako se, na primjer, nevidljivi prostor može u početku činiti najmanje idealnim. Doista, u većini slučajeva to jest, jer čini djetetovo iskustvo beznačajnim, čak i ako je bilo u skladu s religijskim i/ili duhovnim tradicijama. Takav utjecaj na dijete potencijalno je štetan i nešto što treba izbjegavati pod svaku cijenu; ali treba napomenuti da neka djeca mogu biti zadovoljna da njihovo iskustvo prođe nezapaženo. Duhovnost može biti izrazito osobna i dok mnoga djeca (kao i odrasli podjednako) ne izražavaju svoja stajališta ili iskustva jer se boje ismijavanja ili odbacivanja, druga odlučuju ne dijeliti ih jer žele da to ostane nešto posve osobno. Dijete stoga može namjerno tražiti nevidljivost i sretno boraviti i u tom prostoru.

Opisane koordinate duhovnih prostora djece nemaju cilj biti iscrpne ili restriktivne u svojim kategorizacijama, više simboliziraju prostore (živopisni, svjetlucavi, neprozirni i nevidljivi) u kojima se djeca obično mogu naći s obzirom na tri navedena interpretativna ključa koja su ujedno i elementi koje treba uzeti u obzir pri praćenju i interpretiranju razvoja dječje duhovnosti.

## Umjesto zaključka

Razmatrajući kompleksnost životnog prostora djece rane i predškolske dobi u radu se uputilo na različite pristupe i tumačenja suodnosa konteksta životnog prostora djece. Duhovno iskustvo djeteta u toj kompleksnosti ambijenta može biti duboko i jako bitno iskustvo koje može potvrditi, osporiti ili dodatno utjecati na njegova uvjerenja i svjetonazor te na poimanje prirode prostora u kojem živi i u

kojem ulazi u mnogobrojne interakcije. Kako se djeca ne bi prepuštala ambivalen-  
tnosti tog iskustva ili negativnim učincima, bilo bi nužno osnažiti suradnju obitelji  
i predškolskih ustanova u vidu što bolje personalizacije procesa duhovnog razvoja  
djeteta. Osim toga, razvijanje višestrukih oblika suradnje u interakcijama mikro- i  
makrosustava uvelike bi olakšalo kontinuirano praćenje nelinearnih putovanja djece  
duhovnim prostorima čije koordinate nisu uvijek posve jasne i u kojima često nedo-  
staje adekvatno praćenje jasno oslonjeno na određenu tradiciju(e).

## LITERATURA

- ADAMS, K. (2019). Navigating the spaces of children's spiritual experiences: influences of tradition(s), multidisciplinary and perceptions, *International Journal of Children's Spirituality*, 24 (1), 29–43.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U., MORRIS, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner, W. Damon (ur.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (793–828). John Wiley & Sons, Inc.
- CAVALLETTI, S. (2005). *Il potenziale religioso del bambino*, Roma: Città Nuova.
- GARDNER, H. (1991). *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano: Feltrinelli.
- GHRABAGHI, K. i STUART, C. (2013). *Right Here, Right Now: Exploring Life-space Intervention for Children and Youth*. Toronto: Pearson.
- GUTMAN, M. (2012). The Physical Spaces of Childhood. U: P. S. Fass (ed.), *The Routledge History of Childhood in the Western World*. (249–266). New York and London: Routledge.
- HAYEA, N., O'TOOLE, L. i HALPENNY, A. M. (2023). *Introducing Bronfenbrenner*. New York: Routledge.
- JURIĆ, K. A. (2023). *Vjerski odgoj djece predškolske dobi u Hrvatskoj. Teološko - katehetska, religiozno-pedagoška i pravna ishodišta*. Zagreb: Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Kršćanska sadašnjost.
- MENDES, F., RELVAS, A. P., LOURENÇO, M., RECCIO, J. L., PIETRALUNGA, S., BROYER, G., BUSSAC, M. H., CALAFAT, A., I STOCCO, P. (1999). *Family Relationships and Primary Prevention of Drug Use in Early Adolescence*. Coimbra: IREFREA.
- MILANESI, G. C. i ALETTI, M. (1977). *Psicologia della religione*. Torino: Elledici.
- MINUCHIN, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56, 289–302.
- MOHORIĆ, M. i NENADIĆ-BILAN, D. (2019). Učestalost i oblici suradnje odgojitelja i roditelja u katoličkim vrtićima u odnosu na javne i privatne dječje vrtiće u Zadarskoj županiji. *Obnovljeni život*, 74 (2), 249–260.
- MOHORIĆ, M. (2017). Doprinos vjerskog odgoja cjelovitom razvoju djece rane i predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 12 (1), 59–73.
- MOHORIĆ, M. i DOKOZA, A. (2022). Duhovnost djece predškolske dobi – izazov odraslima. U: M. Cindrić, K. Ivon i S. Šimić Šašić (ur.), *Nova promišljanja*

- o djetinjstvu. Rethinking childhood. Zbornik radova s međunarodne znanstveno-umjetničke konferencije održane u Zadru 4. i 5. lipnja 2021.* (119–150). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- NARCISI, F. (2009). *Comunicare la fede ai bambini*. Milano: Paoline.
- NAVARRO, J., DOUCET, F. i TUDGE, J. (2020). Bioecological systems influences on early childhood education. U: D. F. Gullo i M. E. Graue (ur.), *Scientific Influences on Early Childhood Education*. (55–68). New York, NY: Routledge.
- NEAL, J. W. i NEAL, Z. (2013). Nested or Networked? Future Directions for Ecological Systems Theory. *Review of Social Development*, 22 (4), 722–737.
- NENADIĆ-BILAN, D. (2015). Društvena potpora roditeljima djece predškolske dobi. *Školski vjesnik*, 64 (1), 45–63.
- NGAUJAH, D. E. i DIRKS, D. H. (2006). An Eco-Cultural and Social Paradigm for Understanding Human Development: A (West African) Context. *International Journal of Psychology*, 41 (4), 293–297.
- NYE, R. M. (1999). Relational consciousness and the spiritual lives of children: Convergence with children's theory of mind. U: K. H. Reich, F. K. Oser i W. G. Scarlett (ur.), *Psychological studies on spiritual development*. Vol. 2. *Being human: The case of religion*. (57–82). Lengerich, Germany: Pabst Sciences.
- NYE, R. M. (2006). Identifying the Core of Children's Spirituality. U: D. Hay i R. Nye (ur.), *The Spirit of the Child*. (108–128). London: Jessica Kingsley.
- NYE, R. M. (2018). The Spiritual Strengths of Young Children. U: C. Trevarthen, J. Delafield-Butt i A. W. Dunlop (ur.), *The Child's Curriculum: Working with the Natural Values of Young Children*. (139–159). England: Oxford University Press.
- SLESNICK, N., PRESTOPNIK, J. L., MEYERS, R. J. i GLASSMAN, M. (2007). Treatment outcome for street-living, homeless youth. *Addictive Behaviors*, 32, 1237–1251.
- Stockinger, H. (2019). Developing spirituality – an equal right of every child?, *International Journal of Children's Spirituality*, 24 (3), 307–319.
- UBANI, M. i MURTONEN, S. (2018). Issues in Spiritual Formation in Early Lifespan Contexts. *International Journal of Children's Spirituality*, 23 (2), 103–108.
- VAN SLYCK, A. (1995). *Free to All: Carnegie Libraries and American Culture, 1890-1920*, Chicago: University of Chicago Press.
- WILLS, T. A. i AINETTE, M. G. (2012). *Social Networks and Social Support*. U: A. Baum, T. A. Revenson i J. E. Singer (ur.), *Handbook of Health Psychology*. (465–492). New York: Psychology Press.

## **CORRELATION OF FACTORS OF THE LIVING SPACE OF CHILDREN OF EARLY AND PRESCHOOL AGE IN THE DEVELOPMENT OF THEIR SPIRITUALITY**

### **Abstract**

The child's living space as a set of all environmental (physical and virtual), subjective (biological, psychological, and spiritual), and social and religious factors (cultural and religious) that affect the overall development of the child includes various, but interrelated elements. Understanding, appreciating, and evaluating the development of spirituality in the educational process of the development of a child of early and preschool age cannot be achieved by considering individual dimensions of living circumstances, but by carefully analyzing the interactions of the child and certain aspects of his or her living space, as well as mutual interactions of key dimensions of the child's living space. Contextual or "transactional" orientation in this sense aims to recompose the dichotomy between the subject and the object and, more precisely, between the person and the environment, allowing the existence of a dynamic relationship between the two. The analysis of the environment and the study of the dynamic relationships between the child and his/her context emphasizes the family environment as the first constitutive element, followed immediately by the institutional one. Starting from the complexity of the child's living space, the paper therefore focuses on the correlation of these two living spaces in the function of the development of the child's spirituality, without losing sight of other factors that can significantly affect this relationship. The paper thus elaborates elements of the connection between the family and the institutional context, as well as the congruence of these living spaces, and their significance in the "shaping" of spiritual space in the development of children of early and preschool age. Based on the above, guidelines are proposed on which it is possible to build common spaces and meeting places, and share responsibility and participation in the development of children's spirituality.

**KEYWORDS:** *child, integral development, pedagogy of educational space, spiritual space, educational alliance*

# UNVEILING THE IMPACT OF DIGITAL READING AND RESEARCH ON PRODUCT DESIGN: EMPOWERING TECHNOLOGY AND ENGINEERING EDUCATION THROUGH NEW LITERACIES

**Maja KERNEŽA**  
Faculty of Education,  
University of Maribor, Slovenia  
maja.kerneza1@um.si

UDK 37:[028:004]=111  
Original scientific paper

**Dejan ZEMLJAK**  
Faculty of Natural Sciences and Mathematics,  
University of Maribor, Slovenia  
dejan.zemljak1@um.si

## Abstract

The technology and engineering curriculum emphasizes the importance of developing students' abilities to find and design new solutions, be creative, and make decisions while building structures. In this exploratory experiment, this research aimed to deepen the design and planning of engineering and technology problems online and encourage creativity among students in their free time. The intervention was curriculum-based and involved sixteen groups of 4-5 students. The project task was structured in two steps, with the first step in a classical format, while the second step was to be completed in an online learning environment using the reciprocal teaching method. Qualitative and quantitative research methods were used to collect data, including a comparison of project assignments produced in steps 1 and 2, an unstructured interview with the teacher and students, and a rating scale for students. Results showed that students improved their products by reading and researching online. The use of online resources was particularly relevant in the problem design and planning phase, where students were able to fill gaps in their knowledge and improve their products.

**KEYWORDS:** *online reading to learn, online research, product design process, technical product, technology and engineering*

## Introduction

Despite more than 30 years of research in the field of online reading and learning (Mayer, 2018), the most intensive research on online reading in the educational en-

environment began more than a decade ago. Even before the internet reached its current ubiquity, there was recognition of its transformative potential for literacy education, offering unprecedented access to information and new models of learning (Leu, Coiro, Castek, and Hartman, 2008). The complexity of navigating and evaluating information online underscores the necessity for a structured approach to inquiry. The notion aligns with the principles outlined by Kuhlthau, Maniotes, and Caspari (2015), who advocate for a guided inquiry process that equips students with the tools to critically assess sources and construct knowledge effectively. Such structured approach is instrumental in developing the advanced information literacy skills required in today's digital landscape. Generation Alpha is considered the most technologically driven demographic (McCrinkle and Fell, 2020), and their lives are defined by the fact that information is available to them anytime, anywhere (Nagy and Kölcsey, 2017). Children are taught to read and practice reading comprehension with offline texts. However, they are rarely taught how to read and research online, highlighting the gap in digital literacy skills. According to UNESCO (n. d.), digital literacy involves the confident and critical use of digital technologies for learning, working, and for participation in society. Reading is increasingly moving to online environments, which brings a new context to reading (Forzani, Leu, Li, Rhoads, Guthrie, and McCoach, 2020). Reading and writing in online environments are different because students must find the information they need among a multitude of other information that is not relevant to them. They are not readily available in a book or textbook provided by the library or selected by the teacher, but are part of a problem-solving task that requires higher-level thinking than offline reading (Coiro and Castek, 2010). Not only children but also adults face difficulties in reading online (Tighe, Kaldes, Talwar, Crossley, Greenberg, and Skalicky, 2023). The process of constructing meaning from online text involves abilities, techniques, attitudes, and social practices that occur in the process of using the internet for research, problem-solving, and finding answers to questions, underscoring the importance of information literacy. Information literacy refers to a collection of integrated skills that include the ability to find information in a thoughtful manner, comprehend the production and value of information, and use information to create new knowledge and engage ethically in learning communities (Framework for Information Literacy for Higher Education, 2015). Moreover, constructing meaning from text in critical online reading is particularly pressing in the post-truth era, where not all information offered on the internet is necessarily true and relevant (Nash, 2021), which requires thoughtful and critical use of sources that students encounter online, and is most critical for younger students (Kingsley, Cassady, and Tancock, 2015).

The data that students can obtain online can significantly enrich learning and ex-

pand the knowledge that students can acquire. There are many possibilities for incorporating online research and reading into the primary school curriculum, with much already written about it, mostly in the context of online reading in teaching and learning the native language (e.g., Coiro, 2012; Leu et al., 2008; Tseng, 2010), mathematics (e.g., Quellmalt and Haertel, 2008), science (e.g., Kennedy, Rhoads, and Leu, 2016; Quellmalt and Haertel, 2008), history (e.g., Malysheva, Tokareva, Orchakova, and Smirnova, 2002), and many others, as well as studies related to children with learning difficulties (Castek et al., 2010). What they all have in common is the recognition of the need to develop new literacies, a concept closely intertwined with digital and information literacy. Despite students having acquired reading skills and many of them being proficient in technology, reading on the internet is somewhat different. The reader must independently choose which websites to visit, often jumping from one site to another; within the selected websites for detailed reading, the reader must decide how and in what way to read or review the multitude of information contained on the chosen webpage, which embedded links to choose (Cho and Afflerbach, 2015), and they have to be able to resist being drawn away from their reading goal by other information. The work method automatically stimulates students to higher taxonomic levels of analysis, synthesis, and evaluation, as described by Bloom (1956) and the two-dimensional taxonomy table by Krathwohl (2002). Readers require new literacies to assist them in online research and comprehension (Leu, Coiro, Castek, and Henry, 2013), which involve a mixture of multiple processing practices that demand new skills and strategies, laying the foundation for digital and information literacy. These include reading to identify important questions, reading to locate information, reading to evaluate information critically, reading to synthesize information, and reading and writing to communicate information, as listed by Zawilinski, Forzani, Timbrell, and Leu (2019, p. 339). They add that new literacies are crucial to learning and they focus directly on information use and learning; and the ability to read and use online information effectively to solve problems defines an individual's success in both personal and professional life. Zawilinski et al. (2019, p. 343) also address the difference between reading analog and digital texts. While reading printed text relies on the use of narrative texts, using inferential reasoning about setting, events, problems, solutions, characters, etc., comprehension activities are based on typical discussion questions - reading digital texts, however, changes this. Informational texts such as search engine results are used, and it is necessary to be able to infer information from search lists, with questions focused more on the characteristics and content of websites. Of course, both types of questions are important and necessary, but a combination of both is needed, rather than just using traditional texts with traditional forms of questions and answers, for which knowledge and treatment of literacies is required.

But before acquiring new literacies, students need a foundation. The foundation for developing new literacies are, of course, digital literacy competences, as basic use and mastery of a computer, tablet, or other device is essential for successful learning, reading, and online research (Legvart, Kordigel Aberšek, and Kerneža, 2022), which secondary level students have mostly acquired (Kerneža and Kordigel Aberšek, 2023; Kordigel Aberšek and Kerneža, 2023), meaning there are no barriers to acquiring and utilizing the advantages of reading an online research. Forzani and Leu (2012) particularly emphasize that new literacies need to be integrated into teaching as soon as students begin to receive their literacy education, which a critical step in fostering both digital and information literacy.

To further elaborate, the interconnections between information literacy, digital literacy, and new literacies reveal significant overlaps and synergies, especially pertinent in the STEM and STEAM education areas. Information literacy and digital literacy form the foundational blocks upon which new literacies are built, incorporating critical evaluation of information, ethical use of digital content, and practical application of this knowledge in creating new understandings. This multidisciplinary approach is essential in STEM education, where problem-solving, critical thinking, and the ability to navigate vast amounts of digital information efficiently are key (Perignat & Katz-Buonincontro, 2019). By framing this research with the contest of information literacy alongside digital literacy, and extending it to the STEM or STEAM areas, the importance of these literacies in preparing students not just for academic sources, but for lifelong learning and adaptability in a rapidly changing digital world is underscored.

## Research Problem

Zemljak, Aberšek, and Dolenc (2021) explored the adoption of modern processing technologies in the Technology and Engineering classes, focusing on the usage and perceived importance of computers and related technologies in teaching. Their study revealed a consensus among teachers on the significance of utilizing computers, especially for presentations, but a more varied stance on computer applications and e-textbooks. While contemporary technologies are highly valued for making lessons more engaging and relevant to students' everyday lives, their actual application in classrooms is not as widespread. The results of the study suggest that teachers of technology and engineering recognize computers primarily as a support for their work rather than as a means of supporting students and developing and deepening their knowledge.

Technology and Engineering is one of the most practical, if not the most practical, subject in the school curriculum, where children acquire knowledge and skills in an area that is also one of the fastest developing fields, as technology advances daily. So fast, in fact, that curricula and educational content cannot keep up, as progress in the field is happening at the speed of progress of society. All of the above speaks in favor of providing students with authentic learning that includes problems based on real situations, and that represents one of the most effective ways to encourage students' online research and academic growth and development (Britt, Goon, and Timmerman, 2015). The proposed research aims to investigate one of the effective approaches to teaching Technology and Engineering, which would involve the latest technological achievements and would encourage students to research, analyze, and solve problems. The study also examines the impact of incorporating technology into the learning process and how it affects student engagement and academic performance. One of the general goals in the curriculum (Program osnovna šola tehnika in tehnologija. Učni načrt., 2011) is for students to understand and explore simple technical objects (while also constructing and building them, which was not the subject of the study). The curriculum also stipulates that when designing, planning, analyzing, and manufacturing or building, students, together with the teacher, evaluate the products, using sketching, reading, drawing technical and technological documentation, and oral and written communication to express their ideas, with a preference for manual and computer graphic tools for presentation. Additionally, the curriculum recommends that students become familiar with the real world, discovering questions for which they seek solutions, acquiring new knowledge and skills, and discovering and developing their abilities. This could also be extended beyond the current definition of information technology in the curriculum, through interdisciplinary connections, including developing digital capabilities. The curriculum suggests that students use information technology primarily when working with computer programs for learning, designing technical documentation, 3D modelling, calculating the cost of the product, using online classrooms, recording events for computer presentations, and searching for information on the internet. However, if we connect this with the data presented by Zemljak et al. (2021), which shows that only a quarter of technology teachers are aware of the opportunity to use computers to achieve higher taxonomic levels, we can see that there is not enough emphasis on using computers to achieve higher taxonomic levels, and that there is not enough emphasis on using computers to search for information online, which could deepen and expand the content context beyond the classroom walls. The reasons for this may lie in the fact that other forms and methods of using information technology are more researched and emphasized.

## Research Focus

The interdisciplinary connection between the school subject of Technology and Engineering and the subject of the native language (in the case of this research, the subject of Slovene language) is instrumental in promoting critical thinking, writing skills, and the development of reading and online research skills. This integration enhances students' abilities to recognize, analyze, and interpret technological and scientific information, while also articulating their ideas clearly and effectively in written form. Specifically, this research underscores the critical role of information literacy and digital literacy within STEM education, as these competencies are essential for students to navigate, evaluate, and create information in the realm of technology and engineering. The proposed research intervention focuses on leveraging online research skills to achieve the selected subject goals, where students learn various aspects of technology, engineering, and practical skills necessary for the design, operation, and maintenance of various products and systems. The IRT method, which has proven effective for online reading (Kerneža and Kordigel, 2022), is employed. This integration not only fosters students' interest in an engagement with technology and engineering, but may also encourage them to pursue careers in these fields.

## Research Aim and Research Questions

The research aim was to explore the impact of online research resources on the design and planning of problems presented in the Technology and Engineering class, and to explore new literacy skills of students in grades 6 to 8, with a special focus on how information literacy and digital literacy contribute to their understanding and application of STEM concepts.

- RQ1: What are the new literacy skills of students in grades 6 to 8?
- RQ2: What is the impact of online reading and research on the product design in Technology and Engineering class?
- RQ3: Can Technology and Engineering teachers effectively integrate online reading and research into their teaching?

## Research Methodology

### *General Background*

Rojc and Dolenc (2021) have found out that nearly half of the lessons are dedicated to the product production, with students often utilizing work materials containing all necessary materials for their construction. In selecting appropriate products, teachers adhere to the contents and objectives of the curriculum, drawing from prior knowledge, desires, and ideas for the products. For this reason, an exploratory experiment was planned to examine the effects of online reading and research on the performance of the technical product design process in primary school, within the framework of the Technology and Engineering subject segment in which students design practical products. This research emphasizes not only the practical aspects of product design, but also aims to foster students' information literacy and digital literacy skills that are pivotal in enabling students to efficiently locate, evaluate, and utilize digital information during the product design process, thereby enriching their learning experience and outcomes.

During the process of designing a practical product, teachers can take advantage of the opportunity to expand students' knowledge, seek new additional information that may not have been obtained in class, and discover more similarities. In this manner, the online reciprocal learning method and problem-based learning (Zemljak and Kerneža, 2023) are integrated, not only as instructional strategies but also as means to cultivate critical information and digital literacy skills. This integration is proposed as the cornerstone of the 21st-century learning (Tan, 2003). The study is based on qualitative methodology (Denzin and Lincoln, 2015), grounded in theoretical frameworks. A qualitative study design with a quasi-experimental approach (Cooper, 2009) was selected, as the main goal was to explore benefits of online learning through reading and research on how well technical product design processes operate in primary schools, albeit on a smaller sample size, but covering all segments of the research questions posed, with a particular focus on how the enhancement of information literacy and digital literacy can impact the design process and outcomes in the context of Technology and Engineering education.

### *Sample*

The study utilized a convenience non-probability sample of students enrolled in the 6th, 7th, and 8th grades of Slovenian primary schools. The sample consisted of 21 students in the sixth grade (divided in 5 groups), 23 students in the seventh grade (divided in 6 groups), and 19 students in the eighth grade (divided in 5 groups). In align-

ment with the internet reciprocal teaching method, students engaged in the process of learning new literacy skills as they progressed through the curriculum, with a teacher modeling those skills not yet acquired by students. This approach allowed students to acquire previously unmastered skills in real-time, fostering an environment of active and interactive learning. It is important to note that while students typically do not use computers during these specific lessons, for the purposes of this study, they utilized them within the context of the research activities. All groups were instructed by the same Technology and Engineering teacher, thereby eliminating variations in teaching methodologies as a confounding variable in the study's outcomes.

### ***Instruments and Procedures***

Within the subject of Technology and Engineering, the students designed a product, specifically, the sixth grade designed a paper product, the seventh grade a product made of synthetic material, and the eighth grade a product made of metal. The work was differentiated by grade according to the objectives in the curriculum. The IRT method was presented to the implementing teacher, along with the lesson plans for teaching, designed to include all necessary theoretical principles. The teacher was provided with answers to all the posed questions.

In the introductory part of the lesson, the teacher presented a product to the students, where the students thought about the suitability of the use and the properties of materials for such a product, considering various criteria. They looked at some other product made from the mentioned materials. Prior to planning, the teacher and the students justified the importance of technical communication and the need for standardized technical drawing, and then established planning criteria: autonomy in work, technical solutions, quality of execution, various improvements and additions, functionality. The teacher then divided the students into groups to engage in collaborative online reading to foster the co-construction of meaning and knowledge so as to reach positive outcomes (Kiili et al., 2012), and told them that they would receive a problem task, in the planning of which they would form a mind map, and work would take place in four steps. (1) First, they would search for ideas to solve the problem. (2) Then, they would form an idea to solve the problem. (3) They would draw a sketch of the product network. (4) They would justify the sketch of the idea. They had 20 minutes for the task, and the teacher told them that they would be able to supplement the idea with research. Group work was deliberately chosen for its positive effects on the quality of the discussion and on the individual's cognitive development (Mercer and Littleton, 2007), and it is also part of reciprocal teaching (Palinscar and Brown, 1984).

The students then worked in groups for 20 minutes to plan their product. Within the

group, they created a mind map on a poster, noting down their ideas for problem-solving (brainstorming), formulated their ideas for solving the problem, and drew a schematic network of the product, which they then presented and justified. This step is particularly important because background knowledge we bring to a text significantly shapes our information retrieval and interpretation (Leu, Zawilinski et al., 2008).

In the next step, the teacher informed the students that they would further improve their planned product by exploring their notes, ideas, sketches, etc. – everything they wrote down in the first part of the lesson – online, for which they had 35 minutes. He emphasized that they should also pay attention to quality, innovativeness, usability, functionality, and sustainability. The students were asked to take a different colored pen, and complete the mind map created in the previous part of the lesson by now researching online. The students monitored their work and evaluated it on an ongoing basis using a worksheet, which guided them in their reading and research online, broadening and deepening their knowledge and understanding of the topic. The worksheet, following the Castek and the New Literacies Research Team (n.d.), addressed the issues of the *search design* (What are the key words related to this topic? Who could write about this topic? What organizations could provide information on this topic?), *search* (What new key words did I notice while searching? What types of authors write or publish about this topic? What are the most interesting sources that write about this topic? Why did I choose these sources?), *evaluation* (What professional knowledge about the topic do authors most often have? What were the most common motivations for authors to publish their text? What is the main claim that authors most often wanted to convey to readers? How well did authors justify their writing? What evidence did authors use (e.g., research, experience...)? How did authors' professional knowledge most often reflect in the way they supported their claims?), and *knowledge building* (How did the views of different sources differ from each other? What was common to the sources? What can explain differences in sources (e.g., motivations, professional knowledge...)?). These records were reviewed and evaluated by the researchers, who rated on a 3-point scale whether the learning groups did not demonstrate the skill, or the skill was not detected (not detected), if it was emerging (emerging), or it was acquired (acquired). The measure “not detected” allows the possibility that the skill is acquired, but not demonstrated by the students on a given task. In this study, the internet reciprocal teaching method was adopted to evaluate digital skills at the group level, aligning with the collaborative learning approach that is facilitated by the IRT method (Leu et al., 2008). This approach, aimed at secondary school students, aligning with the age of students participating in this study, supports collective exploration and evaluation of digital information, fostering critical thinking and shared decision-making. Emphasizing the use of common digital

tools like Google or any other, depending on students' decision, the study also seeks to broaden students' digital research capabilities.

This was followed by a presentation in which the students presented their product design process to other groups, and, after the presentation, the students evaluated their work in groups using the four study activities, defined by Palincsar and Brown (1984), further developed by Castek and the New Literacies Research Team (n. d., p. 6) in the context of the Internet Reciprocal Teaching Dialogue Rubric. Using a 4-point scale, the students assessed their abilities in *questioning* (1 – asking simple questions whose answers could be found on the first page of a website; 2 – finding answers to questions on one or more websites; 3 – asking more complex questions and using prior knowledge to answer; 4 – adjusting questions based on what was read and what interested them), *explaining information* (1 – improving understanding by explaining information in a group when necessary; 2 – using the knowledge of all members of the group to understand something not understood; 3 – using context clues to explain unknown words or information; 4 – using more advanced strategies to explain more difficult information), *using information* (1 – combining website information to improve the product without hesitation; 2 – improving the product based on multiple main ideas and numerous details; 3 – improving the product based on logically connected ideas from different websites; 4 – being complete and accurate with the information used for product improvement, and learning a lot of new information while searching for information), and *predicting* (1 – before reading, we tried to predict what the content on the website would be about; 2 – to say what the text will be about, we have clearly stated the purpose of the reading; 3 – adjusting predictions and expectations based on information obtained while reading; 4 – we formed predictions about the text as we received information in real time).

The students engaged in product design using a mind mapping technique, where they recorded ideas for problem-solving, developed design concepts, created product network sketches, and presented and justified their design ideas. The product design was evaluated by the teacher. The evaluation took place both before and after the incorporation of online reading and research into the design process. The criteria used for evaluation were specifically designed for this study, and included quality, innovativeness, usability, functionality, and sustainability (Table 1).

A semi-structured interview was conducted with the teacher, in which the general structure of the interview was based on a few basic open-ended questions, while other questions were formulated during the interview (Vogrinc, 2008). In this way, answers were obtained to the research questions focusing on the effects of online reading and research on the performance of the technical product design process from the perspective of the technical aspects of the process, the teacher's instructional experiences, and

TABLE 1. Evaluation Criteria for Mind Mapping

	1 – Poor	2 – Fair	3 – Good	4 – Excellent
Quality	The design is incomplete, inconsistent, and of low quality. It has numerous flaws and deficiencies that diminish its integrity and usability.	The design is mostly of good quality, with some minor shortcomings or errors that do not significantly affect its functionality or aesthetics.	The design is of high quality, without significant errors or deficiencies. It is well-thought-out, consistent, and fulfills its purpose.	The design is flawless, of exceptional quality, and without errors. It is exceptionally well-conceived, refined, and meets the highest standards.
Innovativeness	Design does not include any new or innovative elements. It is based on existing ideas or solutions without any improvements or advancements.	The design incorporates some innovative elements, but their use is limited or unoriginal. It presents some new ideas, but not entirely innovative.	The design incorporates several new and innovative elements that add value to the product. It includes creative and original solutions that stand out.	The design is exceptionally innovative. It incorporates entirely new and unique concepts.
Usability	The design has limited utility and fails to meet expectations. It does not effectively address the problem at hand.	The design possesses some useful characteristics; however, there are certain deficiencies or limitations that restrict its usability.	The design is highly functional and effectively addresses and operates in line with the defined problem.	The design is exceptionally practical and efficiently solves the problem. It brings innovative solutions and surpasses expectations.
Functionality	The design exhibits deficient or inadequate functionality. It fails to meet the basic requirements or purpose of the product and does not enable effective use.	The design predominantly possesses appropriate functionality; however, there are certain deficiencies or limitations that restrict its operation or usability.	The design demonstrates high functionality and effectively fulfills its purpose. It enables easy use and meets key requirements.	The design showcases exceptional functionality and surpasses expectations. It accomplishes its purpose in an innovative manner, offering additional features or use benefits, and allows for easy and intuitive use.
Sustainability	The design lacks sustainability and does not consider environmental aspects. It is constructed from poor materials, lacks durability, and does not provide a long lifespan.	The design has some aspects of sustainability, but there are limitations or shortcomings that reduce its resistance to handling or environmental impact.	The design is sustainable and made of high-quality materials. It is hard-wearing, durable and has a low environmental impact during its life cycle.	The design is highly sustainable, taking into account the principles of the circular economy and incorporating environmentally friendly materials and production processes. It ensures a long service life, easy repair and recyclability.

the students' learning experiences. The interview was conducted immediately after the research was completed in all classes, ensuring consistency and uniformity. The teacher's answers are included in the research results on an ongoing basis.

### ***Data Analysis***

The data analysis in this study is based on qualitative methodology that has guided the evaluation and interpretation of findings. The validity and reliability of the research were ensured through regular checks and necessary corrections. The instrument underwent preliminary validation in a classroom setting at a smaller primary school, encompassing a cohort of nine students, to ensure the age-appropriateness of the task assigned to students; these findings were integral to the conceptualization of the current studies. Potential biases that could have influenced the findings were considered during analysis, ensuring appropriate data collection and analysis. The traceability of the research process was documented with detailed evidence, ensuring consistency and transparency on interpretation. The entire research process was clearly described, from the initial idea to the development of methods and reporting of findings. Instructions were clear, precise, and unambiguous. Data were processed using descriptive statistics, analyzed and interpreted. Initially, the data were carefully examined and read multiple times, providing a comprehensive understanding of the research area. Data synthesis and analysis were then conducted, allowing for a cross-sectional examination of the data to develop conceptual structures and understand causal relationships among themes. The final conclusions were drawn based on the entire body of evidence, with results thoroughly examined multiple times. The conclusions were supported by the collected data. Such an approach facilitated a deep understanding of the data, revealing patterns, trends, and interpretations that supported the final conclusions and findings.

### ***Research Results***

The research results were analyzed in-depth and comprehensively to define the field and problem in the most detailed and thorough manner. The interpretation of the results is based on the outcomes of the measurement instrument and is supported by the data obtained from the interview with the teacher.

### *New Literacies Skills of Students in grades 6 to 8*

The results presented in Table 2 demonstrate the extent to which students have acquired the skills of new literacies necessary for successful web search planning.

**TABLE 2.** Acquisition of New Literacy Skills Required for Successful Web Search Planning

		<b>Grade 6</b>	<b>Grade 7</b>	<b>Grade 8</b>
Keyword identification	Group 1	emerging	acquired	acquired
	Group 2	emerging	acquired	acquired
	Group 3	acquired	acquired	acquired
	Group 4	acquired	acquired	acquired
	Group 5	acquired	acquired	acquired
	Group 6	-	acquired	-
Relevant authors	Group 1	emerging	emerging	emerging
	Group 2	emerging	emerging	emerging
	Group 3	emerging	emerging	emerging
	Group 4	emerging	emerging	emerging
	Group 5	emerging	emerging	acquired
	Group 6	-	acquired	-
Organization search	Group 1	not detected	not detected	not detected
	Group 2	not detected	not detected	not detected
	Group 3	not detected	not detected	not detected
	Group 4	not detected	not detected	emerging
	Group 5	not detected	not detected	acquired
	Group 6	-	emerging	-

*Note.* *Keyword identification* – The skill of identifying key words related to the topic. *Relevant authors* – The skill of recognizing relevant authors and their contributions in the field under consideration. *Organization search* – The skill of searching for organizations that provide information on the topic being discussed.

The results (Table 2) indicate that the majority of students have adequately acquired the skill of *keyword identification*, as only 12.50 % of participating groups demonstrated an emerging level of proficiency. The remaining proportion of groups (87.50 %) have fully acquired the skill, indicating that students can recognize key terms and use them for effective online information retrieval. The skill is crucial for successful navigation of the contemporary information environment. The teacher supported this finding by highlighting that students begin

learning keyword identification, essential information retrieval skills, and other reading-learning strategies early in their elementary education, suggesting that the skill is largely well-acquired by the target grade level. Regarding the ability to *identify relevant authors* who could write about the topic at hand, some difficulties were observed. Only 12.00 % of groups had fully acquired this skill, while in 87.50 % of participating groups it was still emerging. Thus, the majority of students still struggle with identifying appropriate authors who could write about a specific topic, indicating a lack of knowledge about experts and their work in the given field. The teacher emphasized the importance of fostering students' exploration of diverse sources and providing guidance and direction in understanding different authors and their contribution. Similarly, it was found that several groups faced challenges in *searching for organizations* that provide information on the topic at hand. The skill was fully acquired by 12.50 % of groups, emerging in 6.25 % of groups, and not acquired by 81.25 % of students. This highlights the need for the development of instructional strategies that can help students improve these skills. The teacher once again expressed the belief that searching in English, where more resources on the researched topics can be found, could assist students. Students would also benefit from new discoveries they would make during their research. Similar findings were reported by the teacher regarding the ability to search for organizations that provide information on the topic. The teacher believed that searching in English would also aid students in this regard, as more records on the researched topics are available.

The step following web search planning is web searching itself (Table 3).

### *The Impact of Online Research on the Design of Products in Engineering and Technology*

**TABLE 3.** Acquisition of New Literacy Skills Required for Successful Web Search

		<b>Grade 6</b>	<b>Grade 7</b>	<b>Grade 8</b>
New keywords	Group 1	not detected	not detected	not detected
	Group 2	not detected	emerging	emerging
	Group 3	emerging	emerging	emerging
	Group 4	emerging	emerging	acquired
	Group 5	acquired	acquired	acquired
	Group 6	-	acquired	-

		Grade 6	Grade 7	Grade 8
Different types of authors	Group 1	not detected	not detected	not detected
	Group 2	not detected	not detected	not detected
	Group 3	not detected	not detected	not detected
	Group 4	not detected	not detected	emerging
	Group 5	emerging	emerging	emerging
	Group 6	-	emerging	-
Most interesting sources	Group 1	emerging	emerging	emerging
	Group 2	emerging	emerging	emerging
	Group 3	emerging	emerging	emerging
	Group 4	emerging	emerging	emerging
	Group 5	emerging	emerging	emerging
	Group 6	-	emerging	-
Reasons for choosing	Group 1	emerging	emerging	emerging
	Group 2	emerging	emerging	emerging
	Group 3	emerging	emerging	emerging
	Group 4	emerging	emerging	emerging
	Group 5	emerging	emerging	emerging
	Group 6	-	emerging	-

*Note. New keywords* – The skill of perceiving new keywords during the search process. *Different types of authors* – The skill of recognizing different types of authors who write or publish on the topic under consideration. *Most interesting sources* – The skill of identifying the most interesting sources that address the topic. *Reasons for choosing* – The skill of understanding the reasons for selecting specific sources.

The data presented in Table 3 indicate that the ability to perceive *new keywords* during the search process is emerging, with students still needing practice and experience. 25.00 % of the groups did not demonstrate the skill and the same percentage had no difficulties with the skill, while the skill was emerging in 50.00 % participants. Regarding the ability to recognize *different types of authors*, the results show that 31.25 % of students demonstrated emerging abilities, while the remaining students (68.75 %) did not demonstrate the targeted skill. The interview with the teacher revealed that the main issue stems from a lack of knowledge about professions and fields related to the topics being addressed. The ability to identify the *most interesting sources* that address the topic is emerging in all students (100.00 %), but according to the teachers' report, students are unable to adequately justify their *reasons for choosing*, i.e., this skill is also emerging in all observed cases.

After conducting online search planning and engaging in information retrieval on the internet, the acquired information was evaluated by students to determine the appropriateness of the information found (Table 4).

### *Integrating Online Research and Reading into Teaching Technology and Engineering*

**TABLE 4.** Acquisition of New Literacy Skills Required for Successful Evaluation of Online Information

		<b>Grade 6</b>	<b>Grade 7</b>	<b>Grade 8</b>
Domain-specific knowledge	Group 1	not detected	not detected	not detected
	Group 2	not detected	not detected	not detected
	Group 3	not detected	not detected	emerging
	Group 4	emerging	emerging	emerging
	Group 5	emerging	emerging	emerging
	Group 6	-	emerging	-
Motives identification	Group 1	not detected	not detected	not detected
	Group 2	not detected	not detected	not detected
	Group 3	not detected	not detected	emerging
	Group 4	emerging	emerging	emerging
	Group 5	emerging	emerging	emerging
	Group 6	-	emerging	-
Main arguments	Group 1	not detected	not detected	not detected
	Group 2	not detected	not detected	not detected
	Group 3	not detected	emerging	emerging
	Group 4	emerging	emerging	emerging
	Group 5	emerging	emerging	emerging
	Group 6	-	emerging	-
Substantiation of the claims	Group 1	not detected	not detected	not detected
	Group 2	not detected	not detected	not detected
	Group 3	not detected	not detected	emerging
	Group 4	not detected	emerging	emerging
	Group 5	emerging	emerging	emerging
	Group 6	-	emerging	-

		<b>Grade 6</b>	<b>Grade 7</b>	<b>Grade 8</b>
Types of evidence	Group 1	not detected	not detected	not detected
	Group 2	not detected	not detected	not detected
	Group 3	emerging	emerging	emerging
	Group 4	emerging	emerging	emerging
	Group 5	emerging	emerging	emerging
	Group 6	-	emerging	-
Justification of claims	Group 1	not detected	not detected	not detected
	Group 2	not detected	not detected	not detected
	Group 3	not detected	not detected	emerging
	Group 4	emerging	emerging	emerging
	Group 5	emerging	emerging	emerging
	Group 6	-	emerging	-

*Note. Expertise* – The skill of recognizing the domain-specific knowledge possessed by the authors most commonly addressing the topic at hand. *Motives identification* – The skill of identifying the most prevalent motives of authors for providing the text. *Main arguments* – The skill of recognizing the primary claim that authors most frequently intend to convey to readers. *Substantiation of the claims* – The skill of evaluating the justification provided by authors for their statements. *Types of evidence* – The skill of identifying the various forms of evidence employed by authors. *Justification of claims* – The skill of observing how authors' expertise is reflected in the manner they substantiate their claims.

From Table 4, it is evident that none of the skills required for successful evaluation of online information have been acquired. In terms of the ability to recognize *domain-specific knowledge*, *authors' motives*, *main arguments*, and the *justification of claims*, half of students did not demonstrate the skill, while it was emerging in half of participants. This indicates the need for further development of critical thinking and the ability to understand authors' intentions, to identify key elements of the text, highlighting the necessity to enhance the capacity for critical assessment of information and verification of its reliability and credibility. Regarding the ability to evaluate the *justification of authors' statements*, a larger proportion of participants (56.25 %) did not acquire the skill, while it was emerging in 47.75 % of participants. In terms of the ability to identify types of *evidence* used by authors, 37.50 % of students did not acquire the skill, while it was emerging in 62.50 % of students. These results indicate that none of the skills required for successful evaluation of online information were fully acquired, emphasizing the need for additional teaching and guidance to develop these skills. The teacher highlighted students' need for support and recognized the necessity for further guidance and instruction in the evaluation of online information. The importance of developing the ability to understand context, engage in critical

thinking, and apply criteria for assessing the reliability and credibility of information sources was also identified. The teacher acknowledged the role of teachers in promoting these skills, providing leadership and guidance to develop students as independent and responsible users of online resources.

In the final stage of improving the product design using the steps of the IRT method, there was one last step – the students had to apply the knowledge they had acquired (Table 5).

**TABLE 5.** Acquisition of New Literacy Skills Required to Successfully Build Knowledge Online

		<b>Grade 6</b>	<b>Grade 7</b>	<b>Grade 8</b>
Observing the differences	Group 1	not detected	not detected	not detected
	Group 2	not detected	not detected	not detected
	Group 3	not detected	not detected	not detected
	Group 4	not detected	not detected	emerging
	Group 5	emerging	emerging	emerging
	Group 6	-	emerging	-
Identifying common elements	Group 1	not detected	not detected	not detected
	Group 2	not detected	not detected	not detected
	Group 3	not detected	not detected	not detected
	Group 4	emerging	not detected	emerging
	Group 5	emerging	emerging	emerging
	Group 6	-	emerging	-
Explaining differences	Group 1	not detected	not detected	not detected
	Group 2	not detected	not detected	not detected
	Group 3	not detected	not detected	not detected
	Group 4	not detected	not detected	emerging
	Group 5	emerging	emerging	emerging
	Group 6	-	emerging	-

*Note.* *Observing the differences* – The skill of observing differences between the views of different sources. *Identifying common elements* – The skill of identifying to identify common elements between sources. *Explaining differences* – The skill of explaining differences between sources.

The results presented in Table 5 demonstrate a strong correlation among individual skills, as they show the same level of acquisition. Specifically, 68.75 % of participants did not exhibit developed skills in *observing differences* between perspectives

from different sources, recognizing *common elements* across sources, and *explaining differences* between sources. Meanwhile, these skills were emerging in 31.25 % of participants. In the interview, the teacher stated that students were not accustomed to this approach, leading to incomplete tasks or a lack of demonstrated skills that went unnoticed. The results highlight a significant interconnection among skills in building knowledge online, indicating the importance of teaching and developing abilities for analyzing and comparing different sources and fostering critical thinking in online learning. The teacher's observation that students were not familiar with this mode of work suggests the need to adapt the instructional process, introduce and gradually develop new literacies, and provide appropriate support to students in developing these skills.

After completing the online search, students filled out a questionnaire to evaluate their use of online reading strategies (Table 6).

**TABLE 6.** Group Work Evaluation of the Use of Online Reading Strategies

		<b>Grade 6</b>	<b>Grade 7</b>	<b>Grade 8</b>
Questioning	Group 1	1	1	1
	Group 2	1	1	2
	Group 3	1	2	2
	Group 4	2	2	2
	Group 5	2	2	3
	Group 6	-	3	-
Clarifying	Group 1	2	2	2
	Group 2	2	2	2
	Group 3	2	2	3
	Group 4	2	2	3
	Group 5	2	2	3
	Group 6	-	3	-
Summarizing	Group 1	2	2	2
	Group 2	2	2	3
	Group 3	2	2	3
	Group 4	2	2	4
	Group 5	2	3	4
	Group 6	-	3	-

		<b>Grade 6</b>	<b>Grade 7</b>	<b>Grade 8</b>
Predicting	Group 1	1	1	1
	Group 2	1	1	1
	Group 3	1	1	1
	Group 4	1	1	4
	Group 5	4	4	4
	Group 6	-	4	-

*Note.* See Chapter *Instruments and Procedures* for an explanation of the individual values.

Table 6 indicates that students evaluated their work differently. Regarding question formulation, 37.50 % of participants believed that the *questions asked* were straightforward and that they found appropriate answers on the first page, 50.00 % of participants identified their questioning as having answered the questions by searching for information on one or more websites, and the remaining participants (12.50 %) considered that they asked more difficult questions and that they related the information from the websites to their prior knowledge when answering. Students also rated their ability to *explain information* by group. 75.00 % of students said that if they did not understand something, they used the knowledge of all the group members to help them, while the remaining 25.00 % said that they used clues in the text to help them explain unfamiliar words and information. In terms of the *use of information*, the majority of students (62.50 %) felt that the improvement of their product was based on several main ideas and many details, 25.00 % of students felt that the improvement of their product was based on meaningful connected ideas from different websites, was complete and accurate, and 12.50 % of participants felt that the improvement of their product was based on complete and accurate information and that they had learned a lot by searching for information. In anticipation, students rated themselves within two options. The first part of students (68.75 %) estimated that they tried to predict what the content on the website would be about before reading, while the second half of students (31.25 %) estimated that they kept their predictions and forecasts up-to-date with the information they got from reading online. In the interview, the teacher also complemented the data with his own observations, pointing out that students showed different levels of skills in using online reading strategies in group work. He notes that students should be encouraged to be more critical to information, to evaluate the reliability of sources, and to think in multiple ways when using and interpreting information. He also adds the importance of identifying reading styles in advance and adjusting predictions according to the information obtained.

**TABLE 7.** Impact of Online Reading and Research on the Product Design in Technology and Engineering Class

		Grade 6		Grade 7		Grade 8	
		Before	After	Before	After	Before	After
Quality	Group 1	2	2	2	3	3	4
	Group 2	2	3	3	3	3	4
	Group 3	3	4	3	4	4	4
	Group 4	3	4	3	4	4	5
	Group 5	4	4	4	4	4	5
	Group 6	-	-	4	5	-	-
Innovation	Group 1	2	4	2	4	2	5
	Group 2	3	3	3	4	3	4
	Group 3	3	4	3	3	3	4
	Group 4	4	4	4	4	4	4
	Group 5	4	5	4	5	4	5
	Group 6	-	-	4	5	-	-
Usability	Group 1	2	3	2	4	3	4
	Group 2	2	4	3	5	3	5
	Group 3	2	3	3	3	3	5
	Group 4	3	4	4	5	4	5
	Group 5	4	5	4	5	4	5
	Group 6	-	-	3	5	-	-
Functionality	Group 1	2	4	2	3	2	3
	Group 2	2	3	2	4	2	4
	Group 3	2	3	2	3	3	5
	Group 4	2	4	3	4	3	5
	Group 5	3	4	3	5	4	4
	Group 6	-	-	4	5	-	-
Sustainability	Group 1	1	2	1	1	1	2
	Group 2	1	3	2	3	2	3
	Group 3	2	2	2	2	2	4
	Group 4	2	3	2	4	2	3
	Group 5	2	4	2	3	3	4
	Group 6	-	-	3	4	-	-

*Note.* See Table 1 for an explanation of the individual values.

The results presented in Table 7 indicate that, in most cases, there was an increase in ratings for the assessed items. Regarding *quality*, the results show that there was no increase in ratings for 5 groups (31.25 %), while 11 groups (68.75 %) showed an increase of one rating. In most cases, the ratings thus improved by one level, indicating that online reading and research contributed to the improvement of product design quality. With respect to *innovation* ratings, it is observed that the ratings also mostly improved after the use of online reading and research. There were no changes for 5 groups (31.25 %), while the rating increased by one level for 8 groups (50.00 %), by two levels for 2 groups (12.50 %), and by three levels for 1 group (6.25 %). The results indicate that students' products became more creative, incorporating more innovative elements and improvements compared to existing ideas and solutions. The *usability* of the product also improved after online research. Most groups achieved higher ratings, with one group not improving usability (6.25 %), 9 groups increasing the usability rating by one level (56.25 %), and 6 groups increasing it by two levels (37.50 %). The results indicate that students responded better to the identified problem with the improvements made to the products, receiving support through online research to design more usable products. One group did not improve the functionality of the product (6.25 %), while the rating increased by one level for 8 groups (50.00 %) and by two levels for 7 groups (43.75 %). Despite the online inquiry, the sustainability rating remained unchanged for 3 groups (18.75 %), increased by one level for 9 groups (56.25 %), and increased by two levels for 4 groups (25.00 %). Although the sustainability rating improved for the majority of groups by one or two levels, it should be emphasized that some groups did not achieve an improvement in the sustainability rating, which is an important aspect in product design. This highlights the need to continue promoting understanding and utilization of environmentally friendly materials and processes.

## Discussion

The results of the research provide valuable insight into the skills of new literacies among students in grades 6 to 8, specifically focusing on web search planning, web searching, evaluation of online information, and the application of acquired knowledge. These skills are integral components of digital literacy and information literacy, foundational for navigating the complex information landscape inherent in STEM and STEAM education. The findings shed light on the extent to which students have acquired these skills and highlight areas that require further attention and instructional support. The findings indicate that the participating students have not sufficiently

acquired the new literacies described by Leu, Coiro, Castek, and Henry (2013) to engage in independent online reading, researching, and learning. This observation underscores the need for a more integrated approach to teach digital and information literacy within the context of STEAM education, where technology and engineering play crucial roles.

Difficulties were observed in all areas mentioned by Zawilinski, Forzani, Timbrell, and Leu (2019), namely, in identifying important questions, reading to locate information, reading to evaluate information critically, and reading to synthesize information (the ability to communicate information was not assessed). This aligns with the essential skills of information literacy, particularly critical in the context of STEM/STEAM, where students are often required to engage with complex, interdisciplinary content. The ability to communicate information was not assessed, but is also a critical aspect of literacy in digital contexts, especially for students working on projects that intersect technology, engineering, and other STEAM areas.

Two main findings are highlighted. Participating students were most successful in the keyword information area, as confirmed by the participating teacher. The curriculum for Slovene class (Program osnovna šola slovenščina, učni načrt, 2018) already anticipates the acquisition of reading learning strategies from the early stages of education. Students start acquiring these strategies even when they are just learning basic reading skills, and one of the strategies they learn includes keyword identification. This is the only skill of new literacies that can be considered well-acquired by students. However, difficulties arose in perceiving new keywords during the search process, not because students were unable to recognize new keywords, but due to the lack of familiarity with the possibility of determining new keywords while reading. This result is also associated with the self-evaluation of students' group work. A significant proportion of the group was satisfied with the data obtained from the first page, while only one group integrated information from different web pages. Another important aspect to highlight the frequency of the occurrence of non-evaluated skills, indicating that some specific aspects of online reading require special attention. Students are not aware that they should be particularly attentive to them because no one has taught them about web searches or they have insufficiently learned it on their own through independent web usage. The teacher elaborated that the deficiency in using online reading and search strategies stems from a broader educational context, wherein there is insufficient emphasis on such skills within the school curriculum, limiting opportunities for students to acquire these skills both within and outside the school environment, including at home. The broader context of digital literacy among educators and families suggests a need for ongoing research and development in this area to ensure effective teaching of dig-

ital skills. According to Eurostat (2023), more than just basic overall digital skills are possessed by only 26.49 % individuals aged 16 to 74 in the EU and 19.72 % of individuals in Slovenia, where the study was conducted. Additionally, only 27.46 % of individuals in the EU and 29.95 % of individuals in Slovenia in the mentioned age group have basic digital skills, making a total of 53.95 % of EU residents and 49.67 % of Slovenian residents lacking basic digital literacy skills (information and data literacy skills, communication and collaboration skills, digital content creation skills, safety skills, and problem-solving skills were evaluated). Therefore, the data from this case study indicate that new literacy skills among students aged 11 to 14 are not sufficiently developed. Considering Eurostat data, which provides information starting from the age of 16, it is not expected that the new literacy skills will significantly progress. This is further supported by the recent study by Tighe et al. (2023), which found that adults also encounter difficulties in online reading. There is a clear need for education in new literacies among primary school students, as it is an area that seems to be somewhat neglected despite being essential for safe and successful engagement in modern digital society.

Regarding the impact of online reading and research on product design in the Technology and Engineering class, the results indicate that web-based inquiry and research have positively influenced all assessed aspects of the technical product. This suggests that digital literacy and information literacy are not just supplementary skills but central to the innovative and practical application of knowledge in STEAM disciplines. The use of online reading and research contributed to the improvement of product design quality, innovation, usability, functionality, and sustainability. However, not all groups showed improvement in their products. While most groups improved their product design scores, some did not make progress in the monitored area or the progress was less than it could have been. The planning and evaluation by students and the teacher's feedback reveal that the reasons for the lack of progress in some groups do not stem from the inadequacy of online reading and research to enhance product design, but rather from deficiencies in digital literacy skills. It became apparent that students lack the necessary skills to transition from an environment where information is provided to them in the form of books, textbooks, or other formats to an environment where they engage in problem-solving tasks that require higher-level thinking than offline reading (Coiro and Castek, 2010). The online environment itself proved to be a meaningful and effective setting in which children can progress and further develop their knowledge. Furthermore, the results indicate that promoting understanding and the use of environmentally friendly materials and processes is crucial for the continued success and improvement in technical design. Additionally, there is a reiterated need for appropriate education of students in digital skills, which will

indirectly enhance the effectiveness of using online resources in product design. This finding supports the theoretical premises of researchers Cho and Afflerbach (2015), who suggest that the reader must make decisions about which websites to visit, how to read them, how to integrate information from different websites, and similar tasks, but these skills were not sufficiently developed in the participating students. But learners can make progress if the skills are developed in the right way, as reported by Kerneža and Kordigel (2022). In the future, it would be interesting and meaningful to compare the improvements in students' products using non-digital sources (books, magazines, textbooks, etc.) with the improvements in students' products complemented with digital sources.

Overall, it is evident that Technology and Engineering teachers could effectively incorporate online reading and research into their instruction. The examined intervention had a positive impact on product design improvement, indicating that online reading and research can be successfully integrated into the teaching of Technology and Engineering. However, challenges arise due to students' insufficient digital literacy, which hindered the progress of some groups in improving their design ratings. This highlights the importance of digital education and teacher support in developing students' digital skills, enabling them to better utilize the potential of online reading and research in teaching technology and engineering. It has been revealed that this approach can stimulate creativity, innovation, usability, and sustainability in product design, while providing a richer learning experience for students. However, it is important to note that this conclusion is based on observations in a singular context, involving a small sample of student taught by a single teacher. Consequently, the findings should be interpreted with caution, and there is a pressing need for further research employing a representative sample to validate these initial insights comprehensively. With modern processing technologies, computers have become essential tools in computer classrooms (Zemljak et al., 2021). Nevertheless, teachers must also be competent in teaching new literacies (Kordigel, Dolenc, and Kovačič, 2015). Another limitation of this study is that while the IRT method was utilized for the acquisition of new literacy skills, with the teacher modeling those not yet mastered, students typically do not use computers during these lessons, though they were employed specifically for this research.

Overall, the study underscores the critical role of digital and information literacy in enhancing the effectiveness of STEAM education, particularly in the technology and engineering fields. It highlights the need for structured educational interventions that not only improve digital and information literacy skills but also integrate these literacies seamlessly into STEAM curricula, thus preparing students for the multifaceted challenges of the 21st century. The need for teacher competence in new literacies, es-

pecially within the STEAM context, is more pressing than ever, suggesting a direction for future professional development and curriculum design.

## Conclusions

The research results provide valuable insight into the skills of new literacies among students in grades 6 to 8, specifically focusing on web search planning, web searching, evaluation of online information, and the application of acquired knowledge. These findings shed light on the extent to which students have acquired these skills and highlight areas that require further attention and instructional support. It is evident that the students who participated in the study have not sufficiently mastered the new literacies to engage in independent online reading, research and learning. New literacies, also known as digital literacies, represent a modern understanding of literacy that encompasses the skills and knowledge necessary for successful navigation in the digital world. The needs for reading, writing, critical thinking, and information literacy skills have changed in digital environments, and require development of effective and efficient functioning in contemporary society. New literacies involve abilities such as searching, evaluating, and utilizing information online, participating in digital communities, and comprehending multimedia texts. As new technologies continue to evolve, so do the ways in which people communicate, create, and share content, making new literacies an important concept in the development of educational strategies and preparing students for an ever-changing world. This research contributes to a better understanding of effective approaches to teaching and learning with help of online learning environments and improving STEM education for all students.

The positive impact of online reading and research on product design in Technology and Engineering class is evident in the improved quality, innovation, usability, functionality, and sustainability of the designed products. However, the limited progress in some groups indicates inadequate digital literacy skills rather than the suitability of online reading and research for enhancing product design. Therefore, the integration of online reading and research into technology and engineering education is recommended, but it is crucial to provide digital education and support for teachers to develop students' digital skills. By addressing these challenges and investing in digital literacy education, students can effectively utilize the potential of online reading and research, develop their new literacies, and thrive in the digital age.

The present study is significant as it sheds light on the shortcomings in developing new literacies among students. The findings provide a better understanding of the extent to which students have acquired these skills and identify areas that require further

attention and support. Future research could focus on the development of self-reflective practices, in which students are encouraged to engage in self-reflection to enhance their awareness of their own limitations and progress, as well as foster autonomy in online reading and research. The starting points and research already carried out offer the opportunity of conducting comparative research among countries. It would be meaningful in order to identify best practices and understand the factors that influence success in acquiring these skills. Additionally, it would be valuable to examine the influence of the family environment on the development of digital skills in children.

By addressing these recommendations and advancing our understanding of new literacies, we can ensure that students are well-prepared to thrive in a digital society and actively contribute to its advancement. Digital education is the key to empowering students for success in the digital age.

## **Acknowledgements**

This research was founded by the Slovenian Research Agency (ARRS), grant number P5-0433 for the research program Digital Restructuring of Deficit Occupations for Society 5.0 (Industry 4.0).

## REFERENCES

- BLOOM, B. J. (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook I. The cognitive domain*. David McKay Co inc.
- BRITT, M, GOON, D., and TIMMERMAN, M. (2015). How to better engage online students with online strategies. *College Student Journal*, 49(3), 399–404.
- CASTEK, J., and New Literacies Research Team. (n. d.). Protocol for Internet reciprocal teaching (IRT). <https://newliteracies.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/448/2016/01/IRT.pdf>
- CASTEK, J., ZAWILINSKI, L., McVERRY, J. G., O'BYRNE, W. I., and LEU, D. J. (2011). The new literacies of online reading comprehension: New opportunities and challenges for students with learning difficulties. In C. Wyatt-Smith, J. Elkins, S. Gunn (Eds.). *Multiple Perspectives on Difficulties in Learning Literacy and Numeracy* (pp. 91–110). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8864-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8864-3_4)
- CHO, B. Y., and AFFLERBACH, P. (2015). Reading on the internet: Realizing and constructing potential texts. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 58(6), 504–517.
- COIRO, J. (2012). The new literacies of online reading comprehension: Future directions. *The Educational Forum*, 76(4), 412–417. <https://doi.org/10.1080/00131725.2012.708620>
- COIRO, J., and CASTEK, J. (2010). Assessment frameworks for teaching and learning English language arts in digital age. In D. Lapp and D. Fisher (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 314–321). Routledge.
- COOPER, H. (2009). Research questions and research designs. In: P. A. Alexander and P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 849–878). APA.
- DENZIN, N. K., and LINCOLN, Y. S. (2008). *Strategies of qualitative inquiry*. Sage.
- Eurostat. (2023, May, 27). *Individuals' level of digital skills (from 2021 onwards)*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/digital-economy-and-society/data/database>
- FORZANI, E., and LEU, D. J. (2012). New literacies for new learners. *Educational Forum*, 76(4), 421–424.
- FORZANI, E., LEU, D. J., Li, E. Y., RHOADS, C., GUTHRIE, J. D., and McCOACH, B. (2020). Characteristics and validity of an instrument for assessing motivations for online reading to learn. *Reading Research Quarterly*, 56(4), 761–780.
- Framework for Information Literacy for Higher Education. (2015). Association of College & Research Libraries. Retrieved April 7, 2024, from <https://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/framework1.pdf>
- HUANG, H. C., CHERN, C. L., and LIN, C. C. (2009). EFL learners' use of online reading strategies and comprehension of texts: An exploratory study. *Computers and Education*, 52(1), 13–26. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.003>

- KENNEDY, C., RHOADS, C., and LEU, D. J. (2016). Online research and learning in science: A one-to-one laptop comparison in two states using performance based assessments. *Computers and Education*, *100*, 141–161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.003>
- KERNEŽA, M., and KORDIGEL ABERŠEK, M. (2022). Online reading in digital learning environments for primary school students. *Problems of Education in the 21st Century*, *80*(6), 836–850. <http://dx.doi.org/10.33225/pec/22.80.836>
- KERNEŽA, M., and KORDIGEL ABERŠEK, M. (2023). Specifics of digital literacy development during the reading process in digital learning environments in primary school. In L. Gómez Chova, C. González Martínez and J. Lees (Eds.), *INTED 2023: conference proceedings: 17th annual International Technology, Education and Development Conference: 6-8 March, 2023, Valencia (Spain)* (pp. 4877–4883). IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/inted.2023.1271>
- KERNEŽA, M., and KORDIGEL ABERŠEK, M. (2022). Online reading in digital learning environments for primary school students. *Problems of Education in the 21st Century*, *80*(6), 836–850. <https://doi.org/10.33225/pec/22.80.836>
- KORDIGEL ABERŠEK, M., and KERNEŽA M. (2023). Age conditioned online research and comprehension skills in primary school students. In L. Gómez Chova, C. González Martínez and J. Lees (Eds.), *INTED 2023: conference proceedings: 17th annual International Technology, Education and Development Conference: 6-8 March, 2023, Valencia (Spain)* (pp. 5496–5504). IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/inted.2023.1440>
- KIILI, V., LAURINEN, L., MARTTUNEN, M., and LEU, D. J. (2012). Working on understanding during collaborative online reading. *Journal of Literacy Research*, *44*(4), 448–483. <http://dx.doi.org/10.1177/1086296X12457166>
- KINGSLEY, T. L., CASSADY, J. C., and TANCOCK, S. M. (2015). Successfully promoting 21st century online research skills: Interventions in 5th-grade classroom. *Journal of Literacy and Language Arts*, *54*(2), 91–134.
- KORDIGEL ABERŠEK, M., DOLENC, K., and KOVAČIČ, D. (2015). Elementary and natural science teachers' online reading metacognition. *Journal of Baltic Science Education*, *14*(1), 121–131. <http://dx.doi.org/10.33225/jbse/15.14.121>
- KRATHWOHL, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, *41*(4), 212–218. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2)
- KUHLTHAU, C. C., MANIOTES, L. K., & CASPARI, A. K. (2015). *Guided inquiry: Learning in the 21st century*. Libraries Unlimited. <http://dx.doi.org/10.5040/9798400660603>
- LEGVART, P., KORDIGEL ABERŠEK, M., and KERNEŽA, M. (2022). Developing communication competence in digital learning environments for primary science class. *Journal of Baltic Science Education*, *21*(5), 836–848. <http://dx.doi.org/10.33225/jbse/21.5.836>

- org/10.33225/jbse/22.21.836
- LEU, D., COIRO, J., CASTEK, J., and HARTMAN, D. (2008). Research on instruction and assessment in the new literacies of online reading comprehension. In C. Collins Block and S. Parris (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 321–345). Guilford Press.
- LEU, D. J., COIRO, J., CASTEK, J., and HENRY, L. A. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In D. Alvermann, N. Unrau, and R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, 6th edition* (pp. 1150–1181). International Reading Association.
- MALYSHEVA, O., TOKAREVA, E., ORCHAKOVA, L., and SMIRNOVA, Y. (2022). The effect of online learning in modern history education. *Heliyon*, 8(7). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09965>
- MAYER, R. E. (2018). Thirty years of research on online learning. *Applied Cognitive Psychology*, 33(2), 152–159. <https://doi.org/10.1002/acp.3482>
- MERCER, N., and LITTLETON, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- McCRINDLE, M., and FELL, A. (2020). *Understanding Generation Alpha*. McCrindle Research Pty.
- NAGY, A., and KÖLCSEY, A. (2017). Generation Alpha: Marketing or science. *Acta Technologica Dubnicae*, 7(1), 107–115. <http://dx.doi.org/10.1515/atd-2017-0007>
- NASH, B. L. (2021). Constructing meaning online: Teaching critical reading in a post-truth era. *Reading teacher*, 74(6), 713–722.
- PALINCSAR, A. S., and BROWN, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
- PERIGNAT, E., & KATZ-BUONINCONTRO, J. (2019). STEAM in practice and research: An integrative literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 31–43. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.10.002>
- Program osnovna šola slovenščina. Učni načrt.* [Primary school Slovene program. Curriculum.] Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 2018.
- Program osnovna šola tehnika in tehnologija. Učni načrt.* [Primary school Technology and engineering program. Curriculum.] Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 2011.
- QUELLMALZ, E. S., and HAERTEL, G. D. (2014). Assessing new literacies in science and mathematics. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, and D. J. Leu (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 941–972). Routledge.
- ROJC, T., and DOLENC, K. (2021). Izbira in načrtovanje izdelkov pri pouku tehnike in tehnologije [The choice and design of products in tech and technology class].

- In: M. Ploj Virtič (Ed.), *Izzivi in priložnosti tehniškega izobraževanja* [Challenges and opportunities in technical education] (pp. 31–58). <https://doi.org/10.18690/978-961-286-540-5>
- TAN, O. D. (2003). *Problem-based learning innovation. Using problems to power learning in the 21st century*. Cengage Learning.
- TIGHE, E., KALDES, G., TALWAR, A., CROSSLEY, S., GREENBERG, D., and SKALICKY, S. (2023). Do struggling adult readers monitor their reading? Understanding the role of online and offline comprehension monitoring process during reading. *Journal of Learning Disabilities*, 56(1), 25–42. <https://doi.org/10.1177/00222194221081473>
- TSENG, M. C. (2010). Factors that influence online reading: An investigation into EFL students' perceptions. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 10(1), 96–105.
- UNESCO. (n. d.). *Digital literacy*. Retrieved April 7, 2024, from <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/digital-literacy>.
- VOGRINC, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju* [Qualitative research in education]. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- ZAWILINSKI, L., FORZANI, E., TIMBRELL, N., and LEU, D. J. (2019). Best practices in teaching the new literacies of online research and comprehension. In L. Mandel Morrow and L. B. Gambrell (Eds.), *Best Practices in Literacy Instruction, Sixth Edition* (pp. 337 – 357). The Guilford Press.
- ZEMLJAK, D., ABERŠEK, B., and DOLENC, K. (2021). Uporaba sodobnih obdelovalnih tehnologij pri pouku tehnike in tehnologije [Use of contemporary processing technologies in teaching]. In: M. Ploj Virtič (Ed.), *Izzivi in priložnosti tehniškega izobraževanja* [Challenges and opportunities in technical education] (pp. 59–80). <https://doi.org/10.18690/978-961-286-540-5>
- ZEMLJAK, D., and KERNEŽA, M. (2023). Povezava med recipročnim učenjem s spleta (RUS) in problemskim učenjem [The connection between Internet reciprocal teaching (IRT) and problem-based learning]. *Dianoia*, 7(1), 9–18. [https://www.fnm.um.si/wp-content/uploads/2023/04/Dianoia\\_2023\\_1.pdf](https://www.fnm.um.si/wp-content/uploads/2023/04/Dianoia_2023_1.pdf)

## **RAZOTKRIVANJE UTJECAJA DIGITALNOG ČITANJA I ISTRAŽIVANJA NA DIZAJN PROIZVODA: OSNAŽIVANJE TEHNOLOŠKOG I INŽENJERSKOG OBRAZOVANJA KROZ NOVE PISMENOSTI**

### **Sažetak**

Kurikul tehnologije i inženjerstva naglašava važnost razvoja sposobnosti studenata za pronalaženje i dizajniranje novih rješenja, kreativnost i donošenje odluka pri izgradnji struktura. U ovome istraživačkom eksperimentu cilj istraživanja bio je probuditi dizajn i planiranje inženjerskih i tehnoloških problema na internetu te potaknuti kreativnost među studentima u slobodno vrijeme. Intervencija se temeljila na kurikulu i uključivala je šesnaest grupa od 4-5 studenata. Zadatak projekta bio je strukturiran u dva koraka, pri čemu je prvi korak bio u klasičnom formatu, a drugi korak izveden u okruženju za online učenje koristeći se metodom uzajamnog poučavanja. Korištene su kvalitativne i kvantitativne metode istraživanja za prikupljanje podataka, uključujući usporedbu projektnih zadataka izrađenih u koracima 1 i 2, nestrukturirani intervju s učiteljem i studentima te ljestvicu ocjenjivanja za studente. Rezultati su pokazali da su studenti poboljšali svoje proizvode čitanjem i istraživanjem na internetu. Korištenje online resursa bilo je posebno relevantno u fazi dizajniranja i planiranja problema, gdje su studenti mogli popuniti praznine u znanju i poboljšati svoje proizvode.

**KLJUČNE RIJEČI:** *online čitanje za učenje, online istraživanje, proces dizajna proizvoda, tehnički proizvod, tehnologija i inženjerstvo*

# DJEČJA PERCEPCIJA IGRE U DIGITALNOM OKRUŽJU

**Edita ROGULJ**

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska  
edita.rogulj@ufzg.hr

UDK 794-053.2:004

Izvorni znanstveni rad

## Sažetak

Dijete i prije rođenja duboko je uronjeno u digitalno okružje u kojem roditelji objavljuju snimke ultrazvuka stvarajući djetetov digitalan otisak koji čini jedinstven trag podataka o djetetu. To se nastavlja samim rođenjem djeteta koje je zabilježeno u jednom od digitalnih formata. Često je upravo ekran ono što dijete najčešće vidi jer se iza ekrana nalazi roditelj koji snima i fotografira sva djetetova postignuća tijekom odrastanja. Megabajti i pikseli svojevrsna su mjerna jedinica u izgradnji mreže između djeteta i roditelja, a korištenjem društvenih mreža ostvaruje se povezanost s društvom i javnosti. Roditeljstvo se sve češće okreće digitalnoj tehnologiji kao sredstvu umirivanja i usmjeravanja pozornosti djeteta te kao odgojnoj mjeri, a nerijetko se tom tehnologijom roditelji koriste kao dadiljom. Upravo zbog ovakvog načina upotrebe digitalne tehnologije stvara se negativan stav prema zastupljenosti digitalne tehnologije u institucijskom odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi. U ovom radu rabi se kolektivni tip studije slučaja (Stake, 2005) koji predstavlja skupine pojedinačnih studija s ciljem dobivanja potpunije slike dječje percepcije digitalne tehnologije u dječjoj igri. Studije slučaja usmjerene su prema dječjoj igri u kojoj je implementiran neki od oblika digitalne tehnologije, poput prijenosnog računala, tableta, digitalnog fotoaparata, podnog računala Bee-Bota i elektroničkog povećala. Podatci su se prikupljali promatranjem igrovnih situacija koje su uključivale digitalne uređaje, analize fotografija i razgovore s djecom (Yin, 2003). Različitost načina prikupljanja informacija pridonijela je boljem razumijevanju konteksta digitalnog okružja u dječjem vrtiću. Analiza prikupljenih podataka omogućila je stvaranje cjelovite slike o interesima, mogućnostima i kompetencijama djece u digitalnom okružju. Može se zaključiti da djeca preferiraju ravnopravnu participaciju koja omogućava sudjelovanje u svim segmentima provedbe aktivnosti bez obzira na to uključuje li ona digitalnu tehnologiju ili ne.

**KLJUČNE RIJEČI:** *digitalna tehnologija, kritičko mišljenje, odgojitelji, pravo na izbor, sudjelovanje*

## Uvod

Djeca rane i predškolske dobi svakodnevno su izložena nekom od digitalnih uređaja, bilo kao pasivni ili kao aktivni korisnici. Njihovo participiranje u takvim aktivno-

stima ovisi o različitim čimbenicima koje definira njihova okolina. Podrška odraslih koji će usmjeravati djecu na razvoj znanja i vještina potrebnih za korištenje digitalnih uređaja utječu na stjecanje digitalnih kompetencija nužnih za suvremeno življenje u 21. stoljeću. U tom procesu važnu ulogu uz roditelje imaju i odgojitelji kao odgojno-obrazovni djelatnici. Važnost i obveza stjecanja digitalnih kompetencija odgojiteljima je propisana, između ostaloga, i Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NKRPOO, MZO, 2015) u kojem se digitalna kompetencija smatra jednom od kompetencija za cjeloživotno učenje. Prema rezultatima istraživanja koje je provela Europska komisija (engl. *European Commission*) 2022. godine u sklopu DESI analize (engl. *The Digital Economy and Society Indeks*) Hrvatska je pri samom dnu ljestvice u razvijenosti digitalne kompetencije stanovništva. Navedeni rezultati mogu biti motivacija za pokretanje digitalne transformacije obrazovnog sustava od prve instancije, a to je rani i predškolski odgoj i obrazovanje. To je sustav koji je obilježen i promjenom slike o djetetu koja tijekom godina doživljava znatne izmjene te se naglašava važnost zadovoljavanja djetetove potrebe za istraživanjem, razumijevanjem svijeta oko sebe kritičkim promišljanjem i izražavanjem vlastitih ideja.

Akademski razvoj djece rane i predškolske dobi odvija se u igrovnim kontekstima koje je katkad teško razumjeti iz perspektive odraslih. Upravo zato djeci treba omogućiti da samostalno planiraju svoje aktivnosti osiguravajući im poticajno okruženje. U kreiranju prostorno-materijalnog konteksta, uz odgojitelja, mogu aktivno sudjelovati i djeca koja će pridonijeti boljem razumijevanju dječje perspektive. Rinaldi (2006) naglašava da djeca imaju razvijenu sposobnost razumijevanja svijeta pri čemu kontinuirano konstruiraju znanja, vlastiti identitet te izgrađuju životne vrijednosti. Institucijski odgoj i obrazovanje pridonosi stvaranju poveznice između pojedinca, prostorno-materijalnog i socijalnog konteksta (Moss, 2017). Takvo okruženje potiče dijete na stvaranje osobne mape razvoja temeljene na kompleksnosti spoznajnih, socijalnih orijentacija potičući ga na aktivitet i povećanu produktivnost. Djetetov razvoj prema navedenom modelu nemoguć je bez vođenja odgojitelja, njegovih intervencija i usmjeravanja djeteta prema višim razvojnim razinama u skladu s individualnom dinamikom razvoja vodeći ga u zonu proksimalnog razvoja (Vigotski, 1978). Osnajivanje djeteta i jačanje pozitivne slike o sebi postiže se aktivnim uključivanjem djeteta u sve segmente života čime se naglašava participacija djece. Šira definicija dječje participacije prema UNICEF-u (2020: 4) odnosi se na „sve aktivnosti sudjelovanja djece te izražavanje mišljenja djece, dječje dobrobiti i aktivnog građanstva.“ Participacija djece proces je koji se ostvaruje dijalogom između vršnjaka i odraslih te ima utjecaja na određene promjene. Načelo participacije jest dobrovoljnost te odluka djeteta na koji način i kojim intenzitetom želi sudjelovati u aktivnostima. Participacijom djeca unaprjeđuju svoje socijalne vještine, stječu samopouzdanje te bolje razumiju i poštuju druge (UNICEF, 2020).

## Participacija djece u institucijskom kontekstu

Suvremeno djetinjstvo dijete vidi kao aktivnog sudionika društvenih zbivanja. Posljednjih godina u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dolazi do bitne promjene u viđenju djece iz perspektive odraslih što se odražava u poticanju aktivnog sudjelovanja djece u istraživačkim aktivnostima, valorizaciji, donošenju odluka te planiranju budućih aktivnosti. Upravo Malaguzzi (1998) naglašava važnost osiguravanja slobode i autonomije djece kao temeljnih načela ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja opisujući participaciju djeteta kao dobrovoljnu aktivnost važnu za podizanje kvalitete cjelokupnoga odgojno-obrazovnog procesa. Informacije iz svijeta odraslih dijete prilagođava vlastitim sposobnostima i razumijevanju sadržaja te ih prerađuje i njima se koristi u svojim aktivnostima i svakodnevnoj igri (Corsaro, 2011). Aktivnost i uključenost djece, prema Pavlović Breneselović (2015), mogu se promatrati u pet razina, od niže prema višoj, a odnose se na slušanje djece od odraslih, slobodno izražavanje mišljenja, stavova i ideja, prihvaćanje djetetove perspektive, uključivanje djece u proces donošenja odluka te donošenje odluka i planiranje. Ovakva participacija djece temelji se na paradigmi odgovornosti u kojoj je dijete aktivni su(konstruktor), a ne na paradigmi poslušnosti koja dijete vidi kao objekt obrazovanja (Krnja i Pavlović Breneselović, 2015). Kreiranjem takvog okružja u kojem se dijete osjeća sigurno, potaknuto na kritičko razmišljanje te iznošenje vlastitih ideja, stavova i promišljanja stvaramo okružje koje djetetu daje mogućnost da se razvije do svojih punih potencijala. Poticajna sredina uključuje velik broj svakodnevnih interakcija između djece i odraslih naglašavajući suvremenu paradigmu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u kojoj prevladava sociokulturna perspektiva (Woodhead, 2006) s promjenjivim obilježjima kriterija kvalitete koja se odražava u kreiranju kurikula ustanove u čijem je središtu dijete, njegove individualne specifičnosti, interesi te prirodan način učenja. Upravo poveznica između svijeta odraslih i svijeta djeteta najbolje se može vidjeti u simboličkoj igri u kojoj dijete procesuirajući dobivene informacije, kritički promišlja te donosi određene zaključke. Igrovni kontekst omogućava djetetu da izrazi sve svoje potencijale uz preuzimanje (su)konstruiranja vlastite prakse. Zadovoljavanjem psihičkih potreba utječe se na razvoj osobne dobrobiti kod svakog pojedinca. Igra omogućava djetetu zadovoljavanje temeljnih urođenih psihičkih potreba za kompetentnosti, autonomijom i povezanosti koje su jedinstvene za djecu i odrasle (Ryan i Deci, 2000). Potreba za kompetentnošću odnosi se na ovladavanje znanjima i vještinama što se odražava u ostvarivanju osjećaja uspješnosti u interakcijama s ljudima i stvarima iz okružja. Samim time zadovoljava se potreba za autonomnošću, uvažavanjem, samostalnošću te slobodom izbora. Zadovoljavanje ovih potreba odražava se u inicijativi djeteta, njegovoj slobodi izbora, upravljanju vlastitim ponašanjem i odlučivanju o

akciji. Temelj za zadovoljavanje navedenih potreba svakako je potreba za povezanosti s djetetu važnom osobom. Ostvarena povezanost djetetu omogućava da se afirmira u svim ostalim područjima kao svojevrsna podrška u procesu cjelovitog razvoja.

## Dječja igra

Teorija koja proučava isključivo dječju igru ne postoji, već svoju paradigmu gradi na različitim teorijskim pristupima, poput teorije socijalnog učenja, teorije socijalizacije u grupu, etološkoga teorijskog pristupa, biološko-evolucijskog pristupa, teorije kognitivnog razvoja, teorije ličnosti te suvremenoj teoriji igre (Klarin, 2017). Svaka od navedenih teorija bavi se određenim segmentom dječje igre što upućuje na njezinu kompleksnost i na složenost razumijevanja. Karakteristike kognitivnog razvoja koje mogu pridonijeti razumijevanju igre jesu epistemički (spoznajni) konflikt koji je obilježen kontinuiranim kognitivnim balansiranjem kao odrazom težnje za organizacijom i redom, samorefleksija, odnosno usmjerenost prema procjenjivanju i razumijevanju konkretne situacije te samoregulacija što uključuje pronalaženje rješenja asimilacijom i akomodacijom (Klarin, 2017).

Dječja igra kao temeljna i razvojna potreba djeteta može se proučavati kao idealan medij pomoću kojeg se dijete razvija i unaprjeđuje svoja spoznajna i socijalna znanja. Igra omogućava učenje na kreativan, autentičan, neponovljiv način, a temelji se na individualnim interesima i zadovoljavanju određenih potreba. Else (2014: 7) kao osnovnu karakteristiku igre navodi da je igra „proces, samostalan izbor, sigurna je, pruža cjelokupno iskustvo, oslobođena je vremena, prevladava znatiželja, zadovoljstvo, različita je za svakoga i sama je sebi svrhom.“ Nadalje, Else (2014) dječju igru razvrstava u tri ključne kompetencije; dobrovoljnost, aktivnu participaciju i zadovoljstvo. Dobrovoljnost definira kao određenu sigurnost da će dijete biti uključeno u igru u skladu sa svojim postojećim znanjima i vještinama. Tijekom igre dijete je oslobođeno vremenske dimenzije i usmjereno je k istraživanju i zadovoljavanju znatiželje koja se razlikuje prema individualnim interesima svakoga pojedinog djeteta. Igram kao medijem dijete ostvaruje neostvarene želje usmjeravajući se prema imaginaciji. Na tom je tragu suvremeno shvaćanje igre koje igru percipira kao imaginaciju, oblik progresije i igre kao *JA* manifestacija osobnog iskustva (Sutton-Smith, 1997). Autor igru promatra kao mehanizam koji pomaže djetetu da se prilagođava promjenjivosti svijeta što često rezultira nerazumijevanjem odraslih osoba dječje igre. Praćenjem i uključivanjem odgojitelja u dječju igru dobiva se uvid u djetetovu igru kao i njezino bolje razumijevanje. Subjektivno viđenje odgojitelja nadograđuje se samorefleksijom i zajedničkom refleksijom svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Analizom

prikupljenih podataka igrovnog konteksta pridonosi se kvalitetnijem planiranju i kreiranju prostorno-materijalnih uvjeta čime se neposredno utječe na holistički razvoj djeteta.

## Digitalno okruže

Implementiranje informacijske i komunikacijske tehnologije u odgojno-obrazovni sustav naglašava povezanost informacijskog ponašanja s procesom usvajanja novih znanja (Lasić-Lazić, Špiranec i Banek Zorica, 2012). Stečena znanja, odnosno razvijena digitalna pismenost potrebni su za kvalitetnije snalaženje u suvremenom svijetu. Digitalna pismenost definira se kao vještina 21. stoljeća, nezaobilazan uvjet za budućnost. Prema Oxfordu (2018), digitalna pismenost obuhvaća funkcionalne vještine, kreativnost, kritičko mišljenje i vrednovanje, digitalnu kulturu, suradnju, selekciju informacija, komunikaciju i sigurnost. Navedene vještine dio su svakodnevnog života, ali se naglašavaju u digitalnom okružju zbog njihovih važnosti i u ovom segmentu. Može se zaključiti da digitalna tehnologija nadopunjuje postojeće vještine implementiranjem informacijske i komunikacijske tehnologije u svakodnevne aktivnosti. Pravilnim korištenjem digitalnih uređaja svaka od navedenih vještina postaje drukčija, obogaćena za novu digitalnu dimenziju potičući kreativnost pojedinaca da uporabom digitalne tehnologije budu još maštovitiji (Oxford, 2018). Komunikacija postaje jednostavnija, brza, dostupnija te ima veći obuhvat ljudi koji istovremeno mogu sudjelovati u komunikaciji bez obzira na lokaciju na kojoj se nalaze. Nameće se važnost fleksibilnosti i spremnosti osoba za učenjem i prilagodbom novim i drukčijim načinima života u digitalnom okružju. Temeljena na tome javlja se potreba za kreiranjem i definiranjem pravila ponašanja u digitalnom okružju koje će biti usklađeno s etičkim kodeksom ponašanja. Specifičnost svake profesije diktira kreiranje etičkog kodeksa u skladu s potrebama djelatnosti te daje smjernice za razvoj profesionalnih vrijednosti (Foster i McMenemy, 2012). Uz naglašavanje profesionalnoga etičkog kodeksa pojedine struke važno je promišljati o etičkom kodeksu korisnika informacijske i komunikacijske tehnologije koji bi se uvodio već od rane i predškolske dobi u skladu s razvojnim karakteristikama djece određene dobi. Tako bi djeca dobivala početne informacije bitne za prihvatljive oblike ponašanja u digitalnom okružju čime bi se postavili temelji za djetetovo participiranje u aktivnostima koje kao medij rabe upravo digitalne uređaje. Implementiranje digitalne tehnologije u djetetovu igru obuhvaća sve tipove igre jer se dijete koristi artefaktima i alatima u spoznajnoj, funkcionalnoj i maštovitoj igri (Bird i Edwards, 2015).

## Dječja percepcija igre u digitalnom okružju

Percepcija (lat. *percipere* – ‘usvojiti’) definira se kao proces stvaranja mišljenja o nekoj pojavi, događaju ili objektu iz djetetove okoline. Proces se može odvijati na dvjema razinama, prvoj razini, *od dna prema vrhu*, koja uključuje analizu jednostavnih informacija iz različitih osjetilnih organa koje organizira u smislenu cjelinu i drugoj razini, *od vrha prema dnu*, koja polazi od prethodnog znanja na temelju kojih se stvaraju zaključna znanja, odnosno percepcija određenog predmeta ili situacija (Đorđević, 2013). Stečena iskustva djeteta analizira i prorađuje u igrovnom kontekstu te su ona refleksija koja ima veliko značenje i doprinos u distinkciji između retorike i realne igre (Babić, 2014).

Proces stvaranja predodžbe o igri na temelju osjetila i dojmova koje aktivnost ostavlja na djecu pridonosi pojašnjavanju dječje percepcije igre u digitalnom okružju. Poticanjem djece na izražavanje vlastitih stavova i mišljenja te njihova uvažavanja od odraslih osoba daje se uvid iz druge, odnosno dječje perspektive. Suvremena paradigma u središte interesa stavlja sve sudionike te perspektiva djeteta postaje glavna smjernica za razumijevanje participacije djece rane i predškolske dobi u cjelokupnome odgojno-obrazovnom sustavu (Woodhead, 2006).

Poticanje djece da osnažuju znanja, vještine, da aktivno sudjeluju u donošenju odluka i planiranju novih aktivnosti put su prema ravnopravnoj participaciji djeteta (Malaquzzi, 1998). Prihvatanje novog pristupa koji donosi izazove i potrebu prilagođavanja svih u procesu odgoja i obrazovanja pridonosi mijenjanju odgojne prakse. Promjene se temelje na izgradnji socijalnih odnosa između djece i odraslih. Kvaliteta odnosa temelji se na vještinama komunikacije te „slušanju onoga što djeca kažu i prava na izražavanje mišljenja.“ (Jeđud Borić, Miroslavljević, Koller-Trbović, Širanović, Car i Kušević, 2017: 10).

Ispitujući djecu o njihovu viđenju igre, King (1979) dolazi do zaključka da djeca igrom opisuju samoinicirajuće aktivnosti, dok sudjelovanje odgojitelja igru usmjerava prema aktivnostima s ciljem učenja. Razlika u dječjoj percepciji igre vidljiva je u istraživanju Rajić i Petrović Sočo (2015) čiji rezultati istraživanja pokazuju da djeca igrom smatraju zajedničke aktivnosti djece i odraslih. Navedena razlika može se pripisati činjenici o bitnoj promjeni slike o djetetu u posljednjih nekoliko godina. Loudoun, Boyle i Larsson-Lund (2022) analizirali su članke unazad 15 godina koji se bave tematikom djeteta i digitalnog okružja. Analizom 31 članka definirali su četiri kategorije pristupa igri u digitalnom okružju: digitalni sadržaji, ponašanje i društvene norme; digitalni sadržaji za zabavu; digitalni sadržaji za učenje te interaktivni digitalni sadržaji za promicanje zdravlja. Autori naglašavanju da se pregledom dostupnih članaka pokazuje veliki nedostatak članaka koji se bave dječjim iskustvima igre u di-

gitalnom okružju, odnosno njihove perspektive ističući dječju perspektivu kao ključan izvor informacija za stručnjake različitih profila, od dizajnera digitalnih sadržaja, kreatora obrazovne politike do odgojitelja i roditelja. Vođena dječjom perspektivom, Komisija za digitalnu budućnost (engl. *Digital Futures Commission*) u svojem izvještaju iz 2021. godine daje pregled 12 značajki slobodne igre u digitalnom okružju iz perspektive djeteta: intrinzična motiviranost, dobrovoljnost, kontinuitet, maštovitost, stimulirajuća, emocionalno rezonantna, društvena, raznolika, rizična, sigurna, pruža osjećaj uspjeha i virtualnost. Ovim izvještajem željela se naglasiti važnost prepoznavanja dječje igre u digitalnom okružju prikazanom iz dječje perspektive, a poslužilo je kao polazište za predstavljanje novih znanja. Loudoun i sur. (2022) zaključuju da svako istraživanje dječje igre u digitalnom okružju zahtijeva provođenje istraživanja u autentičnom kontekstu u kojem se igra odvija jer odražava osobna, proživljena iskustva djece.

Razvoj digitalne tehnologije ujedno omogućava unaprjeđivanje i ponudu digitalnih sadržaja djeci rane i predškolske dobi vodeći ih u virtualne svjetove i proširenu stvarnost. Istraživanje Cartera, Moore, Mavoa, Horst i Gasparda (2020) pokazuje da djeca digitalni prostor doživljavaju kao društveni kontekst u kojem održavaju postojeća prijateljstva i stvaraju nova.

Rezultati dosadašnjih istraživanja upućuju na potrebu provođenja većeg broja istraživanja povezanih s dječjom igrom u digitalnom okružju. Upravo zato u ovom radu dat će se prikaz jednog oblika istraživanja koje može pridonijeti boljem razumijevanju dječje perspektive igre u digitalnom okružju.

## Metodologija

Ovim radom želio se istražiti način uključenosti djece rane i predškolske dobi u aktivnosti koje integriraju informacijsku i komunikacijsku tehnologiju. Istraživanje je provedeno u Dječjem vrtiću *Malešnica* i Dječjem vrtiću *Maksimir* iz Zagreba te Dječjem vrtiću *Petrinčica* iz Petrinje u razdoblju od rujna 2022. godine do listopada 2023. godine u dvjema mješovitim odgojnim skupinama koje obuhvaćaju djecu u dobi od 3 do 7 godina. Za potrebe ovog rada izdvojeno je šest situacija koje prikazuju interakciju djece s nekim od oblika informacijske i komunikacijske tehnologije. Svaka situacija označena je oznakom S1 do S6, a detaljnije je prikazana u Tablici 1. Specifičnost konteksta istraživanja promatrana je holistički interpretativnom paradigmatom, stoga je izabran kvantitativan metodološki pristup istraživanju. MacNaughton i Hughes (2009) naglašavaju da je upravo kvantitativni pristup u istraživanju odgojno-obrazovne prakse usmjeren prema razumijevanju i promišljanju o sustavnim promje-

TABLICA 1. Lista praćenja

<i>Aktivnosti</i>	<i>Situacija S 1</i>	<i>Situacija S 2</i>	<i>Situacija S 3</i>	<i>Situacija S 4</i>	<i>Situacija S 5</i>	<i>Situacija S 6</i>
<i>Dob djece</i>	4	6-7	5	4-5	6	3-5
<i>Broj sudionika</i>	1	16	4	2	3	4
<i>Inicijator aktivnosti</i>	Dijete	Odgovitelji	Djeca	Odgovitelj/djeca	Djeca	Djeca
<i>Materijalni kontekst</i>	Prijenosno računalo	Prijenosno računalo	Tablet	Instant- fotoapararat	Bee-Bot	Digitalno povećalo
<i>Aktivnost</i>	Samostalno gledanje i slušanje pripremljenih sadržaja	Video poziv Skype	Fotografiranje i izrada puzzli	Fotografiranje Analiza fotografija	Programiranje i kodiranje	Istraživačke
<i>Prostorni kontekst</i>	Soba dnevnog boravka	Soba pedagogije	Prostor cijelog vrtića – unutarnji i vanjski	Prostor dnevnog boravka	Prostor knjižnice u blizini vrtića	Istraživački centar
<i>Socijalni kontekst</i>	Samostalna	Grupna	Manja grupa djece	Interakcija odgovitelja i djeteta	Šira lokalna zajednica	Odgovitelj kao suigrač
<i>Komunikacija</i>	Izostaje	Naglašena	Djelomična	Djelomična	Naglašena	Naglašena
<i>Interakcija</i>	Dijete – prijenosno računalo	Djeca iz 2 vrtića i njihovi odgovitelji	Među djecom uz povremenu podršku odgovitelja	Među djecom uz povremenu podršku odgovitelja	Djeca u manjoj grupi	Djeca i odgovitelj
<i>Sukobi</i>	NE	Povremeni	NE	Povremeni	NE	NE
<i>Timski rad</i>	NE	DA	DA	DA	DA	DA
<i>Dobrobit</i>	Osobna	Socijalna	Obrazovna	Obrazovna	Obrazovna	Obrazovna
<i>Psihičke potrebe</i>	Samostalnost	Kompetentnost	Autonomija	Samostalnost	Kompetentnost	Kompetentnost

nama koje se događaju izravno u praksi. U ovom istraživanju rabile su se fotografije šest aktivnosti kao i zapisi istraživača tijekom aktivnosti te naknadni razgovori s djecom. Proces tematske analize prikupljenih sadržaja temeljio se na traženju sličnosti kao i razlika u određenim igrovnim situacijama (Kuckartz, 2014). Izbor promatranih aktivnosti usmjeren je na samoinicirajuće aktivnosti djece te inicirane aktivnosti odgojitelja koje djeca prilagođavaju i kreiraju tijekom aktivnosti.

Istraživanje je usmjereno na razumijevanje participacije djece u svakodnevnim aktivnostima koje integriraju digitalnu tehnologiju u ustanovama za rani u predškolski odgoj i obrazovanje. Na temelju postavljenih smjernica Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) cilj istraživanja usmjeren je na praćenje razvoja digitalnih kompetencija djece u različitim igrovnim kontekstima, odnosno stvaranje cjelovite slike o njihovim interesima, znanjima i vještinama potrebnim za ovladavanje izazova digitalnog okružja.

Tijekom praćenja aktivnosti djece i analize prikupljenih podataka fokus je bio na socijalnim interakcijama između djece te djece i odgojitelja, njihovoj komunikaciji, rješavanju sukoba, timskom radu, ostvarivanju dobrobiti te zadovoljavanju psihičkih potreba djece (Tablica 1).

## Analiza i rasprava

Istraživanje je obuhvaćalo 6 različitih situacija koje su uz neposredno praćenje bile dokumentirane fotoaparatom. Fotografije su korištene u analizi konteksta u kojem su se aktivnosti odvijale. Tablica 1 prikazuje sažete informacije za svaku pojedinu situaciju, a odnosi se na dob djece, broj sudionika, inicijatora aktivnosti, materijalni, socijalni i prostorni kontekst, opis aktivnosti, ostvarivanje interakcije i komunikacije, timski rad i pojavu sukoba te ostvarene dobrobiti i psihičke potrebe djece. U daljnjem tekstu svaka od šest situacija bit će detaljnije objašnjena te će se naglasiti poveznice koje su se pojavile između određenih situacija. Istraživanjem igre i njezine funkcije bavi se mnogo autora. Parker, Thomsen i Beryy (2022) daju prikaz nekolicine autora koji igru promatraju kao svojevrsan fenomen djetinjstva. Parker i Thonsen (2019) predstavljaju definicije igre koje su usmjerene na opseg, karakteristike igre te utjecaj vanjskih čimbenika. Promatranje temeljeno na iskustvenom i suradničkom učenju, binarnim diskursom između igre i učenja te vanjskih utjecaja interes su Zosh, Hirsh-Pasek, Hopkins, Jesenen i Liu (2018) čime se naglašava različitost u pristupu istraživanja dječje igre.

**Situacija S1** prikazuje djevojčicu u dobi od 4 godine koja prati dokumentarni sadržaj na prijenosnom računalu. Kvaliteta praćenja ponuđenog sadržaja omogućena

je dodatnom opremom, odnosno slušalicama čime se osigurava nesmetano praćenje sadržaja bez ometajućih faktora iz okružja (Slika 1). Inicijator je aktivnosti dijete koje prihvaća poticaje tijekom dužeg razdoblja, a koji se nalaze u sobi dnevnog boravka koja je ujedno i samostalan centar aktivnosti. Komunikacija za vrijeme praćenja sadržaja u potpunosti izostaje. Djevojčica je tijekom desetominutnoga dokumentarnog filma usredotočena na sadržaj. Ostvarena je osobna dobrobit, odnosno uživanje u izabranoj aktivnosti, prema NKRPOO-u (2015). To se potvrđuje djetetovim iskazom nakon odgledanog sadržaja: *Baš sam sretna. Ovo je bilo dobro*. Iskaz ujedno upućuje na ostvarivanje psihičke potrebe za samostalnošću djeteta pri izboru sudjelovanja u aktivnosti. Djevojčica po završetku aktivnosti prilazi dvjema djevojčicama i prepričava im odgledani sadržaj. Njezina priča motivira jednu djevojčicu da na prijenosnom računalu pogleda spomenuti dokumentarni film.



*SLIKA 1. Samostalno praćenje dokumentarnog sadržaja na prijenosnom računalu*

Grupna aktivnost koja je prikazana u **situaciji S2** uključuje 16 djece u dobi od 6 do 7 godina iz Dječjeg vrtića *Petrinčica* iz Petrinje. U sklopu projekta, a na poticaj odgovjatelja, dogovorila se komunikacija na daljinu korištenjem prijenosnog računala i aplikacije Skype (Slika 2). Smanjena mogućnost izlaska iz vrtića potaknula je odgovjatelje na promišljanje kako ostvariti kontakt i komunikaciju između djece iz Dječjeg vrtića iz Petrinje i djece iz Dječjeg vrtića iz Zagreba. Nedostupnost interneta u sobi dnevnog boravka odgojne skupine zahtijevalo je preseljenje u sobu pedagoga. Skučeni prostor kancelarije stručnog suradnika dovodio je do povremenih sukoba među djecom zbog nedostatka prostora i želje da sva djeca imaju što bolji pregled ekrana. Ovakav oblik komunikacije potaknuo je velik interes među djecom iz obaju vrtića koja su postavljala bezbroj pitanja o dječjoj igri i vrstama igara koje se igraju. Postojeća znanja

djece koja su već komunicirala korištenjem neke od aplikacija dolazila su do izražaja tijekom prekida komunikacije koji se događao zbog lošije internetske veze te su oni znali prepoznati problem što zaključujemo iz njihovih navoda: *On ti se sada smrzao jer je loš internet, to se meni kod kuće desi kada razgovaram s tatom*. Nasuprot tomu, djeca bez iskustva pitala su: *Zašto sada djeca iz drugog vrtića šute?*

Prostorni kontekst koji nije bio primjeren za ovu vrstu aktivnosti nije umanjio oduševljenje djece iako je smanjio mogućnost kvalitetnog ostvarivanja planirane aktivnosti. Unatoč otežavajućim elementima, uvelike je postignuta socijalna dobrobit u kojoj su djeca zajednički usklađeno djelovala s drugom djecom i odraslima u digitalnom okružju, prema smjernicama NKRPOO-a (2015). Psihička potreba za kompetentnošću također je naglašena i zadovoljena kod većeg broja djece koja su sudjelovala u komunikaciji jer je potaknut osjećaj učinkovitosti i uspješnosti u sudjelovanju u novom obliku komunikacije (Ryan i Deci, 2000). Provedena aktivnost važna je za dječji razvoj, međutim, ovdje je naglašena dimenzija podrške odgojiteljima u realizaciji ovakvih i sličnih aktivnosti te podrška sustava u osiguravanju resursa koji će omogućiti implementaciju digitalne tehnologije (Parker i Thomsen, 2019).



**SLIKA 2.** *Komunikacija s djecom iz Dječjeg vrtića Cvrčak*

**Situacija S3** uključuje upotrebu tableta u samoinicirajućoj aktivnosti djece u dobi od 5 godina. Promatrana je aktivnost u kojoj je sudjelovalo četvero djece (Slika 3). Aktivnost je uključivala tablete i uporabu besplatne *online* aplikacije *Jigsaw* za izradu puzzla. Prije korištenja odgojitelji su preuzeli besplatnu aplikaciju s *Trgovine Play*

te predstavili djeci sve mogućnosti aplikacije. *Jigsaw* aplikacija ima predviđene mogućnosti fotografiranja ili preuzimanja fotografija iz galerije na uređaju. Proces fotografiranja odvijao se u prostoru cijeloga dječjeg vrtića uključujući i vanjski prostor čime se djeci pružila mogućnost kreiranja sadržaja vlastitih puzzli koje će slagati te ponuditi drugoj djeci da sudjeluju u istoj aktivnosti. Ova aktivnost obuhvaća dimenziju individualnog rada, suradnje među djecom te traženja pomoći od odgojitelja što je razumljivo zbog kompleksnosti aktivnosti koja uključuje upotrebu aplikacije, vještinu fotografiranja te slaganje puzzli u digitalnom okružju, odnosno na tabletu. Ovisno o fazi aktivnosti, primjećuje se različita komunikacija između sudionika te timski rad pri rješavanju određenih izazova i slaganja puzzla. Zabilježen je iskaz jednog sudionika koji zaključuje: *Ove puzzle su jako zanimljive, napravila sam puzzle SEBE i sada slažem sama sebe, fora!* Tijekom sudjelovanja u aktivnosti uočena je razlika u prethodnom predznanju pojedine djece u upotrebi drugih digitalnih aplikacija. Neka su djeca povezivala *Jigsaw* s poznatim aplikacijama i njihovim mogućnostima. Zabilježili smo izjavu, primjerice: *To ti je kao kada šalješ nekome sliku na mobitel preko onoga, hm, hm, kako se zove, onoga što moj tata ima na mobitelu.* Uvidom u mobitel istraživača ispostavilo se da dijete misli na aplikaciju *Viber* koju prepoznaje prema izgledu ikone. Raznovrsnost potrebnih znanja i vještina u ovoj aktivnosti upućuje na zadovoljavanje obrazovne dobrobiti djeteta u kojoj djeca razumijevaju proces vlastitog učenja te upravljaju novostečenim znanjima i usvojenim vještinama, kako je naglašeno u NKRPOO-u (2015). Samim time zadovoljena je psihička potreba djece



SLIKA 3. Slaganje puzzli u digitalnom okružju

za autonomijom, koja se temelji na inicijativi djeteta i njegovoj slobodi izbora.

Rezultati analize deset studija koje su proveli Perker i Thomsen (2019) upućuju na važnost poticanja neovisnosti i autonomije djece. U takvim situacijama djeca imaju priliku uvježbavati donošenje odluka u svim segmentima aktivnosti. Samoaktualiziranje djeteta osnaživanjem kritičkog pristupa problemu te poticanje razvoja vještina potiče aktualizaciju djetetova učenja (Fullan i Langworthy, 2014).

Razvojem informacijske i komunikacijske tehnologije nailazimo na nove mogućnosti koje pridonose podizanju kvalitete života kao i samog odgojno-obrazovnog procesa ako se prepoznaju nove mogućnosti. Jedna od takvih je upotreba instant-fotoaparata koji omogućavaju trenutno razvijanje fotografije. **Situacija S4** prikazuje aktivnost u kojoj su se djeca koristila instant-fotoaparatom za dokumentiranje igrovnog konteksta svojih vršnjaka iz skupine. Tijekom praćenja aktivnosti uključilo se dvoje djece u dobi od 4 i 5 godina. Prije početka upotrebe odgojitelj je objasnio način na koji funkcionira instant-fotoaparat te kako treba postupati s instant-fotografijom. Djeca su tijekom prijepodneva fotografirala igrovne kontekste koje su samostalno birala. S obzirom na manjak instant-fotoaparata, povremeno dolazi do sukoba među djecom zbog nestrpljivosti da se fotografira, no postojeći sukob djeca samostalno rješavaju dogovorom da se izmjenjuju nakon svake fotografije. Naknadnom analizom dobivenih instant-fotografija odgojitelji su mijenjali odgojno-obrazovnu praksu u skladu s viđenjem djece, a kroz objektiv fotoaparata. Zagovornici ovakvog načina istraživanja odgojne prakse su Moss i Clark (2005), koji uključuje participaciju djece kao važnog segmenta odgojne prakse. Mozaik pristup implementira digitalnu tehnologiju u praćenje i vrednovanje procesa iz perspektive djeteta. Tijekom samog fotografiranja izostaje komunikacija zbog usredotočenosti djeteta na proces fotografiranja i čekanja da se instant-fotografija pojavi na papiru (Slika 4). Proces čekanja i pojavu slike djevojčica je opisala riječima: *Prava čarolija*. Nastale instant-fotografije djeca su slagala i međusobno uspoređivala uz opise događaja na fotografiji (Slika 4a). Vidljiva je razvijena komunikacijska vještina unatoč nedovoljno razvijenom specifičnom vokabularu o instant-fotoaparatu i fotografiji. Djeca imenuju djecu na fotografiji, opisuju što ona rade, donose određene zaključke o kvaliteti fotografije te navode moguće razloge različitosti, primjerice: *Gle, ove su slike iste, ali su ovdje boje mutne*. Na navedenu tvrdnju drugo dijete objašnjava: *Moraš se ukočiti da slika bude glatka*. Kada kaže *glatka* misli na oštrinu fotografije. Prema NKRPOO-u (2015), u ovoj aktivnosti ističe se obrazovna dobrobit koju obilježava stvaranje i zastupanje novih ideja. Uključivanjem novih digitalnih uređaja poput instant-fotoaparata u dječje aktivnosti potiče se zadovoljavanje psihičke potrebe djece za samostalnošću, odnosno za doživljajem vlastite inicijative (Ryan i Deci, 2000).



**SLIKA 4a.** *Upotreba instant-fotoaparata*



**SLIKA 4b.** *Dječja analiza instant-fotografija*

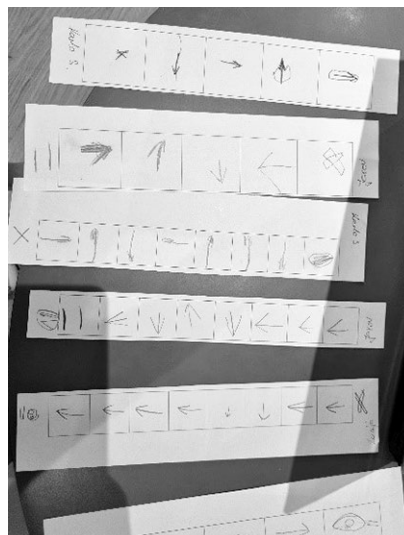
Promjenom prostornog okružja djeci se pružaju nova iskustva (Moss, 2014). Jedno takvo iskustvo prikazano je u **situaciji S5** pri dolasku odgojne skupine u prostor Gradske knjižnice u neposrednoj blizini dječjeg vrtića. Djeci u dobi od 6 godina predstavljen je Bee-Bot i njegove mogućnosti. Nakon upoznavanja s Bee-Botom djeca započinju samoinicijativne aktivnosti programiranja (Slika 5). Tijekom praćenja trojice dječaka uočena je pojačana uvažavajuća komunikacija koja se temeljila na pokušajima i pogreškama pri programiranju Bee-Bota. Djeca cjelokupni proces verbaliziraju, primjerice: *Sada ću ga obrisati. I onda mora ići ravno, ravno i onda tamo, tamo k tebi* (mислеći na prijatelja koji stoji lijevo od Bee-Bota). Drugi dječak nadopunjava pitanjem: *Misliš, tu lijevo kod mene?* Na navedeno pitanje, dječak koji programira Bee-Bot odgovara: *Da, da, tu, tu, mislim tamo* (dječak ovdje upotrebljava i neverbalnu komunikaciju pokazujući rukom u lijevo), *ali pazi da ne padne na pod*. Zatim nastavlja, više za sebe: *Valjda će ići tamo gdje treba*. Dijete u ovoj aktivnosti nudi svoje mišljenje, odnosno postavlja svojevrsne hipoteze povezujući uzrok s posljedicom (Smith, 2015).

Praćenjem komunikacije dječaka vidljiva je želja i potreba za pravilnim i točnim programiranjem Bee-Bota i razočarenjem kada je programiranje netočno što se odražava kretanjem Bee-Bota u drugom smjeru. Svojevrsna pomoć u programiranju ponuđena je djeci u obliku zapisivanja algoritama (Slika 5a). Neka djeca upisuju algoritme s razumijevanjem, dok je nekolicini to zabava bez razumijevanja i povezivanja njihova napisanog algoritma i kretanja Bee-Bota u zacrtanom prostoru. Tijekom cijele aktivnosti naglašen je timski rad te djeca koja imaju određena predznanja preuzimaju inicijativu u programiranju što podržavaju djeca koja se prvi put susreću s Bee-

Botom. U ovoj aktivnosti ističe se obrazovna dobrobit u obliku radoznalosti djece za novu digitalnu igračku, osvještavanje procesa vlastitog učenja te preuzimanje odgovornosti za usvajanje novih znanja (MZO, 2015). Ova obrazovna dobrobit naslanja se na zadovoljavanje psihičke potrebe za kompetentnošću, odnosno na utjecaj na ljude i stvari (Ryan i Deci, 2000).



SLIKA 5a. Bee-Bot i programiranje



SLIKA 5b. Kodiranje

**Situacija S6** tipičan je primjer zajedničke aktivnosti odgojitelja i djece. Istraživačke aktivnosti koje uključuju određenu dozu straha kod djece zahtijevaju njihovo traženje podrške kod odgojitelja. Pauk kao životinja koja izaziva znatiželju i strah izvrstan je primjer aktivnosti u kojoj dijete ima određenu zadržku i potrebu za sigurnošću koju pruža odgojitelj kao poticatelj djetetova procesa istraživanja. Promatranje živog pauka pomoću povećala djeci je zanimljiva aktivnost (Slika 6), ali kada se pauk promatra pomoću digitalnog povećala, onda je iznenađenje jače i intenzivnije (Slika 6a). U ovoj aktivnosti sudjelovala su 4 dječaka u dobi od 3 do 5 godina. Pri promatranju pauka u staklenci jedan dječak predlaže da se skine poklopac kako bi bolje vidjeli sadržaj staklenke, na što drugi dječak upita: *Je li to opasan pauk? Hoće li me ugristi?* Dječak odmah nudi odgovor i zaključuje: *Bolje da ostavimo poklopac, ovako je sigurnije.* Nakon što odgojitelj prezentira upotrebu digitalnog povećala, pozornost se djece s pauka usmjerava na povećalo te usporedbu običnog i digitalnog povećala: *Ova naša povećala su bezveze, ovo tamo na kompu je mrak, sve se vidi 1000 puta bolje.* Dječak novu spoznaju dijeli s drugom djecom te neki zainteresirano dolaze provjeriti tvrdnju dječaka. Ovdje se može govoriti o vršnjačkom učenju uz naglašenu obrazovnu do-

brobit u kojoj dijete argumentirano iznosi vlastite načine razmišljanja i zaključivanja. U NKRPOO-u (2015) naglašava se važnost identifikacije različitih izvora učenja te njihova primjena u različitim životnim situacijama. Ryan i Deci (2000) ističu psihičku potrebu za kompetentnošću koja je vidljiva u ovoj situaciji naglašavajući sposobnost pojedinca da utječe na drugu djecu i stvari iz vlastitog okružja.



**SLIKA 6a.** *Korištenje povećala u aktivnosti*



**SLIKA 6b.** *Digitalno povećalo*

Svih šest situacija uključivalo je praćenja elemenata koji se nalaze u listi za praćenje (Tablica 1). Tijekom analize pojedine situacije uočene su razlike kao i sličnosti unutar više različitih situacija. Temeljne su razlike u broju djece koja sudjeluju u određenoj aktivnosti kao i njihova dob te pokretači, odnosno inicijatori aktivnosti. Djeca su inicijatori u situacijama S1, S3, S5 i S6 dok je u S2 inicijator odgojitelj, a u S4 inicijativu jednako preuzimaju odgojitelj i djeca. Uloga odgojitelja u procesu djetetova učenja može se sagledati analizom teorije Zone proksimalnog razvoja (Vigotski, 1978) i *scaffolding* pristupom (Wood, Bruner i Ross, 1976) naglašavajući vođenje djece na višu razinu vlastitog znanja.

U aktivnostima S1 i S2 upotrebljava se prijenosno računalo, dok su u ostalim situacijama korišteni različiti digitalni uređaji. Uočeno je da se djeca brzo prilagođavaju novim digitalnim uređajima i ovladavaju njima samostalno ili uz vođenje odgojitelja. Digitalna tehnologija pruža brojne mogućnosti za dječji razvoj podižući kvalitetu same igre. Livingstone i Pothong (2022) naglašavaju da je igra u digitalnom okružju jako slična onoj u okružju koje ne uključuje digitalne uređaje. Međutim, istražujući mišljenje djece vidljivo je da ona teže promjenama i uključivanju digitalne tehnolo-

gije u većoj mjeri nego što je to sada situacija, uz napomenu da treba voditi računa o značajkama digitalnih uređaja i aplikacija koje potiču dječju maštu, kreativnost, utječu na društvenu povezanost među suigračima uz ograničavanje rizika i podizanje sigurnosti i privatnosti (Livingstone i Pothong, 2022).

Za potrebe ovog istraživanja izdvojene su različite aktivnosti kako bi se što bolje prikazale mogućnosti implementiranja digitalne tehnologije u rad s djecom rane i predškolske dobi. Raznolikost aktivnosti upućuje i na bogatstvo djetetova učenja u ovoj dobi. Općeprihvaćeno stajalište jest da igra podupire djetetov cjelovit razvoj i učenje, međutim, Whitebread (2019) naglašava da nedostaje baza dokaza o dobrobiti učenja igrom. Upravo zato, kako bi se pridonijelo jasnijem definiranju uloge igre u procesu učenja, važna su sva istraživanja koja se bave istraživanjem fenomena dječje igre (Skene, O’Fattely, Byrne, Kirby, Stevens i Ramchandani, 2022).

Znatan utjecaj ima i različitost prostora koji donosi nove situacije za učenje. Praćene aktivnosti usmjerene su na prostore dječjeg vrtića. Uz sobe dnevnog boravka odgojne skupine, upotrebljavaju se i ostale prostorije u otvorenom i zatvorenom prostoru. Jedna praćena aktivnost, S5 odvijala se u prostoru šire lokalne zajednice čime se ostvaruje nova dimenzija za djetetovo učenje. Livingstone (2002) naglašava identičnu važnost svih okružja u procesu djetetova učenja što se nadovezuje na Bronfenbrennerovu (1979) teoriju ekosustava, odnosno utjecaju okoline na pojedinca. Osim osiguravanja bogatoga materijalnog okružja u procesu djetetova učenja, važna je i socijalna dimenzija. Analizom situacija prikazanim u istraživanju vidljivo je da obuhvaćaju različite socijalne kontekste koji svojom različitošću osiguravaju mogućnost uvježbavanja vlastitih socijalnih kompetencija djece. Livingstone i Pothong (2022) proveli su istraživanje o važnosti razvoja socijalnih vještina. Njihovu važnost naglašavaju i sudionici istraživanja. Istraživanje je uključivalo djecu koja su naglašavala potrebu kreiranja digitalnih igračaka s ukomponiranom socijalnom dimenzijom, odnosno naglašavala su poticanje socijalne interakcije između korisnika.

Ostvarivanje socijalnih odnosa povezano je s razvijenim komunikacijskim vještinama. U situacijama S2, S5 i S6 komunikacija je naglašena, dok je u situacijama S3 i S4 tek djelomična. Zbog specifičnosti aktivnosti komunikacija u situaciji S1 u potpunosti izostaje, ali postaje djelomična po završetku gledanja dokumentarnog sadržaja.

Tijekom praćenja i analize aktivnosti uočen je izostanak sukoba u situacijama S1, S3, S5 i S6, a tek djelomično kratkotrajni sukobi posljedica su neprimjerenoga prostornog i materijalnog konteksta u situacijama S2 i S4. Nastali sukob riješen je metodom pregovaranja koja podrazumijeva iznošenje problema te njegovo rješavanje razgovorom (Modrić, 2021) čime se potvrđuje činjenica da je čovjek društveno biće te da tijekom aktivnosti djeca timski surađuju radi postizanja zajedničkog cilja aktivnosti. Rezultati istraživanja pokazuju da se timski rad pojavljuje u 5 od ukupno 6 situacija,

izostaje samo kod aktivnosti S1 u kojoj sudjeluje jedno dijete. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) naglašava važnost osiguravanja dobrobiti za djecu. U praćenim situacijama naglašena je osobna dobrobiti u S1, socijalna u S2, dok su ostale situacije S3, S4, S5, i S6 usmjerene prema obrazovnoj dobrobiti. Istražujući ostvarivanje psihičke dobrobiti, Stoilova, Livingstone i Khazbak (2012), analizom različitih istraživanja iz cijelog svijeta, dolaze do različitih rezultata, od pozitivnog utjecaja digitalne tehnologije do onih negativnih. Autori zaključuju da do proturječnosti rezultata dolazi zbog različitih načina na koji se digitalna tehnologija upotrebljava. Uz osiguravanje dobrobiti istraživanjem se obuhvatilo praćenje zadovoljavanja psihičkih potreba djeteta, prema Ryanu i Deci (2000), koje se odnose na samostalnost u djelovanju što je vidljivo u situacijama S1 i S4, potreba za kompetentnošću naglašena je u situacijama S2, S5 i S6 te potreba za autonomijom u situaciji S3.

Spontan razgovor s djecom nakon aktivnosti pokazivao je naglašenu emotivnu dimenziju koja se odnosila da djetetov osjećaj uspjeha ostvarenog u aktivnosti. Sva djeca, prije svega, referirala su se na svoja postignuća što može biti indikativno i tema nekog budućeg istraživanja. Ujedno, ovim se potvrđuje odnos društva prema igri i važnosti akademskog postignuća djece od najranije dobi. Parker i Thomsen (2019) naglašavaju da igra učinkovito može poticati društveni, emocionalni, fizički, spoznajni i kreativan razvoj djece. Međutim, igra za djecu mora biti mnogo više od toga i mora im pružati osjećaj sreće i zabave. Rezultati provedenog istraživanja pokazuju da samo djeca iz situacija S2 i S5 naglašavaju element zabave. Na temelju tog iskaza pobuđuje se interes za buduća istraživanja u kojima će se vidjeti uloga dječje igre iz perspektive djece. Parker, Thomsen i Beryy (2022) u svojem konceptu učenja igrom naglašavaju zabavu kao neizostavan element dječje igre.

Ograničenje ovog istraživanja vidljivo je u malom uzorku sudionika istraživanja, no unatoč tomu dobiveni su zanimljivi rezultati koji približavaju ovu slabo istraženu temu participacije djece u digitalnom okružju naglašavajući dobrobiti informacijske i komunikacijske tehnologije u radu s djecom rane i predškolske dobi. Upravo zato ovakva su istraživanja dragocjena te bi trebalo potaknuti stručnjake na češće istraživanje ove teme.

## Zaključak

Promišljanje o dječjoj igri nailazi na paradoks koji je u vezi s okruženjem u kojem se igra odvija. Pojava takozvane *kulture straha* (Brown i Patte, 2013) koja se javlja posljednjih dvadesetak godina, a odražava se pretjeranom roditeljskom zaštitom djece, dovodi do zadržavanja djeteta u sigurnom okružju obiteljskog doma. Samim time

dolazi do veće upotrebe informacijske i komunikacijske tehnologije u samoj igri. Sve veći broj igračaka digitaliziran je u barem jednome svojem segmentu. Time se *kultura straha*, povezana s igrom na otvorenome, premješta na igru koja implementira digitalnu tehnologiju čime se naglašava potreba planiranja poticajnog okružja koje omogućava djetetu cjelovit razvoj i doziranje često neopravdanog straha. Podizanjem digitalnih kompetencija odraslih usmjerenih na digitalnu pismenost koja obuhvaća mnogo više od samih tehnoloških znanja stvorit će se optimalno okružje za djetetovu igru u suvremenom društvu. Okružje koje omogućava upotrebu digitalne tehnologije u igri na pedagoški i metodički opravdan način donosi određene dobrobiti u djetetovu razvoju potičući socijalne interakcije, komunikacijske vještine, kritičko promišljanje, sposobnost samokontrole, kreativnost i imaginaciju, spoznaje i motoričke vještine te prilagođavanje ponašanja na promjenjive uvjete okoline. Rabi li se digitalna tehnologija na pravilan i djetetu primjeren način, može pridonijeti podizanju kvalitete dječje igre u obrazovnom i zabavnom dijelu. Povećanje istraživanja dječje igre u digitalnom okružju može pridonijeti boljem razumijevanju prednosti kao i nedostataka ovakve igre. Proširivanje spoznaja o dječjoj igri u digitalnom okružju važno je za mijenjanje društvenih diskursa. Time će se pridonijeti promjeni perspektive odraslih u kojoj dominiraju negativne posljedice boravka pred ekranima.

Povezivanje rezultata istraživanja s dječjom percepcijom pridonijet će realnom uvidu u dječju igru u digitalnom okružju čime bi se postigla sloboda izbora igre u digitalnom okružju u skladu s izborom djece i njihovih obitelji.

## LITERATURA

- BABIĆ, N. (2014). *Suvremeno djetinjstvo: teorijski pristupi, prakse i istraživanja*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera Filozofski fakultet.
- BIRD, J. i EDWARDS, S. (2015). Children learning to use technologies through play: A Digital Play Framework. *Br. J. Educ. Technol.* 46, 1149–1160.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BROWN, F. i PATTE, M. (2013). *Rethinking Children's Play*. London, UK: Bloomsbury.
- CARTER M., MOORE K., MAVOA J., HORST H. i GASPARD L. (2020). Situating the Appeal of Fortnite Within Children's Changing Play Cultures. *Games and Culture*. 15 (4), 453–71.
- CLARK, A. i MOSS, P. (2005). *Spaces to Play: More Listening to Young Children Using the Mosaic Approach*. London, UK: National Children's Bureau.
- CORSARO, W. A. (2011). *The sociology of childhood*. London: Sage Publications Ltd.
- Digital futures commission (2021). *Playful by Design: Free play in a digital world*. 5rights foundation. (pristupljeno, 2. kolovoza 2023.) <https://digitalfuturescommission.org.uk/wp-content/uploads/2021/11/A-Vision-of-Free-Play-in-a-Digital-World.pdf>.
- ĐORĐEVIĆ, M. (2013). Percepcija – doživljaj svijeta oko sebe. *Razvojna psihologija*. (pristupljeno 6. lipnja 2023.) <http://www.istrazime.com/razvojna-psihologija/percepcija-kako-doživljavamo-svijet-ok-sebe/>
- ELSA, P. (2014). *Making sense of play. Supporting children in their play*. Open University Press. Maidenhead, UK: McGraw-Hill.
- European Commission (2022). *The Digital Economy and Society Index (DESI)*. (pristupljeno 16. kolovoza 2023.) <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi>
- FOSTER, C. i McMENEMY, D. (2012). Do librarians have a shared set of values: a comparative study of 36 codes of ethics based on Gorman's „enduring values“. *Journal of librarianship and information science*, 44, 4 (2012), 249–262.
- FULLAN, M. i LANGWORTHY, M. (2014). *A rich seen: How new pedagogies find deep learning*. Technical Report. Pearson. (pristupljeno 26. srpnja 2023.) <https://fji.oer4pacific.org/id/eprint/5/>
- JEĐUD BORIĆ, I., MIROSAVLJEVIĆ, A., KOLLER-TRBOVIĆ, N., ŠIRANOVIĆ, A., CAR, S. i KUŠEVIĆ, B. (2017). *Poštujmo, uključimo, uvažimo: Analiza stanja dječje participacije u Hrvatskoj*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- KING, R. (1979). Play: the kindergarteners perspective. *Elementary School Journal*, 80 (2), 81–7.

- KLARIN, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- KRNJAJA, Ž. i PAVLOVIĆ BRENESELOVIĆ, D. (2012). Pedagoška dokumentacija: nevidljiva i vidljiva praksa. U: N. Vujisić Živković, M. Mitrović, i K. Ovesni (ur.) *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju*. 117–131. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta. Institut za pedagogiju i andragogiju.
- KUCKARTZ, U. (2014). *Qualitative text analysis. A guide to methods, practice & using software*. London: Sage Publications.
- LASIĆ-LAZIĆ, J., ŠPIRANEC, S. i BANEK ZORICA, M. (2012). Izgubljeni u novim obrazovnim okruženjima – pronađeni u informacijskom opismenjivanju. Zagreb: *Medijska istraživanja*, 18, 1, 125–142. (pristupljeno 1. rujna 2023.) <https://hrcak.srce.hr/85384>
- LIVINGSTONE, S. (2002). *Young People and New Media*. London: SAGE Publications Ltd.
- LIVINGSTONE, S. i POTHONG, K. (2022). Imaginative play in digital environments: designing social and creative opportunities for identity formation. London: *Information, Communication & Society*, 25 (4), 485–501.
- LOUDOUN F. M., BOYLE B. i LARSSON-LUND M. (2022). *Children's experiences of play in digital spaces*. A scoping review. PLoS ONE 17(8): e0272630. (pristupljeno 6. kolovoza 2023.) <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0272630>
- MAC NAUGHTON, G. i HUGHES, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies: a step by step guide*. Berkshire: Open University Press.
- MALAGUZZI, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy – An Interview with Lella Gandini. U: C. P. Edwards, L., Gandini i G. Forman, (ur.), *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. Greenwich, Conn: Ablex Publishing, 49–97.
- MODRIĆ, N. (2021). *Upravljanje problemnim situacijama*. Zagreb: UPS model.
- MOSS, P. (2014). *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education: A story of democracy, experimentation and potentiality*. London. UK: Routledge.
- MOSS, P. (2017). Power and resistance in early childhood education: From dominant discourse to democratic experimentalism. *Journal of Pedagogy*, 8 (1), 11–32
- MZO (2015). *Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (pristupljeno 7 lipnja 2023.) <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>
- Oxford, B. (2018). Redefining literacy in the 21st Century. (pristupljeno 10. srpnja 2023.) <https://medium.com/literate-schools/defining-literacy-in-the-21st-century-139894b14fd4>

- PARKER, R. i THOMASEN, B. S. (2019). *Learning through play at school: A study od playful integrated pedagogies that foster children's holistic skills development in the primary school classroom*. Billund: LEGO Foundation.
- PARKER, R., THOMSEN, B. S. i BERYY, A. (2022). Learning through play at school – a framework for policy and practice. *Sec. Teacher Education*, 7. doi.10.2289/feduc.2022.751801.
- PAVLOVIĆ BRENESELOVIĆ, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet. Knjiga 2. Istraživanje sa djecom prakse dječjeg vrtića*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- RAJIĆ, V. i PETROVIĆ SOČO, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranog dobi. Zagreb: *Rasprave i članci*, 603–619.
- RINALDI, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia – Listening, researching and learning*. New York: Routledge.
- RYAN, R. M. i DECI, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78. (pristupljeno 6. rujna 2023.) <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- SKENE, K., O'FATTELLY, C. N., BYRNE, E. M., KIRBY, N., STEVENS, E. C. i RAMCHANDANI, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child development*, 93 (4), 1162–1180.
- SMITH, S. (2015). *Playing to engage: Fostering engagement for children and teachers in low socioeconomic regions through science and mathematics play-based learning*. Fremantle: University of Notre Dame Australia.
- SUTTON-SMITH, B. (1997). *The ambiguity of play*. London: Harvard University Press.
- STAKE, R. (1995). *The art of case study research*. London: Thousand Oaks CA. Sage.
- STAKE, R. E. (2005). Qualitative case studies. U: N. K. Dezin i Y. S. Lincoln (ur.) *The Sage handbook of qualitative research*, 443–466. Thousand Oaks: CA. Sage.
- STOILOVA, M., LIVINGSTONE, S. i KHAZBAK, R. (2021). *Investigation risks and opportunities for children in a digital world: A rapid review of the evidence on children's Internet use and outcomes*. Department of Media and Communications. (pristupljeno 30. kolovoza 2023.) <https://www.end-violence.org/sites/default/files/paragraphs/download/Investigating-Risks-and-Opportunities-for-Children-in-a-Digital-World.pdf>
- UNICEF (2020). Smjernice kvalitetnog participiranja djece u javnim politikama i odlučivanju. (pristupljeno 1. rujna 2023.) <https://demografijaimladi.gov.hr/UserDocsImages/Fotografije/Smjernice%20za%20kvalitetnu%20participaciju%20>

- djece%20u%20javnim%20politikama%20i%20odlu%20c4%8divanju\_.pdf
- VIGOTSKI, L. S. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- WHITEBREAD, D. (2019). Overview: The contribution of research in developmental psychology to early childhood education. U: D. Whitebread, V. Grau, K. Kumpulainen, M. Mc Clelland, N. E. Perry i D. Pino-Pasternak (ur.) *Developmental psychology and early childhood education* (str. 1–19). London: Sage.
- WOODHEAD, M. (2006). Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 4 (2), 1–43.
- WOOD, D., BRUNER, J. i ROSS, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. Cambridge: *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89–100.
- YIN, R. K. (2003). *Case study research: Design and method*. Thousand Oaks CA: Sage.
- ZOSH, J. M., HIRSH-PASEK, K., HOPKINS, E. J., JENSEN, H., LIU, C. i NEALE, D. (2018). Accessing the inaccessible: redefining play as a spectrum. *Pully: Front. Psychol*, 9 (1124).

## **CHILDREN'S PERCEPTION OF PLAY IN THE DIGITAL ENVIRONMENT**

### **Abstract**

Even before birth, children are deeply immersed in the digital environment. Their parents can post ultrasound images online, creating the child's digital footprint, which forms a unique trail of information about the child in the digital environment. This continues with the birth of the child, which is recorded in one of the digital formats. In most cases, children see the screen because behind it, there is a parent who records and photographs all the child's achievements while growing up. Megabytes and pixels are a kind of measuring unit in the construction of a network between the child and the parent, and the use of social networks creates a connection with society and the public. Parenting is increasingly turning to digital technology as a means of soothing the child, averting the child's attention, and as an educational measure, while parents often use technology as a babysitter. It is precisely because of this manner of using digital technology that a negative attitude is created towards the representation of digital technology in the institutional education of children of early and preschool age. This paper uses a collective type of case study (Stake, 1995), which represents groups of individual studies with the aim of obtaining a more thorough picture of children's perception of digital technology in children's play. The case studies focus on children's play in which some form of digital technology is employed, such as a laptop, tablet, digital camera, Bee Bot floor computer, and an electronic magnifier. Data was collected by observing play situations that included digital devices, analysis of photos and game recordings, and group discussions with children (Yin, 2003). The diversity of ways in which information was collected contributed to a better understanding of the context of the digital environment in kindergartens. The analysis of the collected data allowed insight into the interests, possibilities, and competences of children in the digital environment. It can be concluded that children prefer equal participation, which enables them to take part in all segments of the implementation of an activity, and this is true regardless of whether it includes digital technology or not.

**KEYWORDS:** *critical thinking, digital technology, educators, the right to choose, participation*

# OBITELJSKI PROSTOR U LEKTIRI OD 1. DO 4. RAZREDA

Ivana ODŽA

Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu, Hrvatska  
iodza@ffst.hr

UDK 821.163.42.09-93

Prethodno priopćenje

## Sažetak

Novija hrvatska književnost za djecu i mlade svjedoči stvarnosti u kojoj se obitelj transformira iz relativno čvrste zajednice jasno definiranih uloga, u prilično fluidnu strukturu. Cilj je ovog rada razmotriti kakav obiteljski prostor prevladava u lektiri od 1. do 4. razreda osnovne škole te kako se književni subjekt prema njemu odnosi. Odabrani sadržaji analizirat će se s obzirom na suvremene teorijske koncepte o prostoru kao sinesteziji fizičkoga, mentalnog, duhovnog i emocionalnog svijeta pojedinca. Pri tome, pod sintagmom obiteljskog prostora podrazumijevat će se prostorni imaginarij, odnosno niz prostora s kojima je obiteljski život u interakciji, poput prostora zavičaja, prostora doma u užem i širem smislu, prostora unutar kojeg se razvija odnos sa širom obiteljskom zajednicom, fizičkog prostora povezanog s obiteljskim životom, prostora izmještenosti iz nekada stabilnoga obiteljskog gnijezda te prostora emocionalnog svijeta djeteta koji se redefinira zbog suvremenog transformiranja obitelji. Analiza pokazuje da u književnim djelima s popisa lektire od 1. do 4. razreda prevladavaju ona koja na različite načine obitelj i obiteljski prostor prepoznaju kao jednu od središnjih točaka dječjeg svijeta. U starijim (kanonskim)<sup>1</sup> književnim djelima s relativno stabilnim mjestom na popisu lektire, obiteljski prostor i odnos književnog subjekta prema njemu prilično su jasno određeni i ostaju u okvirima tradicionalne obiteljske slike kao poželjnog modela. Novija dječja književnost transformaciju obitelji prepoznaje kao intrigantni suvremeni fenomen te prikazuje prostor njezina redefiniranja.

**KLJUČNE RIJEČI:** *dječja književnost, književni subjekt-dijete, lektira, obitelj, prostor*

<sup>1</sup> Pod pojmom kanonskih književnih djela misli se na ona čija je književno-povijesna vrijednost u okviru (dječje) književne povijesti jasno utvrđena i zbog čega je njihovo mjesto u povijesti dječje književnosti neupitno. U okviru analiziranih književnih djela to bi se okvirno odnosilo na djela napisana prije 80-ih godina 20. stoljeća. Smatram nužnim napomenuti da sam svjesna ograničenja, pa i djelomične netočnosti takve podjele jer su neka djela nastala nakon 80-ih godina već postala dio (hrvatskoga) dječjeg književnog kanona ili su pak na putu da to postanu.

## Uvodna razmatranja

Obitelj predstavlja osnovnu društvenu jedinicu i polazište čovjekova razvoja, njegovih prvih spoznaja i identifikacija. Osobito je važna djetetu kao zajednica sigurnosti i utočišta u procesu intenzivnog odrastanja i oblikovanja u zrelu osobu. Obitelj je, stoga, neizostavna tema dječje književnosti. Stjepan Hranjec (2006: 27) tu je činjenicu sažeo u sljedećem navodu, sugerirajući njime dugotrajnost, ali i otvorenost teme u dječjoj književnosti:

„Narečena je tema u dječjoj književnosti društveno kontekstualizirana više no ikoja druga; već ona stereotipna misao da je obitelj osnovna čestica društva sugerira da se sve mijene šire društvene zajednice izravno odzrcaljuju i ostavljaju svoj trag u toj temeljnoj zajednici, obitelji.“

Položaj književnog lika-djeteta u obitelji, odnosno njegov odnos prema odraslima, presudni je element i u uspostavljanju teorijskih okvira u dječjoj književnosti, a jedan se od njih odnosi na pitanje autonomnosti dječjih likova, o čemu je u svojoj knjizi *Kraći ljudi* (2011) pisala Dubravka Zima. Književnost je svojevrsna zrcalna slika stvarnosti, ona društveni realitet odražava ili ga pak kreira pa dječjoj književnosti nisu nepoznate oscilacije, u strukturi obitelji, što je u hrvatskoj znanstvenoj i stručnoj javnosti prepoznato još 2006. godine pa je zbornik *Zlatni danci 7* posvećen temi obitelji u dječjoj književnosti. Evidentiran je već tada u dječjoj književnosti fenomen rastakanja obitelji. Ivan Bošković (2006: 19) tako primjećuje kako se obitelj pretvara u „ekscesnu kategoriju“, a obiteljski se prostor više ne doživljava kao prostor „toplina i sigurnosti kućnog ognjišta koje ništa ne može nadomjestiti“. Ta činjenica ipak ne mijenja atraktivnost teme pa je moguće složiti se s autorom oko sljedećeg njegova suda:

„Iako se može reći da obitelj sve više gubi ulogu istinskog utočišta s mitskim predikacijama, njezina poticajnost i radijacija nipošto nije manja, bilo da je riječ o obitelji kao egzistencijalnoj potrebi i iskustvu, bilo kao pjesničkoj inspiraciji“ (Bošković, 2006: 20).

Usprkos tomu, Anđelka Peko i sur. zaključuju kako je u udžbenicima malo tekstova s obiteljskom tematikom, a oni koji govore o obitelji predstavljaju idiličnu obiteljsku sliku (2006: 131), povezanu s religijskim aspektima (2006: 129). Vesna Grahovac-Pražić dodaje kako se izbjegava problematizirati obiteljski diskurs te kako je pri metodičkoj obradi često zadržavanje na samo jednoj vrijednosnoj razini teksta; „metodički instrumentarij ne uključuje tekstove u diskursnom polju i čitanje u prostoru i vremenu“ (2006: 138). Vlado Pandžić upućuje na općeprošireni negativni stav neoliberalnog društva i medija u njegovoj službi prema instituciji obitelji (2006: 169) te se zalaže za afirmaciju obiteljskog života (2006: 171). Suvremena hrvatska književnost za djecu i mlade prepoznaje takvu stvarnost u kojoj se obitelj transformira iz relativno čvrste zajednice jasno definiranih uloga u fluidnu strukturu.

Prostor je u suvremenim društvenim i humanističkim znanostima posljednjih 40-ak godina aktualiziran kao društveni i kulturni konstrukt. U skladu je to s postmodernističkim relativizmom koji, pojednostavnjeno rečeno, nastaje kao produkt nemogućnosti da se jednoznačno odgovori na izazove svijeta naoko enormnih prilika koje se često manifestiraju ili kao nesnalaženje ili kao iluzija. Prostor na koji smo primarno naviknuti kao na fizičku, zatvorenu, jasno omeđenu i opipljivu kategoriju, proširuje svoje značenje konceptom prostornosti koji relativizira prostor stavljajući u središte razmatranja čovjekov doživljaj prostora iz različitih (osobnih ili društveno uvjetovanih) perspektiva. U arhitekturi je tako istaknuta razlika između mjesta kao prostora konkretnog iskustva pojedinca i znatno apstraktnijeg pojma prostora koji podrazumijeva prostorne predodžbe koje nužno ne obuhvaćaju neposredno iskustvo (usp. Lipo- vac, 1999). Stipe Grgas (2014: 49) primjećuje kako povratak prostoru nije nekakav epohalni zaokret u znanosti, ali upućuje na to da je očigledno nešto u okviru prostora ostalo nedefinirano; „(...) svaki istraživački zaokret, pa tako i zaokret prema prostoru čini vidljivim, oprisutnjuje ono što je dotad bilo latentno. Na sličan način znanost o književnosti (...) iznosi na vidjelo agendu koja se ili podrazumijevala ili nedovoljno uvažavala“ (Grgas, 2014: 53). Ivana Brković<sup>2</sup> pojašnjava kako je u suvremenom poimanju prostora riječ o dvama pristupima; Doris Bachman-Medick koja govori o prostornom obratu i Edwarda Soje koji smatra da je riječ o novom poimanju prostora (prema Brković, 2013: 116).

Koncept obiteljskog prostora iz naslovne sintagme ne postoji kao stabilan teorijski pojam, već kao proizvoljna sintagma autorice ovog rada. Nameće se kao mogućnost koja proizlazi iz teorija o prostoru i prostornosti, a podrazumijevao bi asocijativni odnos prema obitelji koji se nadograđuje na koncept obitelji kao fizičkog realiteta. Taj prostor, dakle, nije samo ni nužno prostor jasno omeđenog (fizičkog) doma (kuće, grada, domovine) unutar kojeg obitelj kao skupina pojedinaca sjedinjenih u obiteljskoj zajednici fizički postoji, nego postaje prostorni imaginarij doma. Foucaultovom terminologijom heterotopije (prema Brković, 2013: 117) u kontekstu ove analize obuhvatila bi se obitelj kao stvarni koncept s jedne strane, te druge predodžbe koje početnu predodžbu konkretnog koncepta obiteljske zajednice potvrđuju ili osporavaju. Obiteljski prostor u lektiri primarnoga osnovnoškolskog obrazovanja (razredna nastava) razmatrat će se s obzirom na Lefebvreove kategorije fizičkoga, mentalnog, duhovnog i društvenog prostora i njihovih preklapanja, ono što se često naziva „spacijalnim imaginarijem“. Stipe Grgas (2014: 51), svjestan teorijske fluidnosti i nedovoljne analitičke promišljenosti teorijskih pojmova, pokušava vrlo konkretno definirati pojam „spacijalnog imaginarija“. Određuje ga kao „onaj dio svijeta koji pojedinac ili

<sup>2</sup> Brković (2013. i 2014.) uz navedene pristupe donosi pregled važnijih istraživanja o prostoru.

kolektivitet izdvajaju iz protežnosti i na kojemu uprizoruju i žive partikularnu egzistenciju. Spacijalni imaginarij stoga je kognitivno - afektivni okvir pojedinca i kolektiviteta konstruiran pomoću proživljenih iskustava, percepcije i spoznaje. (...) On je objedinjujuća konfiguracija koja supsumira ono što je relevantno i marginalizira preostatak. Taj se imaginarij obrazuje ne samo pozitivnim određenjem nego i strategijama isključivanja, logikom pozicioniranja prema drugome.“ (Grgas, 2014: 52).

Obiteljski prostorni imaginarij podrazumijevao bi „jedinствен (subjektivan) doživljaj prostora s nizom spacijalnih jedinica snažnoga značenjskog potencijala“ (Ivon, 2016: 311).

Cilj je takve analize razmotriti kakav obiteljski prostorni imaginarij posreduju učeničke lektire u prvotnom razdoblju čitačke pismenosti. Grahovac-Pražić naglašava kako je slika obitelji određena i književnim rodом i vrstom (2006: 134), no ovdje to nije bilo temeljno polazište u odabiru analiziranih. Osnovni je kriterij odabira bila uvrštenost književnog djela na popis lektire te učestalost njegove primjene u čitačkoj praksi učenika, na temelju iskustva komunikacije s učiteljima razredne nastave. Uz to, analizirani su neki tekstovi koji su se autorici činili zanimljivima s obzirom na pristup temi obitelji (primjerice, djela *Tko vjeruje u rode još*, *Pas zvan gospodin Bozzi*). S obzirom na to da u pristupu temi obitelji rod i vrsta književnog djela nisu nevažni, valja ipak napomenuti da su većinom analizirana prozna djela (priče i romani) te da se kod pojedinih književnih vrsta, primjerice u bajkama, upozorilo na specifičan poetički imaginarij koji je utjecao i na oblikovanje slike obiteljskog prostora.

Analizirana su sljedeća književna djela:

1. razred: L. Bauer, *Tri medvjeda i gitara*, A. Đokić-Pongrašić, *Nemaš pojma, Grizlijane*, Ž. Horvat-Vukelja, *Slikopriče*, Ž. Horvat-Vukelja, *Hrabrica*, E. Janikovszky, *Baš se veselim*, S. Junaković, *Dome, slatki dome*, J. Sigsgaard, *Pale sam na svijetu*

2. razred: C. Collodi, (2009), *Pinokio*, K. Čapek, *Poštarska bajka*, N. Iveljić, *Božićna bajka*, H. Kovačević, *General Kiro miš*, N. Videk, *Pismo iz Zelengrada*, R. Zvrko, *Grga Čvarak*

3. razred: I. Brlić-Mažuranić, *Čudnovate zgode šegrta Hlapića*, M. Lovrak, *Vlak u snijegu*, S. Pilić, *E, baš mi nije žao*, S. Polak, *Dnevnik Pauline P.*

4. razred: Békeffi, *Pas zvan gospodin Bozzi*, I. Brlić-Mažuranić, *Priče iz davnine*, A. Gardaš, *Bakreni Petar*, M. Lovrak, *Družba Pere Kvržice*, M. Marušić, *Snijeg u Splitu*, N. Mihoković-Kumrić, *Tko vjeruje u rode još*, Z. Kolarić-Kišur, *Moja Zlatna dolina*, H. Kovačević, *Tajna ribljeg oka*, Z. Pongrašić, *Mama je kriva za sve*, N. Pulić, *Ključić oko vrata*, S. Šesto Stipančić, *Bum Tomica I*, J. Truhelka, *Zlatni danci*.

Polazna je hipoteza da u književnim djelima s popisa lektire od 1. do 4. razreda prevladavaju ona koja na različite načine obitelji i obiteljskom prostoru pristupaju kao jednoj od središnjih točaka dječjeg svijeta, ali da suvremena dječja književnost transformaciju obitelji prepoznaje kao intrigantni suvremeni fenomen, prikazujući prostor njezina redefiniranja.

## Analiza korpusa

Kriterij za odabir književnih djela za potrebe ovog rada jest njihova uvrštenost na popis lektire te učestalost njihove primjene u čitačkoj praksi učenika, koja se temelji na iskustvu višegodišnje komunikacije autorice rada s učiteljima razredne nastave. Obuhvaćeni su svi razredi razredne nastave, s naglaskom na 1. i 4., čime se najdosljednije uočava cjelovitost pristupa temi, s obzirom na to da je riječ o najnižem i najvišem stupnju u početnom obrazovanju. Obiteljski prostor(ni imaginarij) određen je trima točkama u odnosu na koje će se književna djela s popisa lektire analizirati: (1) struktura obitelji, (2) koncept doma, (3) obiteljski duhovni i emocionalni prostor.

### 1. razred

U svim analiziranim književnim djelima u 1. razredu obitelj je gotovo neizostavno povezana s odvijanjem radnje. Radnja se ne odvija uvijek unutar obitelji, ali se uvijek odnosi na obitelj, gotovo je uvijek na različite načine usmjerena prema obitelji. Medvjed Grizljan u priči Ane Đokić-Pongrašić *Nemaš pojma, Grizlijane* odvađa se od majke s ciljem da joj se vrati s iskustvom, odgovoran i osamostaljen. Odvajanje nije lagano, ali i nakon toga mučnog procesa obitelj ga čeka kao trajno utočište. Iako obiteljski prostor čini samo jedan roditelj, odsustvo se oca ne problematizira, pa se i ne može govoriti o strukturi krnje obitelji. Putovanje je u 1. razredu česta metafora sazrijevanja, pozitivne promjene i književni subjekt rado je prihvaća, ali uvijek s tendencijom povratka domu. Prostor doma, iako uključuje fizičke prostore i povratak konkretnoj obiteljskoj zajednici, zapravo je prije svega duhovni i emocionalni prostor sigurnosti i privrženosti.

Glavni lik antologijske priče Jensa Sigsgaarda *Pale sam na svijetu*, dječak Pale, također radosno prihvaća avanturu putovanja, ali opet s tendencijom povratka obitelji, štoviše, čežnju za obitelji prekida spoznaja da je odvajanje od obitelji bio samo san, tek na prvi pogled privlačan. Stožerna figura obiteljskoga i metafora emocionalnog utočišta jest majka, a prostor doma uz obitelj čine i prijatelji pa su obitelj i prijatelji kao nerazdvojna cjelina predmet žudnje književnog subjekta: „Zaželio sam se prijate-

lja, zaželio se tate i mame. Najviše se zaželio mame.“

Prijateljstvo kao koncept vrlo blizak obitelji apostrofira i Željka Horvat-Vukelja u priči *Hrabrica*. Obiteljski prostorni imaginarij prostor je fizičke i emocionalne sigurnosti i u priči Svjetlana Junakovića *Dome, slatki dome*. Putovanje je primamljiva avantura, ali se pojavljuje u metafori šume – nepoznatoga, strašnog svijeta. Obiteljski prostor ovdje je fizički, opipljivi prostor koji ispunjava pozitivnim emocijama, sigurnošću i olakšanjem, što glavni lik obuhvaća učeniku 1. razreda lako shvatljivom rečenicom: „O kako sam bio sretan kad sam opet ugledao svoj dom!“.

Sličan je koncept ponudila Željka Horvat-Vukelja u jednoj od svojih slikopriča (*Snjegović*). Dom je i tu prisutan kao fizička i mentalna predodžba prostora sigurnosti i utočišta. Horvat-Vukelja u svoje priče uključuje obiteljsko božićno okupljanje i proslavu Majčina dana. Majka je opet predstavljena kao obiteljski stožer prema kojem se ostatak obitelji odnosi sa zahvalnošću i poštovanjem. Tako prigodni dar za majku nije ništa materijalno, nego uredan i skladan dom koji se postiže obiteljskim zajedništvom temeljenim na podijeljenim ulogama i dužnostima unutar obitelji. Stjepan Hranjec (2006: 27) navodi različite tipove obitelji u dječjem romanu: homogenu obitelj, socijalno-stalešku obitelj, luckastu obitelj, krnju obitelj, razorenu obitelj, *supstitucijsku* obitelj, urbanu *formalnu* obitelj, obitelj u humorno-fantazijskom svijetu i sl. (Hranjec, 2006: 28). Iako nije riječ o dječjem romanu, u većini djela s popisa lektire u 1. razredu riječ je najčešće o tradicionalnom tipu jasno strukturirane nuklearne obitelji, katkad proširene (kako je, primjerice, u knjizi *Baš se veselim* Ewe Janikovszky). Obiteljski prostor, prostor je užeg ili šireg zavičaja, povezuje se mahom s vanjskim prostorima, koncept doma rijetko je fizički omeđen (kuća, stan, ustanova).

Bajke braće Grimm nude modele narušenih obiteljskih odnosa (primjerice, *Snjeguljica, Ivica i Marica*), no oni su žanrovski uvjetovani, odnosno dio su bajkovitoga poetičkog instrumentarija koji uključuje sretan završetak i povratak obitelji koja nije idealna, pa stoga podrazumijeva niz konfliktnih situacija, ali je na koncu ipak područje emocionalne sigurnosti i duhovne stabilnosti, zahvaljujući barem jednom njezinu članu, kako je to u korpusu odabranom za 1. razred. Narodne bajke, kako je poznato, primarno nisu pisane za djecu, podliježu specifičnoj poetici usmenoknjiževnog prenošenja koje u cjelini često odražava složene obiteljske odnose. O potencijalu bajki u rješavanju složenih (obiteljskih) problema, mnogo se pisalo. Gennady Viktorovich (2006) podsjeća na smjer njihove sudbine nakon što ih se, u skladu s novim (materijalističkim) odgojnim paradigmama u Rusiji 20-ih godina prošlog stoljeća, pokušalo rasteretiti folklornoga, tradicijskog sloja. Navodi primjere suvremenih bajki koje su zadržale tradicionalne vrijednosne obrasce.

„Ipak, bez obzira na to što su tradicionalni folklorni motivi, u tom broju obiteljski, izgubili glavno značenje, taj je proces dao ovom žanru veliki potencijal. Pojavila se

bajka s osobnim autorskim sižeom koja nije bila vezana za folklorne izvore, ali je čuvala unutarnji smisao i poetsku moć narodnog djela (...) Bajna idealizacija i uopćavanje dali su ovdje mjesto velikoj umjetničkoj konkretizaciji, detaljizaciji, individualizaciji, pojavljuje se neophodnost obrazloženja i argumentacije događaja i ponašanja lika, određene psihologizacije“ (Gennady Viktorovich, 2006: 83).

Umjetničke bajke, dakle, zadržale su mnogo unutarnje logike svojih narodnih uzora. Visinko tako podsjeća, na primjeru umjetničke bajke, kako svijet bajki nije jednodimenzijski kakvim se često shvaća. *Priče iz davnine* Ivane Brlić-Mažuranić tako, usprkos tomu što zagovaraju vrijednosti tradicionalne obitelji, nude istovremeno i sliku disfunkcionalne obitelji u propadanju, ali uvijek s pozitivnim ishodom i težnjom prema slici idealne obitelji.

Duhovni obiteljski prostor u lektiri za 1. razred podrazumijeva učenje odgovornosti, osamostaljivanje, međugeneracijsku suradnju. Ocu triju medvjeda u priči Ludwiga Bauera *Tri medvjeda i gitara* njegovi su sinovi bili „oslonac u starosti“, a dijete iz priče *Baš se veselim* uči se razveseliti članove svoje šire i uže obitelji empatično, uvažavajući njihove navike i potrebe.

Obiteljski prostorni imaginarij u lektiri za 1. razred prije svega je duhovno i emocionalno poticajna i ohrabrujuća sredina u okviru jasno podijeljenih rodnih uloga, a prijateljstvo se naslanja na obitelj jer je dobar prijatelj poput člana obitelji.

## 2. razred

U 2. razredu obiteljski prostor vrlo je sličan konceptu 1. razreda. Pinokio živi s ocem, a general Kiro, miš u istoimenoj priči Hrvoja Kovačevića, s prijateljem koji supstituira obitelj. Njegov prijatelj živi sasvim običnim postolarskim životom prihvaćajući sudbinu tek dobrog čovjeka. Usprkos autorskom glasu koji kaže: „Dobri ljudi ponekad su smiješni“, nema sumnje u isplativost poštenja i dobrote.

U *Poštarskoj bajci* Karela Čapeka nema izravnih aluzija na obiteljski prostor, no temeljna je pokretačka snaga priče ljubav i požrtvornost za drugoga što je jedan od prepoznatljivih duhovnih prostora obitelji u gotovo svim analiziranim tekstovima. Obiteljski prostori i dalje su otvoreni prostori zavičaja, uže zajednice, a duhovni prostor prepoznaje se u zajedničkome predanom radu za zajednicu.

Djed i ognjište kao tradicionalni simboli obitelji i prepoznatljiva simbolika u *Pričama iz davnine* Ivane Brlić-Mažuranić, javljaju se i u *Božićnoj bajci* Nade Iveljić. Ne okuplja se konkretna obitelj, već odabir takvog imaginarija simbolizira obiteljsku stabilnost kao temelj širega društvenog djelovanja.

U pjesničkoj zbirci Ratka Zvrka *Grga Čvarak* obitelj se posebno ne tematizira, pjesme su uglavnom usmjerene na dječji svijet igre i mašte. Iako se sadržaj naslovne

pjesme izravno ne dotiče obitelji, jasna je njezina pozicija u duhovnoj predodžbi lirskog subjekta: otvoren, slobodan, nesputan prostor Grgina djetinjstva lišen roditeljske angažiranosti ne umanjuje emocionalnu vezu s obitelji. Svi dječji nestašluci kojima izlazi iz predodžbe o idealnom djetetu, rasplinjuju se u slici bolesne majke nad kojom Grga bdije cijelu noć.

Idejni koncept zajedništva i zajedničkog djelovanja za opću dobrobit, najčešće na primjeru užeg zavičaja, prepoznatljiv je u tekstu *Pisma iz Zelengaja* Nevenke Videk, ali i u kanonskim djelima *Vlak u snijegu* i *Družba Pere Kvržice* Mate Lovraka, s popisa lektire u 3., odnosno u 4. razredu. U vanjskom prostoru obitelji iz susjedstva funkcioniraju kao velika obitelj.

### 3. i 4. razred

U 3. razredu, a to se nastavlja i u 4., Sanja Pilić uvodi u dječju lektiru predodžbu disfunkcionalne obitelji. Dragica Haramija (2006: 57–58), kao i Hranjec, uočava složenu tipologiju suvremene, postmoderne, obitelji, ali i činjenicu da u lektiri od 1. do 4. razreda prevladavaju tradicionalniji obiteljski obrasci, odnosno da se „u dječjoj književnosti uloga obitelji razlikuje od one u književnosti za mlade“ (Haramija, 2006: 59). U svojoj knjizi *E, baš mi nije žao* prostor obitelji uglavnom je zatvoren iza vrata stana/kuće gdje dijete živi sa samohranom majkom. Emocionalni obiteljski prostorni imaginarij povezan je s osjećanjem necjelovitosti i neželjenosti od oca koji napušta obitelj iz nejasnih razloga. Prazninu popunjavaju širi članovi obitelji koji svojim raznolikim karakteristikama izgrađuju obiteljsku svakodnevicu. Suvremeni obiteljski život ilustrira i *Dnevnik Pauline P* Sanje Polak, ali ona zadržava relativno čvrstu, tradicionalnu strukturu u suvremenoj stvarnosti. S druge strane, i starija književna djela, poput *Čudnovatih zгода šegrt Hlapića* Ivane Brlić-Mažuranić i njezinih *Priča iz davnine*, donose sliku poremećenih obiteljskih odnosa koji se ipak zaključuju slikom idealne obitelji.

*Ključić oko vrata* Nikole Pulića, naslov s popisa lektire za 4. razred, 80-ih je godina 20. stoljeća najavio novi obiteljski prostor: zatvoren, fizički skučen, najčešće smješten u urbanoj sredini unutar koje obiteljski prostor čini uža obitelj u odnosu na koju se književni subjekt, često osamljen, postavlja kao tragač za sigurnim obiteljskim ozračjem.

Krnje obitelji u kojima se pojedini članovi trude zamijeniti nezamjenjivo (izostanak jednoga od članova) čini koncept doma u romanu Zorana Pongrašića *Mama je kriva za sve*. Glavni lik, dječak Berislav, odrasta sa samohranom majkom, očevi postupci nejasno su motivirani (donekle je jasno zašto otac napušta majku, ali nije jasno zašto napušta dijete). Ta činjenica u djeteta izaziva osjećaj manje vrijednosti:

„Bio je siguran da će lopovi računala prodati, ali ga je mučilo što će uraditi s njim. Hoće li i njega prodati? I kome? Zamislio je oglas: ‘Jeftino se prodaje klinac sa smiješnim prezimenom i smiješnom odjećom, a dajemo i popust od 10 posto jer ga je i vlastiti otac napustio!’“ (Pongrašić, 2000: 34)

„Dolje, na ulici, ugleda nekog čovjeka u sivom kaputu i sa šeširom na glavi koji ga podsjeti na tatu. Istina, njegov tata nikada nije nosio sive kapute, jer je mama tvrdila da izgleda grobljanski, a nije nosio ni šešire; samo je jednom na glavu bio stavio kapu načinjenu od novina, dok je, poslije jedne od maminih slikarskih faza, bojio kuhinju ponovno u bijelo. Svejedno, Bero je pomislio da bi to mogao biti tata, koji je nekako, nije važno kako, saznao što se s Berom dogodilo, pa ga sad dolazi spasiti.“ (Pongrašić, 2000: 54).

Dom je zatvoreni, intimni prostor, stambena zgrada, prostor grada, na što se nadovezuje i virtualni prostor kao prostor djetinjstva, a sve to proživljava dječak jedinac s malim brojem (ili bez) braće, sestara i prijatelja. S druge strane, suživot njegovih prijateljica, sestara blizanki, Marte i Stele, implicitno apostrofira radost sestrinskog odnosa, usprkos nepomirljivim karakternim suprotnostima, upućujući na to da ljubav nadjačava sve razlike. Sestre uživaju u svojoj pustolovini „tajnovitog“ života, u pothvatima daleko od očiju roditelja. Ipak, autor sitnim detaljem ne zaboravlja upozoriti na društveni kontekst unutar kojeg se odvija obiteljski život pa njihov otac u slobodno vrijeme igra igrice (Pongrašić, 2000: 107). To nije samo zabava, nego i opaska o roditelju koji, iscrpljen obvezama, nema autoritativnu snagu biti čvrst oslonac obitelji:

„Isuse, pa da te starci vide takvu dobili bi nervni napad! A tati bi opet proradio čir, pa bi morao uzeti bolovanje, a onda zaboravi igrice na kompjutoru. Kraj njega ne bi došla na red ni za sto godina.“

Obiteljski duhovni prostor čini čežnja za obiteljskom cjelovitošću, kuća se doživljava kao utočište i sigurnost, iako glavni (i sporedni) likovi nemaju uvijek model koji bi ih tomu poučio. Disfunkcionalne obitelji Berislavovih otmičara, Ožiljka i Brade, služe mladom čitatelju kao nepoželjan model. Ožiljak je nadimak dobio zbog ožiljka koji je posljedica očeva fizičkog nasilja potaknutog alkoholizmom. Odabir životnog zanimanja također je posljedica izostanka obiteljske podrške, zbog čega njegov slikarski talent, iako prepoznat, nikada nije ostvaren. Brada se novcem stečenim prodajom ukradenih predmeta želi klonirati „zato kaj sam celi život bil sam, eto zakaj“. „A sad bum imal još jednog istog kao ja (...) Koji bu uvek s menom i koji bu me uvek najbolje razumel!“ (Pongrašić, 2000: 65). Ironijskim odmakom, autor humorizira tragiku obiteljskog rasapa, tako da se može govoriti o duhovnome obiteljskom prostoru cjelovite obitelji pa se Berislavov otac na samom kraju vraća.

Za razliku od krnjih obitelji kao posljedice svjesnog prekida kontakta među rodi-

teljima, kanonsko djelo J. Spiry *Heidi* nastavlja se na tradiciju romana o siročetu, a disfunkcionalna obitelj nastala je slijedom nesretnih okolnosti (majčina smrt, dijete pripada teti koja ga prosljeđuje djedu). Djed nadomješta izostanak roditelja postajući djetetova idilična obitelj, zapravo to primarno postaje zavičaj i ukupnost emocija koje pruža. Kada Heidi spletom okolnosti završi u imućnijoj obitelji koja joj uz materijalnu, pruža i emocionalnu podršku, ona ne čezne isključivo za djedom, nego za prostorom koji je u svojoj ukupnosti (priroda, životinje, hrana, zrak) predstavljao prvotnu obitelj. Nesiguran obiteljski prostor u dječjoj književnosti može biti uzrokovan i izvanrednim događajima. Sanja Vrcić-Mataija, pišući o ratnoj književnosti, uočava kako se u takvim primjerima preobražava paradigma djetinjstva u kojem djeca postaju ratni stradalnici, a egzistencijalni strah od smrti njihova svakodnevnica (2006: 39). U situaciji u kojoj su roditelji u nesvakidašnjim, izvanrednim okolnostima, na ratištu ili u bolnici, imaginarij kuće pravi je primjer kohezije fizičkog i duhovnog prostora. Autorica navodi kako pustolovina kao paradigma pustolovnog romana u tom slučaju mijenja određenje svojega temeljnog pojma; dok je u pravome pustolovnom romanu pustolovina prostor zabave i bijega od svijeta odraslih, u ratnom romanu ona je prostor bijega od pustolovine, želje da je se napusti i želje za približavanjem svijetu odraslih (2006: 40).

U književnom djelu s popisa za 4. razred, *Snijeg u Splitu* Matka Marušića, obiteljski život odvija se unutar kuće, ali gotovo podjednako i izvan kuće, u kvartu. Čak i kada se odvija u intimnoj atmosferi fizički omeđenog prostora poput kuće, često je prisutan netko iz šire zajednice. Vinko Brešić (2004: 103–106) usmjerenost na vanjske prostore, na širu zajednicu, odnosno na ljude, smatra karakteristikom mediteranskog regionalizma. U Marušićevoj zbirci priča susjedi su involvirani u međusobne obiteljske živote, neprestano su prisutni u unutarnjemu obiteljskom prostoru. Mediteranski duhovni okvir podrazumijeva prožimanje intimnoga i lokalnoga, javnog života. Cjelovita obitelj tradicionalno podijeljenih uloga, jasno je definirana očinskom i majčinskom figurom. Oboje su oslonac djeci u presudnim i teškim životnim situacijama kao što su bolest ili skrb za obrazovanje djece. Djeca su uključena u svijet odraslih, ona se prilagođavaju aktivnostima odraslih, ne odrasli njima. Glavni lik tako odlazi u lov s ocem, a igra je sastavni dio dječjeg svijeta u kojoj su odrasli samo promatrači. Roditelji su moralna vertikala, uvijek su prisutni kao „nepostojeće oko“, iako je njihov fizički svijet odijeljen od svijeta djece. Djeca proživljavaju djetinjstvo neopterećena kontinuiranom paskom roditelja, ali uvijek u strahu od njihove kontrole i batina koje su samorazumljivi dio djetinjstva.

Fantastični roman Istvána Békeffyja *Pas zvan gospodin Bozzi* nudi sličan koncept obiteljskoga prostornog imaginarija talijanskih migranta koji podrazumijeva povezivanje obitelji unutar uže zajednice na opću dobrobit. Riječ je o tročlanjoj strukturi koja

uključuje i transcendentno: Bog – pojedinac – zajednica. Ta je trijada iskazana sljedećim navodom: „Vi ste postali pas jer nikada niste pokušali biti čovjek. Biti čovjekom zahtijeva prilične obveze prema ljudima i prema Svevišnjem.“ (Békeffy, 1997: 47). Tradicionalna talijanska obitelj suprotstavljena je osamljenosti odvjetnika Bozzija koji odbija povezanost s drugim ljudima. Obiteljski duhovni prostor izgrađuje zajedništvo, a pojedinac koji nikada nije zadobio pažnju bližnjih pretvara se u nečovjeka što simbolizira njegova transformacija u psa.

Anto Gardaš u *Bakrenome Petru*, također naslovu s popisa lektire za 4. razred, zagovara poštovanje prema kulturnoj, arheološkoj baštini, a dinamična, pustolovna radnja ne priječi iščitavanje afirmativnog odnosa autora prema užem zavičaju. Obitelj čine roditelji i djeca. Likovi roditelja pojavljuju se sporadično i nisu znatno involvirani u život djece. Odrasli su promatrači koji se uključuju u situacijama koje djeca ne mogu riješiti.

U *Bum Tomici 1* Silvije Šesto Stipančić obiteljski se prostor predočava nizom kratkih anegdotalnih priča iz svakodnevice. Odvija se unutar zatvorenog prostora moderne obitelji, narušenog autoriteta roditelja/odraslih. Poteškoćama u uspostavljanju roditeljskih granica pristupa se humoristično: „(...) Mama! Obuci me! Mama! Odi mi u sobu po...Mama juri. Uopće ne pruža otpor. Brza je kao indijanska strijela. Kosa joj od te brzine vijori kao indijanska perjanica, strši na sve strane, a sve zbog te žurbe.“ (Šesto Stipančić, 2006: 17). Komunikacija između roditelja i djece eksplicitna je i prijateljska, bez postavljanja granica dijete – roditelj: „Tata je zezao mamu da mu se mlijeko zgadilo, jer dok je cicao mamino ona je pušila.“ (Šesto Stipančić, 2006: 22–23). Roditeljima su djeca smetnja u vlastitom prostoru zabave: „Bio je sve nervozniji, jer tekma samo što nije počela, a mi nismo bili ni na pragu snova.“ (Šesto Stipančić, 2006: 23) // „- Što je opet, za Boga miloga, kaj ja ne mogu u miru ni kavu popiti?! - mama je baš bila namjeravala gucnuti svoju kavu i okrenuti nekoliko telefonskih brojeva dok ne stigne Onči iz škole.“ (Šesto Stipančić, 2006: 26). Predci nisu uzor, nego ih se ironijski kritizira (primjerice, unuk je škrt na djeda; djed se percipira kao uzrok izvjesnom nedostatku).

U potpunosti je to oprečno obiteljskoj atmosferi u kanonskim djelima koja oslikavaju drukčiji obiteljski prostor poput Truhelkinih *Zlatnih danaca* ili djela *Moja Zlatna dolina* Zlate Kolarić-Kišur. U njima je riječ o tradicionalnoj obitelji jasno određenih uloga. Djevojčice sanjaju kako će kad odrastu biti mame koje će zibati pravu djecu (Kolarić-Kišur, 2005: 19–20). Roditelji rade do kasno u noć, a dužnost i poštenje dvije su riječi koje je književni subjekt najčešće čuo u svijetu odraslih i koje izgrađuju njegov vrijednosni sustav (Kolarić-Kišur, 2005: 23). Novca je uvijek bilo manje nego ga je trebalo, ali nije se živjelo u oskudici čime se predstavlja vrlina skromnosti. Obiteljski život odvija se u kući, ali i u otvorenom prostoru zavičaja što neizostavno

podrazumijeva kontakt s prirodom (brojni opisi biljaka, drveća; priroda se doživljava kao prostor igre i emocionalno utočište):

„Što je nama, djeci, značio naš Grabik? Nije to bio samo skup nijemih stabala, u čijoj bismo se sjeni igrali i odmarali od igre i trke. Razigrana dječja mašta davala je tim vjernim pratiocima naših igara uvijek nove oblike i nov sadržaj. Oni visoki, uspravni grabovi podsjećali si nas na divove iz priča. Skriveni među njihovim granama osjećali smo se zaštićeni, sretni kao ptice koje su oko nas bezbrižno pjevušile.“ (Kolarić-Kišur, 2005: 10).

Život djece odvija se u nesputanoj dječjoj igri. Odrasli su prolaznici u njihovoj igri, ali su uvijek prisutni kao podrška. Usprkos financijskim poteškoćama, u dječje obrazovanje i napredak se ulaže, a poštenje i dužnost primarne su životne vrijednosti. Truhelkini junaci, kao i oni u Zlate Kolarić-Kišur, odrastaju u obitelji poštenih intelektualaca čija se svakodnevnica sastoji od kontakata s drugim intelektualcima pa je odrastanje uz knjige djeci prirodni obiteljski ambijent.

Među novijim književnim naslovima s popisa lektire ima i onih, najčešće kriminalističko-pustolovnih, unutar kojih prostor djetinjstva u urbanoj sredini jednako nesputano supostoji s tradicionalnim obiteljskim obrascima, poput *Tajne ribljega oka* Hrvoja Kovačevića. Riječ je o obitelji tradicionalne strukture. Odnosi među bratom i sestrom obilježeni su verbalnom eksplicitnošću, suvremenom žargonskom komunikacijom, ali su suštinski prisni.

U kontekstu odstupanja od tradicionalne strukture dječjeg romana i tematske složenosti ističe se roman Nade Mihoković-Kumrić *Tko vjeruje u rode još*. Radnja se u cijelosti događa u obiteljskom domu te – u maternici. Priču pripovijeda zametak, budući član, odnosno članovi obitelji, s obzirom na to da je riječ o blizankinjama. Unutar tradicionalne, na prvi pogled skladne obitelji, razotkriva se skriveni svijet odnosa između majke i oca. Majka zdravorazumski prihvaća novu situaciju, neplaniranu trudnoću, dok se otac teže miri s proširivanjem obitelji, sugerirajući abortus. Majčin svjetonazor naslonjen je na vrijednosni sustav koji baštini iz djetinjstva, a u romanu se očituje kao međugeneracijska povezanost posredstvom motiva majčine bake i majčina zavičaja. Roditelji su fizički prisutni, no često su duhovno odsutni čime je prikazana slika transformacije suvremene obitelji.

## Zaključak

U književnim djelima s popisa lektire od 1. do 4. razreda obitelj zauzima neizostavno mjesto. Analizirana su sljedeća književna djela:

1. razred: L. Bauer, *Tri medvjeda i gitara*, A. Đokić-Pongrašić, *Nemaš pojma, Grizlijane*, Ž. Horvat-Vukelja, *Slikopriče*, Ž. Horvat-Vukelja, *Hrabrica*, E. Janikovszky, *Baš se veselim*, J. Sigsgaard, *Pale sam na svijetu*

2. razred: C. Collodi, (2009), *Pinokio*, K. Čapek, *Poštarska bajka*, N. Iveljić, *Božićna bajka*, S. Junaković, *Dome, slatki dome*, H. Kovačević, *General Kiro miš*, N. Videk, *Pismo iz Zelengrada*, R. Zvrko, *Grga Čvarak*

3. razred: I. Brlić-Mažuranić, *Čudnovate zgode šegрта Hlapića*, M. Lovrak, *Vlak u snijegu*, S. Pilić, *E, baš mi nije žao*, S. Polak, *Dnevnik Pauline P.*

4. razred: Békeffi, *Pas zvan gospodin Bozzi*, I. Brlić-Mažuranić, *Priče iz davnine*, A. Gardaš, *Bakreni Petar*, M. Lovrak, *Družba Pere Kvržice*, M. Marušić, *Snijeg u Splitu*, N. Mihoković-Kumrić, *Tko vjeruje u rode još*, Z. Kolarić-Kišur, *Moja Zlatna dolina*, H. Kovačević, *Tajna ribljev oka*, Z. Pongrašić, *Mama je kriva za sve*, N. Pulić, *Ključić oko vrata*, S. Šesto Stipančić, *S. Bum Tomica 1*, J. Truhelka, *Zlatni danci*.

Analiza odabranih književnih djela pokazuje da je obiteljski prostor uokviren u relativno čvrstom poimanju obitelji kao zajednice jasno određenih uloga te da obitelj postoji kao okosnica svih drugih prostora u dječjem životu jer se iz svih prostora dijete vraća obitelji ili pak iz nje kreće. S druge strane, analiza potvrđuje da je obiteljski prostor promjenjiv, odnosno da odražava društvenu stvarnost.

S obzirom na tri razmatrane točke u realizaciji obiteljskoga prostornog imaginarija, (1) struktura obitelji, (2) koncept doma, (3) obiteljski duhovni i emocionalni prostor, može se zaključiti kako je obitelj zastupljena najčešće kao konkretni, fizički koncept koji čine članovi obitelji (uglavnom je riječ o nuklearnoj ili tek blago proširenoj obitelji) unutar određenog prostora. Koncept doma unutar kojeg se odvija obiteljski život, u starijim književnim naslovima (nastalima do 80-ih godina prošlog stoljeća) odvija se u snažnom interferiranju unutarnjeg i vanjskog prostora. Posljednja dva desetljeća 20. stoljeća prekretnica su u smislu da inauguriraju književna djela u kojima se obiteljski život odvija unutar nuklearne obitelji koja, najčešće s jednim djetetom, obitava u omeđenome, zatvorenom prostoru. Na dječjoj književnoj sceni obiteljski prostor očituje se postupno, ponajviše u djelima s popisa lektire za 4. razred, kao prostor nesigurnosti, emocionalne nestabilnosti i čežnje za čvrstom obiteljskom strukturom.

Može se, dakle, govoriti o dvama obrascima obiteljskoga prostornog imaginarija: (1) Kanonska književna djela jasnije se određuju prema duhovnom prostoru koji je iz-

građen na tradicionalnim obiteljskim vrijednostima. (2) Noviji naslovi uvode duhovni prostor liberalnih odnosa unutar obitelji, te se katkad određuju prema tradicionalnim obiteljskim obrascima kao poželjnima (*Mama je kriva za sve*), a katkad primarno prepoznaju i prikazuju obiteljski prostor onakvim kakav jest, izostavljajući vrijednosno određenje prema opisanim pojavama (*Bum Tomica 1*). Time se potvrđuje polazna hipoteza o suvremenoj dječjoj književnosti (podrazumijevajući pri tome kao granicu 80-e godine 20. stoljeća) koja transformaciju obitelji prepoznaje kao intrigantni suvremeni fenomen, prikazujući prostor njezina redefiniranja. Razmatrajući ukupan popis lektire od 1. do 4. razreda, može se zaključiti da je prvi obrazac dominantniji.

## LITERATURA

- BOŠKOVIĆ, I. J. (2006). Tema obitelji u dječjoj književnosti. U: Pintarić, A. (ur.), *Zlatni danci 7. Obitelj u književnosti za djecu i mlade*. (19–25). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet, Filozofski fakultet Pečuh, Matica hrvatska.
- BREŠIĆ, V. (2004). *Slavonska književnost i novi regionalizam*. Osijek: Matica hrvatska.
- BRKOVIĆ, I. (2013). Književni prostori u svjetlu prostornog obrata. *Umjetnost riječi*, LVII. (1-2), 115–138.
- BRKOVIĆ, I. (2014). Identitet prostora i prostori identiteta/alteriteta u epu Dubrovnik ponovljen Jakete Palmotića Dionorića. U: Molvarec, L. (ur.), *Mjesto, granica, identitet. Prostor u hrvatskoj književnosti i kulturi*. (29–48). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagrebačka slavistička škola.
- GENNADY VIKTOROVICH, P. (2006). Obitelj u bjeloruskoj dječjoj književnosti: tradicije i suvremenost (na primjerima bajki Uladzimira Karakieviča). U: Pintarić, A. (ur.), *Zlatni danci 7. Obitelj u književnosti za djecu i mlade*. (81–87). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet, Filozofski fakultet Pečuh, Matica hrvatska.
- GRAHOVAC-PRAŽIĆ, V. (2006). Slika obitelji u čitankama razredne nastave. U: Pintarić, A. (ur.), *Zlatni danci 7. Obitelj u književnosti za djecu i mlade*. (133–139). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet, Filozofski fakultet Pečuh, Matica hrvatska.
- GRGAS, S. (2012). O zaokretu ka prostoru. *Filozofska istraživanja*, 32 (1), 169–177.
- GRGAS, S. (2014). O hrvatskome spacijalnom imaginariju. U: Molvarec, L. (ur.), *Mjesto, granica, identitet. Prostor u hrvatskoj književnosti i kulturi*. (49–66). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagrebačka slavistička škola.
- HARAMIJA, D. (2006). Uloga obitelji u suvremenoj slovenskoj i hrvatskoj realističnoj prozi za djecu i mlade. U: Pintarić, A. (ur.), *Zlatni danci 7. Obitelj u književnosti za djecu i mlade*. (57–68). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet, Filozofski fakultet Pečuh, Matica hrvatska.
- HRANJEC, Stjepan. (2006). Obitelj u hrvatskom dječjem romanu. U: Pintarić, A. (ur.), *Zlatni danci 7. Obitelj u književnosti za djecu i mlade*. (27–38). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet, Filozofski fakultet Pečuh, Matica hrvatska.
- IVON, K. (2016). Prostori djetinjstva ili djetinjstvo prostora (prostorni imaginarij u trilogiji „Zlatni danci“ Jagode Truhelke). *Croatica et Slavica Iadertina*, 12 (1), 311–323.

- LIPOVAC, N. (1999). Prostor i mjesto. *Prostor*, 5 (1(13)), 1–34.
- PEKO, A., MUNJIZA, E. i MLINAREVIĆ, V. (2006). Obitelj u udžbenicima hrvatskog jezika i književnosti u mlađoj školskoj dobi. U: Pintarić, A. (ur.), *Zlatni danci 7. Obitelj u književnosti za djecu i mlade*. (124–132). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet, Filozofski fakultet Pečuh, Matica hrvatska.
- PANDŽIĆ, V. (2006). Recepcija obiteljskih sveza i govora u suvremenim hrvatskim lektirnim romanima (u višim razredima osnovne škole). U: Pintarić, A. (ur.), *Zlatni danci 7. Obitelj u književnosti za djecu i mlade*. (167–187). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet, Filozofski fakultet Pečuh, Matica hrvatska.
- VISINKO, K. (2006). Obitelj u *Pričama iz davnine* Ivane Brlić-Mažuranić. U: Pintarić, A. (ur.), *Zlatni danci 7. Obitelj u književnosti za djecu i mlade*. (99–103). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet, Filozofski fakultet Pečuh, Matica hrvatska.
- VRCIĆ-MATAIJA, S. (2006). Obiteljski diskurs u dječjim realističnim proznim djelima o Domovinskom ratu u hrvatskom dječjem romanu. U: Pintarić, A. (ur.), *Zlatni danci 7. Obitelj u književnosti za djecu i mlade*. (39–55). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet, Filozofski fakultet Pečuh, Matica hrvatska.
- ZIMA, D. (2011). *Kraći ljudi*. Zagreb: Školska knjiga.

## IZVORI

- BAUER, L. (1990). *Tri medvjeda i gitara*. Zagreb: Školska knjiga.
- BÉKEFFI, I. (1997). *Pas zvan gospodin Bozzi*. Zagreb: Znanje.
- BRLIĆ-MAŽURANIĆ, I. (2007). *Priče iz davnine*. Zagreb: Školska knjiga.
- BRLIĆ-MAŽURANIĆ, I. (2021). *Čudnovate zgode šegrta Hlapića*. Zagreb: Znanje.
- COLLODI, C. (2009). *Pinokio*. Zagreb: Znanje.
- ČAPEK, K. (2021). *Poštarska bajka*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- ĐOKIĆ-PONGRAŠIĆ, A. (2006). *Nemaš pojma, Grizlijane*. Zagreb: Naklada Haid.
- GARDAŠ, A. (1994). *Bakreni Petar*. Zagreb: Alfa.
- GRIMM, Braća. (2006). *Bajke*. Zagreb: Školska knjiga.
- JUNAKOVIĆ, S. (2000). *Dome, slatki dome*. Zagreb: ABC Naklada.
- HORVAT-VUKELJA, Ž. (2009). *Slikopriče*. Zagreb: Školska knjiga.
- HORVAT-VUKELJA, Ž. (2009). *Hrabrica*. Zagreb: Školska knjiga.
- IVELJIĆ, N. (2010). *Božićna bajka*. Zagreb: Tipex.
- JANIKOVŠKY, E. (2003). *Baš se veselim*. Zagreb: Hena com.
- KOLARIĆ-KIŠUR, Z. (1995). *Moja Zlatna dolina*. Zagreb: Školska knjiga.
- KOVAČEVIĆ, H. (2006). *General Kiro miš*. Zagreb: Naklada Haid.
- KOVAČEVIĆ, H. (2017). *Tajna ribljeg oka*. Zagreb: Školska knjiga.
- LOVRAK, M. (2013). *Vlak u snijegu*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- LOVRAK, M. (2013). *Družba Pere Kvržice*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- MARUŠIĆ, M. (2017). *Snijeg u Splitu*. Zagreb: Školska knjiga.
- MIHOKOVIĆ-KUMRIĆ, N. (2011). *Tko vjeruje u rode još*. Zagreb: Alfa. Zagreb.
- PILIĆ, S. (2014). *E, baš mi nije žao*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- POLAK, S. (2000). *Dnevnik Pauline P.* Zagreb: Znanje.
- PONGRAŠIĆ, Z. (2000). *Mama je kriva za sve*. Zagreb: Biblioteka Stribor, Znanje.
- PULIĆ, N. (2011). *Ključić oko vrata*. Zagreb: Znanje.
- SIGSGAARD, J. (2015). *Pale sam na svijetu*. Varaždin: Katarina Zrinska.
- SPYRI, J. (2017). *Heidi*. Zagreb: Školska knjiga.
- ŠESTO STIPANČIĆ, S. (2006). *Bum Tomica 1*, Zagreb: Naklada Semafora d.o.o.
- TRUHELKA, J. (2004). *Zlatni danci*, Zagreb: Znanje.
- VIDEK, N. (2005). *Pismo iz Zelengrada*. Zagreb: ABC naklada.
- ZVRKO, R. (2005). *Grga Čvarak*. Zanje: Zagreb.

## ***FAMILY SPACE IN COMPULSORY READING FROM 1ST TO 4TH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL***

### **Abstract**

Recent Croatian literature for children and young people depicts a reality in which the family is transformed from a relatively solid community, with clearly defined roles, into a rather fluid structure. The aim of this paper is to analyze what kind of family space prevails in the reading material from the 1st to the 4th grade of elementary school and how the literary protagonist relates to it. The selected passages will be analyzed with regard to contemporary theoretical concepts about space as a synesthesia of the physical, mental, and spiritual world of an individual. At the same time, the perception of the family space will include a number of other correlated domains, such as the homeland domain, the domain of home in the narrower and broader sense of the word, the domain in which the relationship with the wider familial community takes place, the physical domain connected with family life, the domain of "displacement" from the once stable family nest, and the domain of the child's emotional world which is redefined due to the modern transformation of the family. The analysis shows the prevalence of titles recognizing the family and the family space as one of the central points of children's world in various ways in literary works on the compulsory reading list from the 1st to the 4th grade. In older canonical literary works with a relatively stable position on the compulsory reading list, the family space and the literary protagonist's attitude towards it are quite clearly determined. More recent children's literature recognizes the transformation of the family as an intriguing contemporary phenomenon and depicts the space of its redefinition.

**KEYWORDS:** *children's literature, family, literary subject-child, reading material from the 1st to the 4th grade, space*

# STAVOVI UČITELJA RAZREDNE I PREDMETNE NASTAVE O IZRICANJU PEDAGOŠKIH MJERA

**Matea ŠIRINIĆ**

Dječji vrtić „Marjan“ Split, Hrvatska  
matea.sirinic175@gmail.com

UDK 373.3-057:37.091.5

Izvorni znanstveni rad

**Anela NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ**

Odjel za nastavničke studije u Gospiću,  
Sveučilište u Zadru, Hrvatska  
amilkovic@unizd.hr

**Magdalena ZOVIĆ**

Odjel za nastavničke studije u Gospiću,  
Sveučilište u Zadru, Hrvatska  
magizovic99@gmail.com

## Sažetak

Učenici na različite načine remete razrednu disciplinu. Upravljanje razredom i održavanje discipline učiteljima postaje svakim danom sve izazovnije. Kako bi uspjeli u tome, koriste se različitim disciplinskim strategijama. Sve se češće učitelji susreću i s ozbiljnijim prijestupima učenika poput ozljeđivanja drugih učenika, vrijeđanja, krađe i sličnog zbog čega im može biti izrečena pedagoška mjera. Cilj je ovog istraživanja bio ispitati stavove učitelja razredne i učitelja predmetne nastave o izricanju pedagoških mjera za neprihvatljiva ponašanja učenika. U istraživanju je sudjelovalo 57 učitelja razredne i 80 učitelja predmetne nastave iz 14 osnovnih škola u Republici Hrvatskoj u dvije točke mjerenja. Nalazi pokazuju da učitelji razredne i predmetne nastave u prosjeku imaju pozitivne stavove o izricanju pedagoških mjera, ali nije utvrđena statistički značajna povezanost tih stavova s radnim iskustvom učitelja te čestinom izricanja pedagoških mjera. Učitelji predmetne nastave iskazuju pozitivnije stavove prema izricanju pedagoških mjera u odnosu na učitelje razredne nastave, a stavovi razrednika pozitivniji su od stavova ostalih predmetnih učitelja. Dobiveni rezultati pružaju smjernice za savjetovanje učitelja u okviru ove pedagoške teme jer je adekvatno upravljanje razredom i održavanje razredne discipline jedan od preduvjeta ostvarenja pozitivnih obrazovnih ishoda učenja.

**KLJUČNE RIJEČI:** *neprihvatljivo ponašanje, pedagoške mjere, pozitivne i asertivne disciplinske strategije, stavovi, učitelji razredne i predmetne nastave*

## Uvod

Svjedoci smo da učiteljima svakim danom postaje sve izazovnije uspostaviti i održavati razrednu disciplinu. Disciplina se u okviru školskog konteksta može definirati kao sva ona učiteljska ponašanja koja proizlaze kao odgovor na ponašanja učenika koja narušavaju red, sigurnost i proces učenja (Delić, Pašalić i Dudević, 2018). U literaturi se nalaze dva osnovna, gotovo suprotna modela školske discipline: 1) model pozitivne i 2) model asertivne discipline (Vlah, Velki i Zrilić, 2022). Model pozitivne discipline, koji su razvili Nelsen, Lott i Glenn (1993), usmjeren je na samog učenika te mu je cilj poticanje razvoja samokontrole, suradnje i prilagodljivosti učenika putem njegovih odnosa s učiteljem i ostalim učenicima u razredu. Primjeri pozitivnih disciplinskih strategija su: poticanje, komunikacija i učenje strategija rješavanja problema. Suprotno, model asertivne discipline, koji su opisali Canter i Canter (1988), fokusiran je na ulogu učitelja, odnosno učitelj se koristi pravilima i korektivnim postupcima kako bi uspostavio potpunu kontrolu nad razredom, a od učenika se očekuje apsolutna poslušnost. Učitelj je odgovoran za postavljanje pravila i definiranje granica prihvatljivog i neprihvatljivog ponašanja te za jasno definiranje posljedica njihova kršenja (Vlah i sur., 2022). Izricanje pedagoških mjera jedan je od instrumenata za održavanje reda i discipliniranje učenika unutar školskih ustanova. Zato je potrebno razmotriti ulogu stavova učitelja prema izricanju pedagoških mjera u načinu upravljanja razredom i stvaranju razredne i školske klime. Upravljanje razredom i stvaranje povoljne razredne i školske klime osnovni je preduvjet ostvarenja pozitivnih obrazovnih ishoda učenja.

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (MZO, 2008), pedagoške mjere opravdano je izreći u dvjema situacijama. Prva situacija odnosi se na učenike koji postižu iznimne rezultate. U takvim slučajevima učenici mogu primiti usmenu ili pisanu pohvalu te biti nagrađivani od razrednika, Razrednog ili Učiteljskog/Nastavničkog vijeća. Detalji o uvjetima, načinu i proceduri pohvala i nagrađivanja regulirani su Statutom škole. U drugoj situaciji pedagoška mjera izriče se učeniku u slučaju povrede dužnosti, neispunjavanja obveza, nasilničkog ponašanja i drugih neprimjerenih ponašanja. Kazneni pedagoški postupci primjenjuju se u ovom kontekstu kako bi se reguliralo ponašanje i očuvala sigurnost u školi. Pravilnik o kriterijima za izricanje pedagoških mjera detaljnije regulira ovu drugu kategoriju pedagoških mjera (u daljnjem tekstu termin pedagoške mjere odnosit će se na kaznene pedagoške mjere). Prema Širinić (2022), u školskoj godini 2020./2021. ovu vrstu pedagoške mjere dobilo je 2,4 % osnovnoškolaca.

Prema Pravilniku o kriterijima za izricanje pedagoških mjera (MZO, 2015), „svrha izricanja pedagoške mjere je da se njezinim izricanjem utječe na promjenu ponašanja

učenika kojem je mjera izrečena te da bude poticaj na odgovorno i primjereno ponašanje drugim učenicima“ (članak 1. stavak 3.). Pravilnik propisuje četiri vrste pedagoških mjera koje se mogu izreći učenicima osnovnih škola zbog neprihvatljivog ponašanja: opomena, ukor, strogi ukor i preseljenje u drugu školu. Neprihvatljiva ponašanja na temelju kojih se izriču te pedagoške mjere podijeljena su ovisno o težini na: lakša, teža, teška i osobito teška. Primjerice lakšim neprihvatljivim ponašanjem smatra se poticanje drugih učenika na neprihvatljiva ponašanja, korištenje nedopuštenih izvora podataka u svrhu prepisivanja i sl. Za takva ponašanja ili u slučaju da je učenik neopravdano izostao više od 0,5 % nastavnih sati od ukupnog broja sati u koje je trebao biti uključen tijekom nastavne godine izriče se pedagoška mjera opomene i tu mjeru izriče razrednik. U teža neprihvatljiva ponašanja spada, primjerice, sudjelovanje u tučnjavi i druga ponašanja koja mogu ugroziti sigurnost samog učenika ili druge osobe, ali bez težih posljedica te prisvajanja tuđih stvari. Strožu pedagošku mjeru ukora izriče Razredno vijeće nakon što se utvrdi da je učenik počinio teže neprihvatljivo ponašanje ili da je neopravdano izostao više od 1 % nastavnih sati. Teška neprihvatljiva ponašanja su krivotvorenje ispričnica ili ispitnih materijala, krađa tuđih stvari i poticanje grupnog govora mržnje. Kad se utvrdi da je učenik prekršio navedeni Pravilnik na način da je počinio teško neprihvatljivo ponašanje ili neopravdano izostao 1,5 % nastavnih sati, pedagošku mjeru strogog ukora izriče Učiteljsko vijeće. Osobito teška neprihvatljiva ponašanja malobrojna su, ali izrazito ozbiljni prekršaji poput ugrožavanja sigurnosti učenika ili radnika škole korištenjem oružja ili opasnih predmeta u prostoru škole ili na drugom mjestu gdje se održava odgojno-obrazovni rad i nasilnog ponašanja koje je rezultiralo teškim emocionalnim ili fizičkim posljedicama za drugu osobu. Najstroža pedagoška mjera preseljenja u drugu školu „izriče se zbog osobito teškog neprihvatljivog ponašanja ... ili u slučaju da je učenik neopravdano izostao više od 2 % nastavnih sati“ (članak 7. stavak 4. navedenog Pravilnika). „Ravnatelj rješavanjem odlučuje o pedagoškoj mjeri preseljenja u drugu školu na temelju prijedloga Učiteljskog vijeća“ (članak 84. stavak 6. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi). Pedagoške mjere izriču se za tekuću školsku godinu, osim preseljenja u drugu školu koja vrijedi do kraja obrazovanja, a ako svrha izricanja pedagoške mjere bude ispunjena, tj. u slučaju promjene ponašanja učenika, izrečenu mjeru može ukinuti isto tijelo koje ju je i donijelo. Širinić (2022) navodi da je upravo djelotvornost izricanja pedagoških mjera bila glavna istraživačka tema dosadašnjih radova.

Dosadašnja istraživanja s temom pedagoških mjera u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu bavila su se razmatranjem njihove efikasnosti, odnosno ispunjavanjem svrhe njihova izricanja, a to je promjena ponašanja učenika (Kolarek, 2017; Sklepić, 2019; Smažil, 2020). Rezultati istraživanja pokazuju da izricanje pedagoških mjera ima pozitivan utjecaj na one učenike kojima se ona izriče prvi put i koji su sve do

tada imali uzorno ponašanje (Sklepić, 2019). Učinak je pedagoških mjera zanemariv ili kratkotrajan kada se izriče učenicima kojima je i prije izrečena pedagoška mjera (Sklepić, 2019) ili kada ne preuzimaju odgovornost za svoje ponašanje (Kolarek, 2017). Međutim, ova su se istraživanja temeljila na kvalitativnoj metodi intervjuja u kojima je intervjuirano nekoliko pedagoga, učenika kojima je izrečena pedagoška mjera i njihovih razrednika. Stoga je potrebno ove nalaze provjeriti kvantitativnom metodologijom na reprezentativnijim uzorcima. Rog (2020) također je u okviru kvalitativne metode istraživanja primjenom intervjuja ispitala dobne razlike u izricanju pedagoških mjera kod dviju učiteljica razredne nastave. Utvrdila je da učiteljica s 46 godina radnog staža u školstvu nijednom nije izrekla pedagošku mjeru, a učiteljica s 10 godina radnog staža jednom je izrekla pedagošku mjeru opomene. Učiteljica s više godina radnog staža izricanje ovih mjera smatrala je svojim neuspjehom, ali se služila drugim disciplinskim metodama, poput tzv. *metode oko za oko, zub za zub*, koje danas nisu prihvaćene. Učiteljica s 10 godina radnog staža oslanjala se na one disciplinske alate koji su prihvaćeni u odgojno-obrazovnom sustavu, a jedan od njih svakako su pedagoške mjere. Vlah i sur. (2022) navode kako se neiskusniji učitelji uglavnom oslanjaju na asertivne disciplinske strategije poput sankcioniranja i kažnjavanja. Time trenutačno i kratkoročno uspostavljaju kontrolu u razredu. Iskusniji učitelji tijekom svojega radnog vijeka vjerojatno su razvili učinkovitije disciplinske strategije i osjećaju se kompetentnijima u rješavanju sukoba. Šturbek (2017) u svojem je istraživanju utvrdila da se učitelji s većim radnim iskustvom u struci češće dosljedno koriste metodom rješavanja sukoba.

Racionala za provedbu ovog istraživanja bila je u činjenici da se učitelji često u praksi pitaju *kada* i *koju* pedagošku mjeru izreći. Pojavljuju se i neke nejasnoće oko interpretacije Pravilnika o kriterijima za izricanje pedagoških mjera, s obzirom na to da se učitelji u praksi susreću sa širokom lepezom neprihvatljivih ponašanja učenika koja nisu konkretno opisana tim pravilnikom, što ostavlja prostora učiteljima za slobodnu interpretaciju. Očito je da postoje još brojni neistraženi aspekti izricanja pedagoških mjera.

## Istraživački problemi

Istraživački problemi bili su: 1. Ispitati povezanost stavova učitelja razredne i učitelja predmetne nastave o izricanju pedagoških mjera s radnim stažem učitelja i čestim izricanja pedagoških mjera; 2. Ispitati razlike u stavovima o izricanju pedagoških mjera učitelja predmetne nastave s obzirom na razredništvo; 3. Ispitati razlike u stavovima o izricanju pedagoških mjera između učitelja razredne i učitelja predmetne nastave.

## Metode

### *Instrumenti*

*Upitnik sociodemografskih podataka* sadržava pitanja o spolu, dobi, radnom stažu učitelja u školi, razredništvu (za učitelje predmetne nastave), izvođenju nastave u redovitom dijelu ili produljenom boravku (za učitelje razredne nastave) te broju izrečenih i ukinutih pedagoških mjera u školskoj godini u svojstvu učitelja/razrednika i člana Razrednog/Učiteljskog vijeća.

*Skala stavova o izricanju pedagoških mjera* jest skala semantičkog diferencijala koja se sastoji od niza bipolarnih pridjeva sa skalom procjene od sedam stupnjeva. Pri izboru bipolarnih pridjeva vodilo se računa o prikladnosti bipolarnih pridjeva za predmet mjerenja i o zastupljenosti bipolarnih pridjeva karakterističnih za sve tri dimenzije semantičkog diferencijala (evaluacija, potencija i aktivitet). U prvoj točki mjerenja na predmetnim učiteljima korištena je skala od 12 bipolarnih pridjeva (*Tablica 1*) čiji su pozitivni i negativni polovi nasumično raspoređeni unutar skale. Prije statističkih analiza sve su čestice bodovane tako da viša vrijednost odgovara pozitivnom polu bipolarnog pridjeva. Iz *Tablice 1* vidljivo je kako se aritmetičke sredine čestica kreću prema višim vrijednostima. Najvišu aritmetičku sredinu ima čestica *loše-dobro*, a najnižu čestica *neugodno-ugodno*. Na navedenim česticama semantičkog diferencijala provedena je faktorska analiza. Rabio se Kaiser-Guttmanov kriterij za ekstrakciju faktora gdje se zadržavaju glavne komponente ili faktori čiji su karakteristični korijeni veći od jedan. Metodom glavnih komponenata dobiveno je trofaktorsko rješenje. Međutim, dobivena tri faktora nisu bila interpretabilna s obzirom na tri dimenzije semantičkog diferencijala. Uz to, većina čestica bila je zasićena s više faktora te je prvim faktorom bio zasićen najveći broj čestica. Dodatno, pregledom vrijednosti karakterističnog korijena uočeno je da je vrijednost prvog faktora 4,66, a drugih dvaju faktora 1,63 i 1,03. Zbog svega navedenog, ponovno je provedena faktorska analiza uz ograničavanje broja faktora na jedan kako bi se vidjelo mogu li sve čestice semantičkog diferencijala biti objašnjene jednim zajedničkim faktorom. Iz *Tablice 2* vidi se da je ponovljenom analizom dobiveno da sve čestice, osim čestice *neugodno-ugodno*, imaju zadovoljavajuće zasićenje ( $> ,30$ ) jednim faktorom te da taj faktor objašnjava 38,9 % varijabiliteta svih čestica. S obzirom na rezultate faktorske analize i analize pouzdanosti, čestica *neugodno-ugodno* izostavljena je iz daljnjih analiza te je na skali semantičkog diferencijala zadržano 11 čestica. U konačnici, stav učitelja predmetne nastave o izricanju pedagoških mjera formirao se kao zbroj procjena koje je sudionik dao na pojedinačnim bipolarnim skalama procjene pri čemu viši rezultat znači pozitivniji stav o izricanju pedagoških mjera. Koeficijent pouzdanosti skale je u prvom mjerenju iznosio Cronbach alfa = ,86.

**TABLICA 1.** Prikaz deskriptivnih parametara čestica semantičkog diferencijala učitelja predmetne nastave (N = 80)

Čestica	<i>M</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	Min	Max	<i>sd</i>
loše-dobro	6,15	6	7	1	7	1,15
impulzivno-promišljeno	6,04	7	7	2	7	1,29
neugodno-ugodno	2,73	2	2	1	6	1,48
neuspješno-uspješno	5,15	6	6	1	7	1,72
kratkoročno-dugoročno	4,67	5	6	1	7	1,79
blago-strogo	3,93	4	4	1	7	1,52
pasivno-aktivno	5,05	5	5	2	7	1,32
beskorisno-korisno	5,20	6	6	1	7	1,72
kolebljivo-dosljedno	5,14	5	7	1	7	1,68
nemoćno-moćno	4,59	5	4	1	7	1,38
negativno-pozitivno	5,31	5	5	1	7	1,31
slabo-snažno	4,66	5	5	1	7	1,42

*Legenda:* *M* – aritmetička sredina; *C* – centralna vrijednost (medijan); *D* – dominantna vrijednost (mod); Min – minimalni rezultat; Max – maksimalni rezultat; *sd* – standardna devijacija

**TABLICA 2.** Matrica faktorske strukture skale semantičkog diferencijala i analize pouzdanosti čestica (N = 80)

Čestica	Faktorsko zasićenje	$r_{ij}$	$\alpha$ ako se čestica izbací
loše-dobro	-0,52	,45	,83
impulzivno-promišljeno	-0,45	,30	,84
neugodno-ugodno	0,03	-,01	,86
neuspješno-uspješno	-0,72	,63	,81
kratkoročno-dugoročno	-0,72	,64	,81
blago-strogo	-0,56	,47	,82
pasivno-aktivno	-0,55	,46	,82
beskorisno-korisno	-0,80	,70	,80
kolebljivo-dosljedno	-0,78	,67	,81
nemoćno-moćno	-0,42	,37	,83
negativno-pozitivno	-0,69	,55	,82
slabo-snažno	-0,79	,71	,81
Eigen vrijednost	4,66		
% objašnjene varijance	38,85		

*Legenda:*  $r_{ij}$  – korelacija čestice s ukupnim rezultatom,  $\alpha$  – Cronbachov alpha koeficijent pouzdanosti

U drugoj točki mjerenja na učiteljima razredne nastave korištena je prethodno formirana skala od 11 bipolarnih pridjeva. Iz *Tablice 3* vidljivo je kako i kod učitelja razredne nastave, kao i kod učitelja predmetne nastave, najvišu aritmetičku sredinu ima čestica *loše-dobro*. Najniža prosječna procjena utvrđena je za česticu *kratkoročno-dugoročno*. Prosječne procjene svih ostalih čestica kreću se prema višim vrijednostima. Stav učitelja razredne nastave o izricanju pedagoških mjera formirao se kao i u prvoj točki mjerenja. Pouzdanost je u drugom mjerenju iznosila Cronbach alfa = ,75.

**TABLICA 3.** Prikaz deskriptivnih parametara čestica semantičkog diferencijala učitelja razredne nastave (N = 57)

Čestica	<i>M</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	Min	Max	<i>sd</i>
loše-dobro	5,47	6	6	2	7	1,40
impulzivno-promišljeno	5,14	5	7	2	7	1,71
neuspješno-uspješno	4,68	5	6	1	7	1,62
kratkoročno-dugoročno	3,72	4	6	1	7	1,87
blago-strogo	4,21	4	4	1	7	1,52
pasivno-aktivno	4,68	5	4	1	7	1,53
beskorisno-korisno	5,11	6	6	1	7	1,92
kolebljivo-dosljedno	4,84	5	4	1	7	1,69
nemoćno-moćno	4,53	5	5	1	7	1,54
negativno-pozitivno	4,88	5	6	1	7	1,51
slabo-snažno	4,47	4	4	1	7	1,31

*Legenda:* *M* – aritmetička sredina; *C* – centralna vrijednost (medijan); *D* – dominantna vrijednost (mod); Min – minimalni rezultat; Max – maksimalni rezultat; *sd* – standardna devijacija

**TABLICA 4.** Prikaz deskriptivnih parametara Skale stavova o izricanju pedagoških mjera učitelja razredne i predmetne nastave (NRN = 57, NPN = 80, NUK = 137)

Stavovi o izricanju pedagoških mjera	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>sd</i>	Raspon rezultata	<i>K-S d</i>	Indeks asimet. (stand. pogr.)	Indeks spljoš. (stand. pogr.)	Cronbach $\alpha$
Učitelji razredne nastave	11	51,74	9,51	30-75	0,10	-0,14 (0,32)	0,18 (0,62)	,75
Učitelji predmetne nastave	11	55,89	10,60	27-77	0,12	-0,34 (0,27)	-0,29 (0,53)	,86
Učitelji (ukupno)	11	54,16	10,33	27-77	0,06	-0,20 (0,21)	-0,25 (0,41)	,82

*Legenda:* *n* – broj čestica; *M* – aritmetička sredina; *sd* – standardna devijacija; *K-S d* – Kolmogorov-Smirnovljevi test; Indeks asimet. – indeks asimetričnosti; Indeks spljoš. – indeks spljoštenosti; stand. pogr. – standardna pogreška; *RN* – razredna nastava; *PN* – predmetna nastava; *UK* – ukupno

Kolmogorov-Smirnovljevim testom utvrđena je normalnost distribucija rezultata na Skali stavova o izricanju pedagoških mjera. Provjereni su indeksi asimetričnosti i indeksi spljoštenosti distribucija rezultata te se njihove vrijednosti uklapaju u prihvatljiv raspon, što pokazuje da distribucije ne odstupaju značajno od normalne. Stoga je nadalje u statističkim analizama opravdano koristiti se parametrijskim postupcima. Ipak, dok je gornja granica raspona rezultata jednaka maksimalno mogućem rezultatu na skali (najveći mogući rezultat je 77), donja je granica 16 poena viša od teoretski najnižega mogućeg rezultata koji iznosi 11. Uz to, aritmetičke sredine rezultata na Skali stavova o izricanju pedagoških mjera nalaze se iznad teoretski središnjeg rezultata koji iznosi 44, što upućuje na to da sudionici istraživanja, učitelji razredne nastave i učitelji predmetne nastave, u prosjeku imaju nešto pozitivnije stavove prema izricanju pedagoških mjera. Pouzdanost skale na cjelokupnom uzorku učitelja iznosila je Cronbach alfa = ,82.

### **Sudionici**

U prvoj točki mjerenja u istraživanju je sudjelovalo 80 učitelja predmetne nastave iz četiriju osnovnih škola s područja grada Solina i jedne osnovne škole s područja grada Splita. U istraživanju je sudjelovalo 65 učiteljica predmetne nastave (81,3 %) ( $M_{dob} = 41,46$ ,  $sd = 9,35$ ) i 13 učitelja predmetne nastave (16,3 %) ( $M_{dob} = 38,85$ ,  $sd = 7,32$ ). Dobni raspon na uzorku učitelja predmetne nastave kretao se od 24 do 60 godina ( $M = 41,16$ ;  $sd = 8,99$ ). Prosječan broj godina radnog staža učitelja predmetne nastave u školi iznosio je 12,68 godina ( $sd = 8,35$ ), a kretao se u rasponu od 1 do 33 godine. Prosječan broj godina radnog staža učiteljica predmetne nastave bio je 12,65 godina ( $sd = 8,56$ ; raspon od 1 do 33 godine), a učitelja 11,77 godina ( $sd = 7,56$ ; raspon od 3 do 27 godina). 44 učitelja predmetne nastave (55 %) bili su razrednici. Prosječna dob razrednika bila je 42,52 godine ( $sd = 7,86$ ), a njihov prosječan broj godina radnog staža u školstvu je 13,55 godina ( $sd = 7,22$ ). Prosječna dob predmetnih učitelja koji te školske godine nisu bili razrednici bila je 39,5 godina ( $sd = 10,07$ ), a prosječan broj godina radnog staža u školstvu im je 11,61 godina ( $sd = 9,55$ ). Prosječna dob razrednika i ostalih učitelja predmetne nastave ( $t(78) = -1,51$ ;  $p > ,05$ ), kao i broj godina radnog staža u školstvu ( $t(78) = -1,03$ ;  $p > ,05$ ) nisu se statistički značajno razlikovali (Širinić, 2022).

U drugoj točki mjerenja u istraživanju je sudjelovalo 57 učitelja razredne nastave iz devet osnovnih škola s područja gradova Gospića, Kaštel Lukšića, Otoka, Trogira, Splita, Solina, Makarske, Šibenika i Zagreba. U istraživanju je sudjelovalo 55 učiteljica razredne nastave (96,5 %) prosječne dobi 43,95 godina ( $sd = 10,50$ ) i dva učitelja (3,5 %) prosječne dobi 50 godina ( $sd = 8,49$ ). Dobni raspon na uzorku učitelja

razredne nastave kretao se od 25 do 62 godine ( $M = 44,16$ ;  $sd = 10,43$ ). Prosječan broj godina radnog staža u školstvu na uzorku učitelja razredne nastave iznosio je 17,39 godina ( $sd = 11,03$ ), a kretao se u rasponu od 1 do 40 godina. Prosječan broj godina radnog staža učiteljica razredne nastave bio je 17,24 godine ( $sd = 11,15$ ; raspon od 1 do 40 godina), a učitelja razredne nastave 21,5 godina ( $sd = 7,78$ ; raspon od 16 do 27 godina). U redovitom dijelu nastave predaje 48 učitelja (84,2 %), odnosno 47 učiteljica i 1 učitelj, dok u produženom boravku predaje 9 učitelja (15,8 %), odnosno 8 učiteljica i 1 učitelj (Zović, 2023).

### **Postupak**

Podatci su prikupljeni po završetku nastavnih godina nakon održanih sjednica Razrednih i Učiteljskih vijeća tijekom lipnja i srpnja školske godine 2020./2021. za učitelje predmetne nastave (prva točka mjerenja) i školske godine 2022./2023. za učitelje razredne nastave (druga točka mjerenja). Upitnik je bio u formi papir-olovka. Informiranim pristankom na sudjelovanje u istraživanju smatralo se ispunjavanje upitnika nakon pročitane uvodne upute u kojoj je sudionicima opisana priroda i svrha ispitivanja te dobrovoljnost i anonimnost njihova sudjelovanja. Ispunjavanje upitnika trajalo je oko 10 minuta.

### **Rezultati**

Kako bi se odgovorilo na postavljene probleme, provedena je kvantitativna analiza podataka prikupljenih upitnikom. Sve statističke obrade napravljene su u programu *Statistica 14*.

U okviru prvoga istraživačkog problema ispitana je povezanost stavova učitelja razredne i učitelja predmetne nastave o izricanju pedagoških mjera i broja godina radnog staža u školstvu te čestine glasanja *za/protiv* izricanja pedagoških mjera u svojstvu člana Razrednog/Učiteljskog vijeća. U tu svrhu izračunani su Pearsonovi koeficijenti korelacije.

**TABLICA 5.** Prikaz Pearsonovih koeficijenata korelacije među promatranim varijablama (N = 137)

	<b>Stavovi učitelja o izricanju pedagoških mjera</b>
Broj godina radnog staža u školstvu	-,07
Broj glasanja <i>za</i> izricanje pedagoških mjera	,16
Broj glasanja <i>protiv</i> izricanja pedagoških mjera	-,09

Uvidom u *Tablicu 5* može se zaključiti kako nije utvrđena statistički značajna povezanost stavova o izricanju pedagoških mjera s ispitivanim varijablama. Broj godina radnog staža učitelja (i predmetne i razredne nastave) nije se pokazao statistički značajno povezanim s iskazanim stavovima o izricanju pedagoških mjera. Nije utvrđena statistički značajna povezanost stavova o izricanju pedagoških mjera i broja puta koliko su učitelji (i predmetne i razredne nastave) tijekom školske godine glasali *za* i *protiv* izricanja pedagoških mjera kao članovi Razrednog/Učiteljskog vijeća.

U okviru drugoga istraživačkog problema, kako bi se ispitale razlike u stavovima o izricanju pedagoških mjera učitelja predmetne nastave s obzirom na razredništvo, proveden je izračun *t*-testa za nezavisne uzorke.

**TABLICA 6.** Prikaz deskriptivnih podataka i rezultata *t*-testa za nezavisne uzorke pri ispitivanju razlika u stavovima o izricanju pedagoških mjera učitelja predmetne nastave s obzirom na razredništvo (NR = 44; NNR = 36)

	Razredništvo				<i>t</i> -vrijednost	<i>df</i>	<i>p</i>
	da		ne				
	<i>M</i>	<i>sd</i>	<i>M</i>	<i>sd</i>			
Stavovi o izricanju pedagoških mjera učitelja predmetne nastave	58,27	10,62	52,97	9,97	2,28	78	,03*

*Legenda:* *R* – razrednici; *NR* – učitelji predmetne nastave koji, u školskoj godini na koju se odnosilo ispitivanje, nisu bili razrednici; *M* – aritmetička sredina; *sd* – standardna devijacija; *df* – stupnjevi slobode; \**p* < ,05

Rezultat provedenog izračuna *t*-testa za nezavisne uzorke pokazuje statistički značajnu razliku u stavovima o izricanju pedagoških mjera između učitelja predmetne nastave koji su razrednici i onih koji nisu razrednici. Razrednici su iskazali pozitivnije stavove o izricanju pedagoških mjera u usporedbi s ostalim predmetnima učiteljima koji nisu razrednici.

U okviru trećega istraživačkog problema ispitane su razlike u stavovima o izricanju pedagoških mjera između učitelja razredne i učitelja predmetne nastave. U tu svrhu izračunan je *t*-test za nezavisne uzorke.

**TABLICA 7.** Rezultati t-testa za nezavisne uzorke pri ispitivanju razlika u stavovima učitelja razredne ( $N = 57$ ) i učitelja predmetne nastave ( $N = 80$ ) o izricanju pedagoških mjera

	učitelji razredne nastave		učitelji predmetne nastave		<i>t-vrijednost</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>sd</i>	<i>M</i>	<i>sd</i>			
Stavovi o izricanju pedagoških mjera	51,74	9,51	55,89	10,60	-2,36	135	,02*

*Legenda:* *M* – aritmetička sredina; *sd* – standardna devijacija; *df* – stupnjevi slobode; \* $p < ,05$

Provedenom statističkom obradom utvrđeno je kako učitelji predmetne nastave imaju statistički značajno pozitivniji stav o izricanju pedagoških mjera u odnosu na učitelje razredne nastave.

## Rasprava

Svrha ovog rada bila je ispitati stavove učitelja razredne i učitelja predmetne nastave o izricanju pedagoških mjera za neprihvatljiva ponašanja učenika. Na uzorku učitelja razredne i predmetne nastave ispitana je povezanost iskazanih stavova o izricanju pedagoških mjera s radnim stažem i čestinom izricanja pedagoških mjera. Među učiteljima predmetne nastave ispitana je razlika u navedenim stavovima s obzirom na razredništvo. Također je ispitana razlika u navedenim stavovima između učitelja razredne i učitelja predmetne nastave.

S obzirom na to da se neiskusniji učitelji uglavnom oslanjaju na asertivne disciplinske strategije poput sankcioniranja i kažnjavanja kako bi uspostavili razrednu disciplinu (Vlah i sur., 2022), pretpostavljeno je da će stavovi o izricanju pedagoških mjera biti negativno povezani s radnim iskustvom učitelja. Drugim riječima, pretpostavka je da što je učitelj neiskusniji ima pozitivniji stav o izricanju pedagoških mjera. Izračunom Pearsonova koeficijenta korelacije utvrđeno je da nema statistički značajne povezanosti između iskazanih stavova o izricanju pedagoških mjera i radnog staža učitelja u školstvu čime je hipoteza odbačena. U skladu s nalazima ovog istraživanja, u istraživanju Vlah i sur. (2022) radni staž predmetnih učitelja nije se pokazao značajnim prediktorom korištenja asertivnih disciplinskih postupaka. Valja naglasiti kako, u tom istraživanju, asertivni disciplinski postupci nisu bili izjednačeni s pedagoškim mjerama, nego su obuhvaćali 10 različitih postupaka za smanjivanje nepoželjnog ponašanja poput slanja učenika u kut/stražnji dio prostorije. Također, ispitivani su disciplinski postupci samo u odnosu na učenike s teškoćama u ponašanju. Prema tome, re-

zultati dobiveni ovim istraživanjem dodatno proširuju spoznaje o ispitivanom odnosu.

Nadalje, istraživački problem bio je ispitati povezanost iskazanih stavova o izricanju pedagoških mjera i čestine glasanja *za* i *protiv* izricanja pedagoške mjere u svojstvu člana Razrednog/Učiteljskog vijeća. Iako je, u skladu s teorijom kognitivne disonancije, pretpostavljeno da će više glasanja *za* izricanje pedagoške mjere u svojstvu člana Razrednog/Učiteljskog vijeća biti povezano s pozitivnijim stavovima o izricanju pedagoških mjera, utvrđena visina korelacije nije statistički značajna. Moguće objašnjenje jest da nije zadovoljen jedan od uvjeta za stvaranje kognitivne disonancije, a to je *sloboda izbora* (Poljak, 2011). Naime, učitelji ne donose odluku o izricanju pedagoške mjere u potpunosti svojim izborom, već su učenici ti koji svojim neprihvatljivim ponašanjem prekrše Pravilnik o kriterijima za izricanje pedagoških mjera te time primoraju učitelje na izricanje pedagoške mjere. Učitelji ipak mogu donekle utjecati na vrstu izrečene pedagoške mjere razmatranjem olakotnih/otegotnih okolnosti. Stoga bi bilo poželjno ispitati u kakvom su odnosu iskazani stavovi o izricanju pedagoških mjera i vrsta izrečene pedagoške mjere. Isto tako, pri glasanju *za* izricanje pedagoške mjere na Razrednom/Učiteljskom vijeću učitelji se uglavnom vode prijedlogom razrednika koji najbolje poznaje svoje učenike. Što se tiče povezanosti stavova o izricanju pedagoških mjera i čestine glasanja *protiv* izricanja pedagoške mjere u svojstvu člana Razrednog/Učiteljskog vijeća, nije utvrđena statistički značajna povezanost, pa je stoga pretpostavka o negativnoj povezanosti odbačena. Samo je 6 učitelja razredne nastave glasalo jednom *protiv* izricanja pedagoške mjere u školskoj godini za koju je provedeno ispitivanje. Među učiteljima predmetne nastave njih 15 glasalo je barem jednom *protiv* izricanja pedagoške mjere, od čega njih 9 samo jednom. Ti podatci pokazuju kako je varijabilitet čestine glasanja *protiv* izricanja pedagoške mjere na uzorku učitelja razredne i učitelja predmetne nastave, koji su sudjelovali u ovom istraživanju, nizak. Možda bi rezultati bili značajni da je uzorak bio veći i reprezentativniji.

Nadalje, budući da je izricanje pedagoških mjera jedna od disciplinskih mjera kojima razrednici mogu uspostaviti i održati razrednu disciplinu, a svrha im je da utječu na promjenu ponašanja učenika kojem je mjera izrečena te da ona bude poticaj na primjereno ponašanje drugim učenicima, pretpostavljeno je da će razrednici imati pozitivnije stavove o izricanju pedagoških mjera u odnosu na ostale predmetne učitelje. Izračunom *t*-testa za nezavisne uzorke ta je pretpostavka potvrđena. Iako i učitelji koji nisu razrednici imaju u prosjeku pozitivne stavove o izricanju pedagoških mjera, stavovi su razrednika statistički značajno pozitivniji. Uvidom u ranija istraživanja nailazimo na kvalitativno istraživanje Kolarek (2017) u kojem su intervjuirane tri razrednice koje su svojim učenicima izrekle pedagoške mjere. Dvije su razrednice primijetile promjene u ponašanju kod svojih učenika nakon izricanja pedagoške mjere, dok je

treća razrednica izjavila kako smatra da je dobro postupila izricanjem pedagoške mjere opomene iako se učenica samo malo smirila, ali i dalje nije preuzela odgovornost za svoje ponašanje. Znači, uz izricanje pedagoških mjera u cilju promjene ponašanja učenika često je potreban individualni savjetodavni rad s učenikom i savjetodavni razgovori s njegovim roditeljima što je djelatnost stručne službe škole, a kod težih problema u ponašanju potreban je terapijski tretman učenika/obitelji izvan škole.

Nadalje, dobiven je rezultat prema kojem učitelji predmetne nastave imaju statistički značajno pozitivniji stav prema izricanju pedagoških mjera u odnosu na učitelje razredne nastave, što je očekivano s obzirom na to da su učitelji predmetne nastave skloniji izricanju pedagoških mjera te su one češće u višim razredima (to se uočava u statističkim podacima Ministarstva znanosti i obrazovanja putem aplikacije Školski e-rudnik). Učenike *rane adolescentske dobi* ili *puberteta* (u periodu predmetne nastave, odnosno od 5. do 8. razreda osnovne škole) obilježavaju burne psihofizičke reakcije, prkos roditeljima i autoritetima, intenzivni kontakti s vršnjacima, potreba za osamostaljivanjem, intimnošću, seksualnošću, postignućem i identitetom (Adams, Montemayor i Gullota, 1996). Ove karakteristike burnoga razvojnog perioda označavaju i veći broj narušavanja školske discipline učenika predmetne nastave. Za razliku od njih, učenici rane školske dobi (ili tzv. *perioda srednjeg djetinjstva* od 1. do 4. razreda osnovne škole) nalaze se u periodu stabilnosti, povećanja socijalnih interakcija, prilagodbe na školsku disciplinu u kojoj su jasno definirana pravila i hijerarhija odnosa, formiranja pravih prijateljstava i osjećaja pripadnosti skupini vršnjaka, važne i bliske interakcije s učiteljem/učiteljicom (koja često formira i općenito zadovoljstvo učenika školom) (Klarin, 2006). Ove karakteristike stabilnoga razvojnog perioda srednjeg djetinjstva označavaju manji ili neznatan broj narušavanja školske discipline učenika razredne nastave.

Neka od ograničenja ovog istraživanja odnose se na strukturu sudionika, ali i na odabir mjera primijenjenih u ovom istraživanju. Kako bi uzorak bio reprezentativniji, poželjno bi bilo uključiti veći broj učitelja, ali i srednjoškolske nastavnike te ispitati razlike u stavovima o izricanju pedagoških mjera između učitelja razredne nastave, predmetne nastave i srednjoškolskih nastavnika. U uzorku je više žena, što je u skladu s realnim stanjem hrvatskoga obrazovnog sustava, ali nam ne dopušta usporedbe s obzirom na spol sudionika. Nedostaci povezani s mjernim instrumentom u verziji papir-olovka odnose se na neka preskočena pitanja, što bi se lakše kontroliralo u *online* verziji (u kojoj se sudionici upozoravaju da se vrte na preskočena pitanja). Unatoč tomu što je na početku upitnika zajamčena anonimnost, postoji mogućnost da su neki sudionici davali socijalno poželjne odgovore. Možda bi rezultati ispitivanja stavova bili različiti da su se rabili neki drugi bipolarni pridjevi semantičkog diferencijala ili da se rabila neka druga mjera stavova (primjerice skale Likertova ili Thurstoneova

tipa na kojima se stavovi iskazuju procjenjivanjem stupnja slaganja s navedenim tvrdnjama). Istraživanje bi se moglo unaprijediti i da se korištena Skala stavova o izricanju pedagoških mjera validira na reprezentativnijem uzorku. Uz već korištenu mjeru stava, korisno bi bilo dodati i Skalu strategija upravljanja nepoželjnim ponašanjem te ispitati u kakvom su odnosu strategije i stavovi o izricanju pedagoških mjera. Navedena ograničenja ne bi trebala umanjiti važnost ovog istraživanja i njegove implikacije. Dobiveni rezultati mogu pružiti neke nove spoznaje i dati smjernice za buduća istraživanja (tim više što su slična istraživanja malobrojna) te biti informativni za učitelje razredne i predmetne nastave te za stručne suradnike i ravnatelje. Spoznaje dobivene u ovom radu mogu poslužiti kao smjernice za savjetovanje učitelja i pripremu predavanja na Učiteljskim vijećima.

Zaključno, učitelji razredne i predmetne nastave imaju pozitivne stavove o izricanju pedagoških mjera. Radni staž, kao i broj glasanja *za* i *protiv* izricanja pedagoških mjera nisu se pokazali značajno povezanim s iskazanim stavovima o izricanju pedagoških mjera. Razrednici imaju pozitivnije stavove o izricanju pedagoških mjera u odnosu na ostale predmetne učitelje. Učitelji predmetne nastave očekivano imaju statistički značajno pozitivnije stavove prema izricanju pedagoških mjera u odnosu na učitelje razredne nastave.

## LITERATURA

- ADAMS, G. R., MONTEMAYOR, R. i GULLOTA, R. P. (1996). Psychosocial development during adolescence: A legacy of John Hill. U: Adams, G. R., Montemayor, R. i Gullota, R. P. (Ur.). *Psychosocial development during adolescence: Progress in developmental contextualism*, str. 1–12. London: Sage Publications, Inc.
- CANTER, L. i CANTER, M. (1988). *Assertive discipline: A take-charge approach for today's educator*. Canter and Associates.
- DELIĆ, A., PAŠALIĆ, M. i DUDEVIĆ, H. (2018). Socioemocionalna klima u razredu – uspješni učitelji i radna atmosfera; disciplina/autoritet (Seminarski rad). Univerzitet u Sarajevu, Filozofski fakultet.
- KLARIN, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Naklada Slap.
- KOLAREK, V. (2017). Efikasnost pedagoških mjera u osnovnoj školi (Diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2008). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Narodne novine, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19 i 64/20.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2015). *Pravilnik o kriterijima za izricanje pedagoških mjera*. Narodne novine: 94/2015.
- NELSEN, J., LOTT, L. i GLENN, H. (1993). *Positive discipline in the classroom*. Prima.
- POLJAK, A. (2011). *Teorija kognitivne disonance: pregled istraživačkih paradigmi* (Završni rad). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
- ROG, A. (2020). Uloga učitelja u pedagoškim mjerama: dobne i obrazovne razlike (Diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- SKLEPIĆ, M. (2019). Efikasnost pedagoških mjera u osnovnoj školi (Diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- SMAŽIL, I. (2020). Odnos pedagoških mjera u školi i promjena u rizičnom ponašanju učenika (Završni rad). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
- ŠIRINIĆ, M. (2022). Stavovi predmetnih učitelja o izricanju pedagoških mjera (Stručni rad). Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb.
- ŠTURBEK, A. (2017). Učiteljeva primjena strategija u upravljanju razrednom disciplinom (Diplomski rad). Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.
- VLAH, N., VELKI, T. i ZRILIĆ, S. (2022). Pozitivno i asertivno discipliniranje učenika s poteškoćama pažnje. *Društvena istraživanja: časopis za opća druš-*

*tvena pitanja*, 31 (1), 155–174.

ZOVIĆ, M. (2023). Stavovi učitelja razredne nastave o izricanju pedagoških mjera (Diplomski rad). Odjel za nastavničke studije u Gospiću, Sveučilište u Zadru.

## ***ATTITUDES OF CLASSROOM AND SUBJECT TEACHERS ON THE IMPOSITION OF PEDAGOGICAL MEASURES***

### **Abstract**

Students disrupt class discipline in different ways. Managing the class and maintaining discipline is becoming more and more challenging for teachers every day. In order to succeed, they use different disciplinary strategies. Increasingly, teachers are also faced with more serious forms of student misbehavior, such as inflicting injury on other students, insults, theft, etc., for which a pedagogical measure may be imposed. The research problem was to examine the attitudes of classroom and subject teachers regarding the imposition of pedagogical measures for unacceptable student behavior. 57 classroom teachers and 80 subject teachers from 14 elementary schools in the Republic of Croatia participated in the research at two measurement points. The findings show that, on average, teachers have positive attitudes about the imposition of pedagogical measures, but no statistically significant connection between these attitudes and the teacher's work experience and the frequency of imposing pedagogical measures was established. Subject teachers express more positive attitudes towards the imposition of pedagogic measures compared to classroom teachers, and class teachers' attitudes are more positive than the attitudes of other subject teachers. The obtained results provide guidelines for counseling teachers on this pedagogical topic because adequate class management and maintenance of class discipline is one of the prerequisites for the achievement of positive educational learning outcomes.

**KEYWORDS:** *unacceptable behavior, pedagogical measures, positive and asser-tive disciplinary strategies, attitudes, classroom and subject teachers*

**PROSTORI U IGRI I UMJETNOSTI /  
SPACES IN PLAY AND ART**

# IGRA NA OTVORENOM – PROSTOR ZA HOLISTIČKI RAZVOJ DJETETA

**Marina ĐURANOVIĆ**

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska  
marina.duranovic@ufzg.hr

UDK 379.8:796

Pregledni rad

## Sažetak

Igra je primarna, najvažnija i najomiljenija aktivnost djece u razdoblju ranog i srednjeg djetinjstva. Djeca su za igru najčešće motivirana intrinzičnim motivacijskim obrascima. Igra pruža djeci veliku radost i zadovoljstvo. Jedna je od funkcija igre u životu djece i njihova priprema za budućnost. Korijeni igre sežu daleko u prošlost. Usporedno s društvenim razvojem odvijao se i razvoj dječjih igara. Današnji brz razvoj tehnike i tehnologije uvelike je utjecao i na dječju igru. Pojavile su se neke nove vrste igara, kao i novi načini njihove provedbe. Dječja se igra u znatnoj mjeri preselila iz realnoga u virtualni svijet. U znatnom je porastu broj djece koja ostaju kod kuće i vrijeme provode igrajući na internetu različite računalne igre. Znatno je smanjen udio djece koja se igraju na otvorenom u prirodnom okruženju. Dječje igre na otvorenom kao da su nestale i izgubile svoju ljepotu i draž. S pedagoškog gledišta, postoji opravdana bojazan o smanjenju broja djece koja se igraju na otvorenom. Cilj je ovog rada uputiti na važnost i dobrobit dječjih igara na otvorenom koje omogućuju holistički razvoj djeteta. Igra u prirodnom okruženju omogućuje djetetu ispitivanje vlastitih sposobnosti i vještina. Kroz igru dijete upoznaje sebe i svijet koji ga okružuje, ona potiče njegovu maštu i kreativnost, obogaćuje i razvija sva njegova osjetila: dodir, miris, vid, sluh, njuh i kinestetička osjetila. Igrajući se vani, na otvorenom i u prirodi, dijete postaje mali istraživač, graditelj, kreator i inovator. Ono razmišlja, povezuje, zaključuje, rješava probleme, stječe nova motorička znanja i razvija brojne sposobnosti i vještine. U igri s drugom djecom uči se suradnji, toleranciji, komunikaciji, preuzimanju odgovornosti, pomaganju, dijeljenju, uvažavanju sebe, drugoga i prirode. Nužno je dijete vratiti prirodi i prirodu djetetu. Boraveći u prirodi, dijete razvija pozitivan stav prema okolišu te spoznaje važnost njegova očuvanja.

**KLJUČNE RIJEČI:** *dijete, holistički razvoj, igre na otvorenom, razvoj ekološke svijesti*

## Igra tijekom povijesti

Igra ima dugu prošlost, koja se poklapa s poviješću čovječanstva, sastavni je dio kulture svih naroda i jedan od najstarijih oblika društveno-ljudske interakcije (Cata-

lano, 2021). Budući da je igra složen i višedimenzijski fenomen, u fokusu je interesa znanstvenika različitih profila, poput pedagoga, psihologa, sociologa, povjesničara i filozofa. Tijekom povijesti zabilježena su različita promišljanja o igri i njezinoj ulozi u djetetovu životu (prilagođeno prema Catalano, 2021). Platon (427. – 347. pr. Kr.) zagovara korištenje dječje slobodne igre kao sredstva za razvijanje vještina potrebnih za život u odrasloj dobi. Igru je smatrao podrškom dječjem zdravlju i tjelesnom razvoju. Aristotel (384. – 322. pr. Kr.), Platonov učenik, svoju je koncepciju o obrazovanju iznio u djelu *Politika*, navodeći da do dobi od pet godina nema potrebe za naprezanjem uma. Međutim, poznati grčki filozof upozorava da će biti potrebno raditi na *uklanjanju pune lijenosti tijela*. Stoga djecu treba potaknuti na kretanje različitim sredstvima, posebice kroz igru. Treba ih pripremiti i za posao koji ih poslije čeka te bi njihova igra trebala predstavljati obrise vježbi koje će provoditi u starijoj dobi. I poznati rimski filozof i govornik Marko Fabije Kvintilijan (35. – 118.) upućuje na važnost igre u životu djeteta. Preporučuje korištenje igre kao drevnog oblika poučavanja. Smatrao je da nastava u ranom uzrastu treba imati zabavni karakter. Renesansa je razdoblje koje u središte stavlja dijete i djetinjstvo, a u humanizmu dolazi do novog viđenja čovjeka kao slobodnoga, neovisnog i kreativnog pojedinca. Školska ustanova koju je osnovao Vittorino da Feltre (1378. – 1446.), *Casa giocosa*, uspostavila je ravnotežu između fizičkih i intelektualnih vježbi, prilagođavajući sedam slobodnih umjetnosti *novim zahtjevima*. Igra je korištena kao nagrada za učenike koji su uspješno ostvarili zadatake učenja. Erazmo Rotterdamski (1466. – 1536.), istaknuti predstavnik renesanse, ističe uvažavanje individualnih posebnosti, navodeći da se sklonosti djeteta otkrivaju u igri. Juan Luis Vives (1492. – 1540.), španjolski filozof, pedagog i teolog, tvrdi da majke imaju odlučujuću ulogu u odgoju djeteta. Smatrao je da odgojni proces treba započeti od najranije dobi, u obliku igre. Majke bi trebale poučavati dijete slovima pomoću igre. Također je smatrao da je igra sredstvo upoznavanja djece. Jan Amos Komenský (1592. – 1670.), češki pedagog, filozof, teolog i književnik, daje igri važnu ulogu, navodeći da ona tijelu daje kretanje, a duhu rekreaciju i oštrinu. Smatrao je da igra potiče potrebu za životom u zajednici, razvija inicijativu, ustrajnost. Jean Jacques Rousseau (1712. – 1778.) u svojem djelu *Emile* poziva da se djeca vrate prirodi. Rousseauova filozofija naglašavala je važnost igre kao instrumenta za razvoj osjetila i osjetilnog prosuđivanja. Smatrao je da je igra djetetovo pravo i da između nje i rada nema suprotnosti (Catalano, 2021).

Poznati pedagozi, Friedrich Fröbel (1782. – 1852.) i Maria Montessori (1870. – 1952.) također su spoznali vrijednost igre te je povezivali s dječjim ponašanjem i naglašavali njezin doprinos razvoju pojedinca (Bilton, 2010).

## Teorije igre i pokušaj njezina određenja

Igra je najvažnija, najučestalija i najomiljenija dječja aktivnost, koja djeci pruža veliko uživanje i veselje. U igri se mašta, sanjari, eksperimentira, upoznaju se i uvježbavaju nove vještine i životne uloge. Kroz igru se upoznaje sebe i druge, vježba se tolerancija, međusobno uvažavanje, rješavanje problema, iniciranje i održavanje prijateljstva. Rogulj (2014) ističe da djeca uče igrajući se, a sam je proces stjecanja znanja i novih vještina jednostavan, opuštajući i zabavan. Duran (2011) navodi igru kao jedinu aktivnost u kojoj se spontano i bez osjećaja neuspjeha isprobavaju razne mogućnosti. Jednostavno rečeno, igra je ogledalo onoga što je djetetu važno (Klarin, 2017). Međutim, unatoč činjenici da se igra može intuitivno prepoznati, potpuni konsenzus o formalnoj definiciji još uvijek ne postoji (White, 2012). Shinn (2016, prema Catalano, 2021) slikovito opisuje igru, navodeći kako ona klizi između sinergije i sukoba, slobode i prisile, iznenađenja i predvidljivosti, fantazije i stvarnosti, ozbiljnosti i neozbiljnosti, reda i opasnosti, natjecanja i suradnje, pregovaranja i sukoba. Jenvey i Jenvey (2002) definirali su igru kao bitan čimbenik razvoja dječjih društvenih, emocionalnih, fizičkih i kognitivnih vještina. Huizinga (1992) opisuje igru kao slobodnu aktivnost koja povećava unutarnju motivaciju igrača. Pojedini znanstvenici (Eberle, 2014; Else, 2014) navode jedinstvene karakteristike igre, ističući da je to aktivnost koja se odvija spontano, sudjelovanje u njoj je dobrovoljno, sama je sebi svrhom i najčešće nema nekakav cilj, zabavna je, puna preokreta i igračima pruža osjećaj zadovoljstva. Kao što je vidljivo iz navedenoga, u literaturi se nalaze različita tumačenja dječje igre. Raznolikost definicija proizlazi iz različitih teorija igara koje su prihvatili znanstvenici i njima se vodili pri definiranju ovoga složenog fenomena. Prema Mellou (1994), teorije igre mogu se klasificirati u dvije velike skupine: klasične teorije (nastale u 19. i ranom 20. stoljeću) i suvremene teorije (nastale nakon 1920. godine). Klasične teorije, koje nastoje pružiti razlog ili svrhu igre i njezinih funkcija, jesu: teorija viška energije – teorija opuštanja i teorija prakse – teorija rekapitulacije. Svaki par predstavlja kontrast u tumačenju načina na koji igra troši energiju ili se koristi instinktima. Teorija viška energije i teorija opuštanja definiraju igru kao način upravljanja energijom. Prema prvoj teoriji, igra je način rješavanja viška energije, a prema drugoj igra je način stvaranja potrebne energije. I teorija prakse i teorija rekapitulacije definiraju igru u odnosu na instinkte: za prvu je igra način pripreme djece za odrasli život prakticiranjem vještina potrebnih za odrastanje, odnosno život u odrasloj dobi, dok druga teorija pretpostavlja da igra pomaže djeci da se oslobode disfunkcionalnih primitivnih instinkata. U suvremene teorije, koje nam pomažu razumjeti ulogu igre u dječjem razvoju, ubrajaju se: psihoanalitička teorija, teorija traženja uzbuđenja, metakomunikativna teorija i kognitivne teorije. Prema psihoanalitičkoj teoriji, koju

su razvili Sigmund Freud i njegovi sljedbenici, djeca se igraju kako bi se oslobodila negativnih osjećaja, izazvanih traumatičnim događajima ili osobnim sukobima, čime postižu veću emocionalnu stabilnost. Bez katarze koju igra pruža, djeca bi cijeli život mogla osjećati posljedice negativnih osjećaja i traume. Prema teoriji traženja uzbuđenja, u središnjem živčanom sustavu djeteta postoji potreba ili nagon za održavanjem uzbuđenja na optimalnoj razini. Igra omogućuje organizmu traženje izvora uzbuđenja koji pružaju određene informacije/stimulacije. Gregory Bateson, začetnik metakomunikativne teorije, smatra da životinje i ljudi komuniciraju na dvije ili više razina odjednom i takvu aktivnost naziva metakomunikacijom, odnosno komunikacijom koja primatelju govori kako protumačiti primljeno. Djeca su sposobna razumjeti razliku između aktivnosti u igri i aktivnosti izvan igre (npr. udarci koje djeca izmjenjuju u igri različiti su od udaraca u stvarnom životu). Kognitivne teorije igre (npr. Jeana Piageta i Leva S. Vygotskog) nastoje shvatiti točan odnos između igre i kognitivnog razvoja. Ni jedna definicija ni teorija igre ne mogu obuhvatiti sve poglede, percepcije, iskustva i očekivanja koji su s njom povezani. Unatoč tomu, ipak postoji široko slaganje među teoretičarima različitih znanstvenih disciplina koji se bave igrom da ona znatno pridonosi razvoju djece (Kernan, 2007).

## Vrste igara

Budući da je igru vrlo teško definirati s obzirom na njezinu složenost, teškoće se javljaju i u samoj klasifikaciji dječjih igara. Klasifikacija ima mnogo, no jedna od novijih koja uvažava različite aspekte dječjeg razvoja predlaže podjelu na (prema Klarin, 2017):

- Fizičke igre – obuhvaćaju, osim fizičkih, i istraživačke, manipulativne te konstruktivne igre.
- Igre pretvaranja – obuhvaćaju dramske igre, igranje uloga, igre fantazije, početno pisanje i računanje te sociodramske igre.
- Jezične igre – obuhvaćaju sve igre koje uključuju zvuk i riječi.
- Igre s pravilima – obuhvaćaju igre u kojima znatnu ulogu ima jezik, a uključuju dogovaranje, pregovaranje i samokontrolu.
- Kreativne igre – uključuju igre u kojima dijete istražuje te se koristi tijelom i materijalima kako bi nešto učinilo ili izrazilo svoje osjećaje, ideje i misli.

Osim navedene klasifikacije igara, kao posebnu vrstu igara važno je istaknuti *računalne igre*, koje su nastale razvojem novih tehnologija te omogućuju djeci igranje

u virtualnom svijetu. Prema prostoru u kojem se odvijaju, igre se mogu podijeliti u dvije velike grupe: igre u zatvorenim prostorima i igre na otvorenom. Znanstvenici upućuju na novi trend, prema kojem djeca provode više vremena baveći se sjedilačkim aktivnostima u zatvorenom prostoru, umjesto igrajući se na otvorenom (Mainella, Agate i Clark, 2011). Na dramatično povećanje sjedilačkog ponašanja u velikoj mjeri utječe pretjerana roditeljska briga za sigurnost djece (Boreham i Riddoch, 2001). Uz navedeno, i nove tehnologije zadržavaju djecu u zatvorenim prostorima, nudeći im mogućnost virtualnog igranja čak i onih igara koje se igraju vani na otvorenom (Çobanoglu, Tagrikulu i Gül, 2018). Dječje igre na otvorenom kao da nestaju i gube svoju draž. Nažalost, njihov potencijal koji može potaknuti holistički razvoj djeteta ostaje neiskorišten. Stoga će u nastavku biti više riječi o važnosti dječje igre na otvorenom i njezinu pozitivnom učinku na dječji rast i razvoj.

## Igre na otvorenom

Priroda je prostor za razvoj krojen po mjeri djeteta (Renz-Polster i Hüther, 2017). Prirodni okoliš sam po sebi djeci predstavlja dinamično, raznoliko, izazovno i zanimljivo igralište, što je preduvjet kvalitetne igre i brojnih iskustava koja podupiru učenje i razvoj. U prirodi djeca imaju mogućnost istraživati, stvarati, graditi, uništavati, naučiti na koji način iskoristiti neke predmete na otvorenom (Demiriz, Karadağ i Ulutaş, 2003, prema Baysal, Ocak i Öztürk, 2022) te samim time i razvijati različite sigurnosne vještine koje će im trebati u odrasloj dobi (Rivkin, 1997). Vanjski okoliš nudi jedinstvene stimulanse koji plijene pozornost i interes djece. Štapići, kamenje, cvijeće, tlo, voda itd. istražuju se sa znatiželjom i željom za učenjem jer nude bezbrojne mogućnosti za igru (Bento i Dias, 2017). Prirodni materijali potiču dječju maštu. U ovom procesu davanja novog značenja objektima (npr. štap može biti pištolj, čamac ili olovka), moguće je mobilizirati vještine povezane s divergentnim razmišljanjem, kreativnošću i rješavanjem problema (White, 2019). Skakanje, trčanje, penjanje, guranje, povlačenje, bacanje i hvatanje neke su od dječjih omiljenih aktivnosti za igru na otvorenom. Sve ove aktivnosti zahtijevaju fizičku snagu, što osigurava pravilno funkcioniranje krvožilnoga, dišnog i probavnog sustava (Arnas, 2007, prema Baysal i sur., 2022). Manjak tjelesne aktivnosti povezuje se i s većom pretilošću djece (Boardman, Onge, Rogers i Denney, 2005). Igre na otvorenom utječu na razvoj prosocijalnog ponašanja male djece (Junaedah i Ahmad, 2020), a upravo takvo ponašanje smatra se važnom dimenzijom pozitivnog razvoja (Ferreira, Cadima, Matias, Vieira, Leal i Matos, 2016). Ulset, Vitaro, Brendgen, Bekkhus i Borge (2017) navode da igra u prirodi smanjuje simptome nepažnje i hiperaktivnosti. Djeca koja se igraju vani

ne samo da razvijaju pozitivan stav prema okolišu nego i rastu, emocionalno i akademski sudjelujući u kreativnim igrama, razvijajući inicijativu, istražujući svojstva predmeta ili onoga što vide u svojoj okolini (Singer i Singer, 2000). Povećani kontakt s prirodom također poboljšava način na koji djeca uče, formalno i neformalno. Učenje na otvorenom omogućuje im razvijanje vitalne veze između vanjskog svijeta i onoga što pedagozi nazivaju dječjim „unutarnjim, skrivenim, afektivnim svijetom“ (Moore, 2005, prema Moss, 2012). Igre na otvorenom iznimno su važne aktivnosti za samorazvoj i samosvijest pojedinca. Na primjer, u studiji provedenoj u Engleskoj, zaključeno je da je nakon sudjelovanja u programima na otvorenom kod većine pojedinaca porasla razina samopouzdanja i njihova sposobnost samostalnog djelovanja te su počeli gledati na vanjski svijet i svoj život mnogo realnije (Hopkins i Putnam, 2013). U interakciji s prirodom djeca dobivaju priliku baviti se raznim sportovima, imaju mogućnost razvijati svoju osjetljivost i empatiju i samim time s ljubavlju pristupati ljudima i drugim živim bićima. Djeca koja se igraju u prirodi život shvaćaju smislenije (Öztürk, 2009, prema Çobanoğlu, Tagrikulu i Gül, 2018). Gladwell, Brown, Barton, Tarvainen, Kuoppa, Pretty i suradnici (2012) ističu da boravak u prirodi dovodi do smanjenja razine stresa, opuštanja autonomnoga živčanog sustava pojedinca i aktivacije urođenog osjećaja povezanosti s prirodom. Djeca koja se igraju u prirodi imaju pozitivnije stavove i znanja o okolišu te se povećava vjerojatnost da će poslije u životu imati razvijeniju ekološku svijest i više se brinuti o prirodi (Zhang, Goodale i Chen, 2014). U brojnim su zemljama stope pretilosti, samoozljeđivanja i poremećaja mentalnog zdravlja, dijagnosticiranih kod djece, znatno porasle, što se pripisuje sada dobro poznatom fenomenu *poremećaja nedostatka prirode* (Louv, 2005), koji proizlazi iz ograničenog pristupa djece vanjskim prostorima i prirodnom okruženju.

## Rizična igra

Pojam rizične igre na otvorenom vrlo je širok i može obuhvatiti mnogo različitih iskustava. Na temelju promatranja igre male djece u dobi od tri do pet godina Sandseter (2007) predlaže sljedećih šest kategorija rizične igre: igre na velikim visinama (npr. penjanje na drvo i sl.), igre koje uključuju veliku brzinu (npr. sanjkanje i sl.), igre opasnim alatima (čekić, čavli i sl.), igre u blizini opasnih elemenata (cesta, voda), grube igre (npr. hrvanje) i igre tijekom kojih se djeca mogu izgubiti, odnosno igre koje se odvijaju na skrovitim mjestima bez nadzora odraslih (npr. igre u šumi i sl.). Brussoni, Olsen, Pike i Sleet (2012) koriste se izrazom slobodna igra kada govore o igri koja može uključivati određene elemente rizika. Definiraju je kao intrinzično motiviranu igru, kojoj često nedostaju granice i struktura, a koja može u osnovi poti-

cati dječji holistički rast i razvoj. Navedeni autori naglašavaju da se iznimno vrijedno učenje događa u uvjetima neizvjesnosti, gdje su potrebni pokušaji i pogreške, a uključen je i element rizika. Preuzimanje rizika u situacijama igre potiče djecu da izazovu i testiraju razinu svojih kompetencija i pokažu svoje vještine dok istražuju granice (Little, Wyver i Gibson, 2011). Djeci treba dati priliku da nauče procijeniti rizik u sigurnim i kontroliranim situacijama, a preuzimanje rizika tijekom igre omogućuje djeci kontinuiranu samoprocjenu razine vlastitoga fizičkog, emocionalnog, duhovnog i kognitivnog razvoja (Stevens, 2013). Little (2020) objašnjava da se rizična igra ne odnosi na opasno i bezobzirno ponašanje ili guranje djece iznad njihovih sposobnosti ili igranje u opasnim područjima. Umjesto toga, rizična igra odnosi se na igru koja uključuje uzbuđljive, fizički izazovne aktivnosti poput penjanja, skakanja, balansiranja ili grube igre, kao i skrivanje ili osamu od stalnog nadzora odraslih. Ove aktivnosti pružaju osjećaj zabave, užitka i uzbuđenja. Iz djetetove perspektive, rizična igra zapravo je samo igra i dio prirodnog napredovanja u njegovu učenju dok isprobava nove stvari, svladava izazove i proširuje svoje vještine, izlazeći iz zone udobnosti kako bi pomaknulo granice svojih trenutačnih mogućnosti. Međutim, ishod rizične igre može biti i pozitivan, ali i negativan. Pozitivan ishod može biti zadovoljstvo u prevladavanju straha i svladavanju određene vještine, dok negativan može biti neuspjeh ili fizička ozljeda. Za razliku od ovladavanja vještinama i prevladavanja straha samoga po sebi nagrađujućeg, neuspjeh u rizičnim igrama također pomaže djeci da se nauče nositi s razočarenjima, izgrađuju otpornost i promiču samopouzdanje (Little, Sandseter i Wyver, 2012). Osim navedenog, rizična igra potiče i dječju upornost, poduzetnost, razvija sposobnost rješavanja problema (Stephenson, 2003), neovisnost, snalažljivost i samoregulaciju (Whitebread, 2012). Ova vrsta igre omogućuje djetetu suočavanje sa stresnim situacijama te pridonosi razvoju strategija za rješavanje takvih situacija (Panić i Višnjić-Jevtić, 2020). Nažalost, današnje društvo često zanemaruje važnost rizika za učenje i razvoj djece. Kultura straha navodi odrasle da podcjenjuju dječje sposobnosti (Bundy, Lockett, Tranter, Naughton, Wyver, Ragen i Spies, 2009). Zbog ograničenog i smanjenog boravka u prirodnom okruženju te pretjeranog nadzora odraslih, djeca nemaju priliku za *rizičnu* igru na otvorenom pa im je samim time uskraćeno stjecanje vrijednih životnih iskustava. Navedeno potkrepljuje istraživanje Harryja Shiera (2008) koje je proveo s ciljem uspoređivanja prilika za igru i stavova prema sigurnosti tijekom igranja na otvorenom između djece koja žive u Nikaragvi i Ujedinjenom Kraljevstvu. Dok su djeca u Nikaragvi uživala u visokoj razini neovisne mobilnosti i razvila samopouzdanje u pogledu sigurnosti plivajući u jezerima, penjući se po drveću itd., djeca u Ujedinjenom Kraljevstvu bila su pod strožim nadzorom i općenito nisu imala te mogućnosti. Nikaragvanska djeca imaju slobodu igre i pristup mogućnostima igre koji su uskraćeni djeci u tehnološki naprednijim društvima.

## Prema zaključku

Posljednjih desetljeća dječja se igra drastično promijenila. Uzroci su višestruki i povezani s razvojem novih tehnologija i promjenama u društvenom, a osobito obiteljskom kontekstu. Pretjerana orijentiranost na ekrane (igranje igrica na internetu, gledanje televizije, rad na računalu i sl.) i prevelika zabrinutost roditelja za dječju sigurnost usmjeravaju i ograničavaju djecu na sjedeće aktivnosti u zatvorenom prostoru i onemogućuju im slobodnu, nestrukturiranu igru na otvorenom, u prirodi. Frost (2012) upozorava da posljedice takvih promjena u dječjoj igri uključuju deficite u socijalnom, fizičkom, kognitivnom i emocionalnom zdravlju, kondiciji i dobrobiti djeteta. Problemi s tjelesnim i mentalnim zdravljem najočitije su posljedice nedovoljnog boravka djece u prirodi, ali postoje i druge, manje vidljive, ali jednako važne, među kojima su opadajuća emocionalna otpornost i opadajuća sposobnost procjene rizika, obje važne životne vještine za čiji je razvoj vitalno iskustvo na otvorenom (Moss, 2012). Budući da su ljudska bića dio prirode, potrebno je vratiti dijete prirodi i prirodu djetetu. Povezanost djeteta s prirodom gradi se od najranije dječje dobi i u tome najvažniju ulogu imaju roditelji. Kako bi se dijete vratilo prirodi, roditelji trebaju s djecom provoditi više vremena u prirodnom okruženju, razvijati kod djece ljubav i poštovanje prema prirodi te ih upućivati na brojne mogućnosti koje im priroda pruža za igru.

## LITERATURA

- BAYSAL, E. A., OCAK, I. & ÖZTÜRK, K. (2022). Attitudes of Secondary School Students towards Outdoor Games: A Scale Development Study. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12 (1), 115–130.
- BENTO, G. & DIAS, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2 (5), 157–160.
- BILTON, H. (2010). *Outdoor learning in the early years: management and innovation*. NY: Routledge.
- BOARDMAN, J. D., ONGE, J. M. S., ROGERS, R. G. & DENNEY, J. T. (2005). Race differentials in obesity: the impact of place. *Journal of health and social behavior*, 46 (3), 229–243.
- BOREHAM, C. & RIDDOCH, C. (2001). The physical activity, fitness and health of children. *Journal of Sports Sciences*, 19 (12), 915–929.
- BRUSSONI, M., OLSEN, L. L., PIKE, I. & SLEET, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9 (9), 3134–3148. doi: 10.3390/ijerph9093134
- BUNDY, A. C., LUCKETT, T., TRANTER, P. J., NAUGHTON, G. A., WYVER, S. R., RAGEN, J. & SPIES, G. (2009). The risk is that there is 'no risk': A simple, innovative intervention to increase children's activity levels. *International Journal of Early Years Education*, 17 (1), 33–45. <https://doi.org/10.1080/09669760802699878>
- CATALANO, H. (2021). A History of Children's Play from the Earliest Days of Humanity to Nowadays: Historical and Conceptual Review. *Astra Salvensis - revista de istorie si cultura*, 9 (19), 219–238.
- ÇOBANOĞLU, E. O., TAGRIKULU, P. & GÜL, A. C. (2018). Games from Generation X to Generation Z. *Universal Journal of Educational Research*, 6 (11), 2604–2623.
- DURAN, M. (2011). *Dijete i igra* (4. izdanje). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- EBERLE, S. G. (2014). The Elements of Play: Toward a Philosophy and a Definition of Play. *American Journal of Play*, 6 (2), 214–233.
- ELSE, P. (2014). *Making Sense of Play*. New York: McGraw-Hill.
- FERREIRA, T., CADIMA, J., MATIAS, M., VIEIRA, J. M., LEAL, T. & MATOS, P. M. (2016). Preschool children's prosocial behavior: The role of mother-child, father-child and teacher-child relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 25 (6), 1829–1839. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0369-x>
- FROST, J. L. (2012). The changing culture of play. *International Journal of Play*, 1 (2), 117–130.

- GLADWELL, V. F., BROWN, D. K., BARTON, J. L., TARVAINEN, M. P., KUOPPA, P., PRETTY, J., et al. (2012). The effects of views of nature on autonomic control. *European Journal of Applied Physiology*, 112 (9), 3379–3386.
- HOPKINS, D. & PUTNAM, R. (2013). *Personal growth through adventure*. London: Routledge.
- HUIZINGA, J. (1992). *Homo ludens: o podrijetlu kulture u igri*. Zagreb: Naprijed.
- JENVEY, V. B. & JENVEY, H. L. (2002). Criteria used to categorize children's play: Preliminary findings. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30 (8), 733–740. <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.8.733>
- JUNAEDA, S. B. T. & AHMAD, M. A. (2020). The Outdoor Learning Modules Based on Traditional Games in Improving Prosocial Behaviour of Early Childhood. *International Education Studies*, 13 (10), 88–104.
- KERNAN, M. (2007). *Play as a Context for Early Learning and Development*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- KLARIN, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- LITTLE, H., WYVER, S. & GIBSON, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (1), 113–131.
- LITTLE, H., SANDSETER, E. H. & WYVER, S. (2012). Early childhood teachers' beliefs about children's risky play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13 (4), 300–316.
- LITTLE, H. (2020). Promoting children's risky play in outdoor learning environments. <https://theeducationhub.org.nz/promoting-childrens-risky-play-in-outdoor-learning-environments/>
- LOUV, R. (2005). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Algonquin Books, Chapel Hill.
- MAINELLA, F. P., AGATE, J. R. & CLARK, B. S. (2011). Outdoor-based play and reconnection to nature: A neglected pathway to positive youth development. *New Directions for Youth Development*, 130, 89–104.
- MELLOU, E. (1994). Play theories: A contemporary review. *Early Child Development and Care*, 102 (1), 91–100. <https://doi.org/10.1080/0300443941020107>
- MOSS, S. (2012). *Natural Childhood*. UK: National Trust.
- PANIĆ, F. & VIŠNJIĆ-JEVTIĆ, A. (2020). Samoprocjena roditeljskih i odgojiteljskih stavova prema rizičnoj igri. U A. Višnjić-Jevtić, B. Filipan-Žignić, G. Lapat & K. Mikulan (Ur.), *Jezik, književnost i obrazovanje – suvremeni koncepti* (pp. 227-235). Čakovec: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- RENZ-POLSTER, H. i HÜTHER, G. (2017). *Kako danas djeca rastu: priroda kao prostor za razvoj: novo viđenje dječjeg učenja, razmišljanja i iskustva*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

- RIVKIN, M. (1997). The Schoolyard Habitat Movement: What It Is and Why Children Need It. *Early Childhood Education Journal*, 25 (1), 61–66.
- ROGULJ, E. (2014). Influence of the New Media on Children's Play. *Croatian Journal of Education*, 16 (1), 267–277.
- SANDSETER, E. (2007). Categorising risky play: How can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (2), 237–252.
- SHIER, H. (2008). The right to play in Nicaragua. *Playwords*, 37, 12–15.
- SINGER, D. & SINGER, J. L. (2000). *Make-believe: games and activities for imaginative play*. Washington, DC: Magination Press.
- STEPHENSON, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered? *Early Years*, 23 (1), 35–43.
- STEVENS, C. (2013). *The growing child: Laying the foundations of active learning and physical health*. New York: Routledge.
- WHITE, J. (2019). *Playing and Learning Outdoors*. London: Routledge.
- WHITE, R. E. (2012). *The Power of Play: A Research Summary on Play and Learning*. Minnesota: Minnesota Children's Museum.
- WHITEBREAD, D. (2012). *The Importance of Play*. Brussels: Toy Industries of Europe.
- ULSET, V., VITARO, F., BRENDGEN, M., BEKKHUS, M. & BERGE, A. (2017). Time spent outdoors during preschool: Links with children's cognitive and behavioral development. *Journal of Environmental Psychology*, 52, 69–80.
- ZHANG, W., GOODALE, E. & CHEN, J. (2014). How contact with nature affects children's biophilia, biophobia and conservation attitude in China. *Biological Conservation*, 177, 109–116.

## **OUTDOOR PLAY – SPACE FOR HOLISTIC DEVELOPMENT OF A CHILD**

### **Abstract**

Play is the primary, the most important, and favorite children's activity during early and middle childhood. Children are most frequently intrinsically motivated to play. Play brings great joy and satisfaction to children. One of the functions of play is to prepare children for the future. The roots of play can be traced far back into the past. Children's games were developing simultaneously with society. The fast development of engineering and technology has had a great influence on children's play. Some new games and new ways of playing have emerged. Children's play has largely moved from the real into the virtual world. The number of children who stay at home and spend time playing various games on the internet has been on the increase. The number of children who like to play outside, in the open space, has decreased significantly. The games children used to play outside seem to have disappeared and lost their beauty and appeal. From the pedagogical perspective, there is justified concern about the reduced number of children who engage in outdoor play. The aim of this paper is to point out the importance and benefit of outdoor play for children as it enables the holistic development of a child. Play in natural environments enables children to explore their own skills and abilities. Through play, children learn about themselves and the world around them, develop their imagination and creativity, and enrich and develop their senses: touch, smell, vision, hearing, taste, and kinesthetic senses. In outdoor play, children become explorers, builders, creators, and innovators. They think, make connections between concepts, draw conclusions, solve problems, gain new motor skills, and develop various abilities and proficiencies. While playing with other children, they learn to cooperate, become tolerant, communicate better, take responsibility, help, share things, accept themselves and other people as they are, and appreciate nature. It is important to bring children back to nature and nature back to children. By spending time outdoors, children develop positive attitudes towards the environment and become aware of the importance of its preservation.

**KEYWORDS:** *children, development of environmental awareness, holistic development, outdoor play*

# PARTICIPACIJA OTROK PRI UREJANJU PROSTORA V VRTCU

**Monika MITHANS**

Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru, Slovenia  
monika.mithans1@um.si

UDK 373.2:37.091.6-053.2=163.6

Izvorni znanstveni rad

**Sabina OGRAJŠEK**

Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru, Slovenia  
sabina.ograjsek@um.si

**Milena IVANUŠ GRMEK**

Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru, Slovenia  
milena.grmek@um.si

## **Povzetek**

Participacija otrok je pomembna značilnost demokratične predšolske vzgoje, ki prinaša mnoge pozitivne učinke. Prav zato je njena implementacija v vrtcu nujna. V prispevku se osredotočamo na participacijo otrok pri urejanju prostorov v vrtcu, kajti otroci v vrtcu preživijo velik del dneva in pomembno je, da se tam počutijo dobro. Raziskava je nastala v okviru projekta Vključenost v predšolsko izobraževanje: dejavniki zagotavljanja enakih možnosti za razvoj posameznika in družbe ter vseživljenjsko učenje, ki ga financira Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije (ARIS). V raziskavi je sodelovalo 423 vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev, ki so bili v šolskem letu 2021/2022 zaposleni v slovenskih vrtcih. Za pridobivanje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik. Ugotovili smo, da večina vzgojiteljev otrokom ponudi možnost sodelovanja tako pri urejanju notranjih površin kot tudi pri urejanju zunanjih površin vrtca. V nadaljevanju smo se osredotočili na sodelovanje otrok pri urejanju igralnice, saj v igralnici otroci preživijo največ svojega časa v vrtcu. Rezultati kažejo, da večina vzgojiteljev ponudi otrokom možnost sodelovanja pri urejanju koticov za igro. Le tretjina vzgojiteljev otrokom omogoča sodelovanje pri opremljanju igralnice in razporejanju opreme v igralnici. Večina vzgojiteljev je poročala, da otrok ne vključuje v sprejemanje odločitev o nakupu igrač in materialov. Ugotovili smo še, da med vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev obstajajo razlike pri vključevanju otrok v urejanje okolja v vrtcu, pri čemer so bile razlike v prid vzgojiteljev. Razlike so se pokazale tudi med vzgojitelji, ki so se udeležili izobraževanj na področju participacije otrok, in vzgojitelji, ki se tovrstnih izobraževanj niso udeležili, pri čemer imajo bolj participativno prakso delovanja vzgojitelji, ki so se udeležili izobraževanj. V pedagoški praksi se pri udejstvovanju participacije pojavljajo različne dileme, ki pripomorejo k temu, da so otroci prikrajšani za številne možnosti

soodločanja, kar se odraža tudi v naših rezultatih. Iz tega izhaja, da je pomembno, da vzgojitelji reflektirajo svojo prakso delovanja na področju participacije, saj lahko posledično otrokom zagotovijo več priložnosti soodločanja.

**KLJUČNE BESEDE:** *participacija, okolje, vrtec, vzgojitelj, otrok*

## Uvod

Participacija sodi med ključne elemente inkluzivne družbe, zato je nujno razmišljati o možnostih njenega uresničevanja (Rutar, 2012) tudi v okviru predšolske vzgoje. Prav participacija je namreč temeljna značilnost demokracije in ena izmed osnovnih človekovih pravic, ki pripadajo tudi otrokom (Hart, 1992; Sturzenhecker, 2005), kar je jasno opredeljeno v 12. členu Konvencije o otrokovih pravicah (1989).

Izhodišča participacije otrok najpogosteje temeljijo ravno na Konvenciji o otrokovih pravicah (1989), ki države podpisnice zavezuje k njihovem uresničevanju. Poleg tega je participacija sredstvo za uveljavljanje ostalih človekovih pravic, kajti brez lastnega udejstvovanja ostalih pravic ne moremo udejaniti (Landsdown, 2011). Posledično je participacija otrok vse bolj zaželen in razširjen koncept, ki predstavlja predmet številnih razprav in raziskovanj (Kodela in Lesar, 2015).

S participacijo otrok oz. z njihovim aktivnim vključevanjem zagotavljamo velik korak h kakovostnemu vzgojnemu delu v vrtcu (Mraz, 2022), ki poleg šole predstavlja institucijo, v okviru katere otrok preživi največ časa. Zato se vrtci vse pogosteje označujejo kot ključni elementi demokratične vzgoje (Koch, 2017) in prav zato bi moral biti vrtec institucija, kjer je glas otroka resnično slišan. A temu vedno ni tako, saj je participacija v vrtcu in šoli žal še vedno bolj teorija kot praksa (Batistič-Zorec, 2010; Mithans, 2017; Mithans idr., 2017; Ograjšek idr., 2023; Sheridan in Pramling Samuelsson, 2001), pri čemer večina otrok namreč še vedno nima možnosti participirati v celotnem procesu odločanja (Kodela, 2017).

## Participacija otrok v vrtcu

Turnšek (2007) participacijo otrok v vrtcu opredeljuje kot udeležbo otrok v oblikovanju njihovega življenja v vrtcu in odločanje o stvareh, ki se jih tičejo. Participacija otrok predstavlja pomemben kriterij kakovosti institucionalne vzgoje ter pomemben element demokratizacije predšolske vzgoje (Devjak idr., 2009). Slovenski Kurikulum za vrtce (1999) participacije ne omenja neposredno, a je posredno

izražena v načelih, kot so: načelo demokratičnosti in pluralizma, načelo odprtosti kurikula, načelo omogočanja izbire in drugačnosti, načelo aktivnega učenja (Batišič Zorec, 2010).

Z vključevanjem otrok v oblikovanje njihovega življenja v vrtcu se krepijo njihov osebni razvoj, samozavest in samostojnost (Lansdown, 2005). Razvijajo se njihove sposobnosti odločanja in reševanja problemov ter občutek odgovornosti in samospoštovanja (Hart, 1992; Lansdown, 2005; Shier, 2001). Z vključevanjem otrok v sprejemanje odločitev in v oblikovanje prostora se krepí tudi njihov občutek pripadnosti (Satta, 2015, v Manassakis, 2020). Zaradi vseh naštetih prednosti je nujno, da imajo otroci možnost aktivnega sooblikovanja svojega življenja v vrtcu.

V slovenskih vrtcih je za predšolske otroke dobro poskrbljeno. Iz vidika zagotavljanja pravic je najboljše poskrbljeno za otrokove pravice oskrbe in zaščite. Najmanj je poskrbljeno za uresničevanje pravice do participacije, saj imajo otroci le redko priložnost izraziti, kaj želijo. Največkrat le izbirajo med danimi alternativami, pri čemer odločitve sprejemajo odrasli (Turnšek, 2009). Pogosto otroci v vrtcu sami ne odločijo niti o tem, kam se bodo usedli. Le redko lahko izbirajo igrače, ki so pogosto še vedno v zaprtih omarah, kamor otroci nimajo dostopa. Podobno je tudi v okviru dnevne rutine. Pri počitku se na primer upošteva želje staršev in vzgojiteljev, otrokove želje so zato pogosto preslišane (Toplak Primc, 2020). Podobno ugotavljata tudi Sheridan in Pramling Samuelsson (2001), ki sta ugotovila, da lahko otroci v vrtcu odločajo o svoji igri, pri sprejemanju odločitev glede dnevne rutine in vzgojnega dela v vrtcu pa so odločitve v rokah vzgojiteljev.

Tudi vzgojitelji nizko ocenjujejo stopnjo vpliva otrok na odločitve v vrtcu. Najmanj možnosti imajo otroci vplivati na odločitve organizacijske narave (npr. nakup igrač, sooblikovanje igralnice idr.). V večji meri so vključeni v načrtovanje dejavnosti in pripravo prireditev (Turnšek, 2005). V vrtcu je otrokom danih le malo priložnosti, da izrazijo svoje poglede in soodločajo (Manassakis, 2020).

## **Vloga otrok pri oblikovanju prostora v vrtcu**

Pomemben element Kurikuluma za vrtce (1999), v katerem je poudarjena pravica do izbire, je tudi organizacija prostora, ki sledi načelom organizacije zdravega, varnega in prijetnega okolja, zagotavljanja zasebnosti in intimnosti ter zagotavljanja fleksibilnosti in stimulatивnosti prostora. S tem soglašata tudi Lepičnik Vodopivec in Hmelak (2019), ki menita, da sodijo prostor in sredstva, ki jih ima otrok na razpolago, med pomembne sestavine sodobnega kurikuluma, ki pomembno prispevajo k obogatitvi programa ter omogočajo večjo možnost izbire.

V povezavi s prostori, njihovo opremo in materiali Batistič Zorec (2010) ugotavlja, da ima le manjšina otrok možnost sodelovati pri opremljanju igralnice, kar pripisuje dejstvu, da so igralnice ob začetku šolskega leta večinoma že opremljene. Nekaj manj kot polovica strokovnih delavcev otrokom omogoča sodelovanje pri razporeditvi opreme, v večini oddelkov pa imajo otroci možnost sodelovati pri izbiri in ureditvi koticov. Pri urejanju zunanjih površin so otroci nekoliko manj dejavni. Zanimiva je še ugotovitev, da se dobra tretjina strokovnih delavcev z otroki vedno posvetuje o tem, katere igrače in materiale bi želeli imeti, le slaba petina strokovnih delavcev otroke resnično vključi v izbiro oz. nakup igrač.

Prostori v vrtcu so vabljeni, namensko oblikovani in organizirani tako, da spodbujajo pozitivne izkušnje in omogočajo kakovostno okolje za igro in delo (Garvas idr., 2005; Manassakis, 2020). Optimalno organizirano okolje v vrtcu nudi otroku občutek varnostim sprejetosti in sproščenosti, kar predstavlja predpogoj za njegovo aktivno vključevanje (Lepičnik Vodopivec in Hmelak, 2019), ki pa je v praksi žal redko, saj še vedno večinoma odločajo odrasli. Na organizacijo življenja v vrtcu, dnevne rutine in vsebin, katerih pobudniki so odrasli, imajo otroci namreč le malo vpliva (Turnšek, 2011).

Ker je prav predšolsko obdobje ključno za uresničevanje otrokovih pravic (Alme in Reime, 2021), smo se v prispevku odločili, da se posvetimo raziskovanju participacije otrok s poudarkom na participaciji pri urejanju prostorov v vrtcu, saj je pomembno, da se otroci v vrtcu počutijo dobro.

## Metodologija

### Vzorec

Raziskava je bila izvedena na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev, ki so bili v šolskem letu 2021/2022 zaposleni v vrtcih v Sloveniji.

V raziskavo je bilo vključenih 423 vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev. Značilnosti raziskovalnega vzorca so podrobneje predstavljene v Tabeli 1.

**TABELA 1.** Struktura raziskovalnega vzorca vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev

Spremenljivka	Kategorije	f	f %
Vrtec	Javni	400	94,6
	Zasebni	23	5,4

Spremenljivka	Kategorije	f	f %
Delovno mesto	Vzgojitelj	241	57,0
	Pomočnik vzgojitelja	182	43,0
Delovne izkušnje	0–3 leta	59	13,9
	4–6 let	42	9,9
	7–18 let	177	41,8
	19–31 let	85	20,1
	32–40 let	56	13,2
	Več kot 40 let	4	0,9
Udeležba na izobraževanjih na področju participacije v zadnjih petih letih	Da	173	40,9
	Ne	250	59,1
	<b>Total</b>	423	100,0

### *Merski instrument*

Raziskava temeljni na anketnem vprašalniku, ki je bil prirejen po raziskavi Batistič Zorec (2010) z naslovom *Participacija otrok v slovenskih vrtcih z vidika stališč in izkušenj vzgojiteljev*. Vprašalnik vsebuje več vsebinskih sklopov, pri čemer je za ta prispevek relevanten vsebinski sklop, ki s perspektive vzgojiteljev in pomočnikov obravnava sodelovanje otrok pri urejanju zunanjih in notranjih površin v vrtcu. Vzgojitelji in pomočniki so odgovore podajali na lestvici strinjanja, in sicer od »sploh se ne strinjam« do »se popolnoma strinjam«.

### *Zbiranje in obdelava podatkov*

Za pridobivanje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik, ki je bil v spletni obliki objavljen v marcu 2022. Povezavo do anketnega vprašalnika smo preko elektronske pošte posredovali vsem vrtcem v Sloveniji. Elektronske naslove smo pridobili na spletnih straneh vrtcev. Podatke smo zbirali dva meseca, in sicer do konca aprila 2022.

Pridobljene podatke smo obdelali in analizirali s programom SPSS. Obdelava podatkov je potekala na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Pri obdelavi podatkov smo najprej uporabili opisne statistične metode. Pred nadaljnjo obdelavo smo opravili Kolmogorov-Smirnov preizkus, ki je pokazal, da spremenljivke odstopajo od normalne porazdelitve, saj se je povsod pokazala statistično značilna razlika ( $p < 0,05$ ), zato smo za primerjavo dveh neodvisnih vzorcev uporabili neparametrični Mann-Whitneyev preizkus. Uporabili smo tudi Friedmanov preizkus.

## Rezultati

**TABELA 2.** Odgovori vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev o sodelovanju otrok pri urejanju površin vrtca

Otrokom ponudim možnost sodelovanja pri urejanju ...	N	M	Stopnja strinjanja				
			Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Se niti ne strinjam niti strinjam	Se strinjam	Se popolnoma strinjam
			f %	f %	f %	f %	f %
... notranjih površin vrtca.	423	3,76	2,4	6,4	26,7	42,1	22,5
... zunanjih površin vrtca.	423	3,42	5,4	14,9	25,5	40,2	13,9

Zanimalo nas je, ali vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev omogočajo otrokom sodelovanje pri urejanju zunanjih in notranjih površin vrtca. Ugotavljamo, da so se vzgojitelji in pomočniki bolj strinjali s tem, da otrokom ponudijo možnost sodelovanja pri urejanju notranjih površin kot s tem, da otrokom ponudijo možnost sodelovanja pri urejanju zunanjih površin. Dobri dve petini vzgojiteljev in pomočnikov se strinjata, da otrokom ponudita možnost sodelovanja pri urejanju zunanjih površin (40,2 %) in notranjih površin (42,1 %). Slaba četrtina vzgojiteljev in pomočnikov se popolnoma strinja s tem, da otrokom omogoča sodelovanje pri urejanju notranjih površin vrtca (22,5 %), medtem ko je vzgojiteljev in pomočnikov, ki bi se popolnoma strinjali s tem, da otrokom omogočajo sodelovanje pri urejanju zunanjih površin (13,9 %) manj. Še več, slaba petina se jih ne strinja oz. sploh ne strinja s tem, da otrokom omogočajo sodelovanje pri urejanju zunanjih površin. V nadaljevanju smo se podrobneje usmerili v možnosti sodelovanja pri urejanju notranjih površin. Natančneje, v možnost sodelovanja pri urejanju igralnice, saj v igralnici otroci preživijo največ svojega časa v vrtcu.

**TABELA 3.** Odgovori vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev o sodelovanju otrok pri urejanju igralnice

Otrokom ponudim možnost sodelovanja pri ...	N	M	Stopnja strinjanja				
			Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Se niti ne strinjam niti strinjam	Se strinjam	Se popolnoma strinjam
			f %	f %	f %	f %	f %
... ureditvi koticov za igro.	423	3,61	5,4	8,0	25,5	42,6	18,4
... razporejanju opreme v igralnici.	423	2,95	13,0	18,7	34,0	28,6	5,7

Otrokom ponudim možnost sodelovanja pri ...	N	M	Stopnja strinjanja				
			Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Se niti ne strinjam niti strinjam	Se strinjam	Se popolnoma strinjam
			f %	f %	f %	f %	f %
... opremljanju igralnice.	423	2,90	15,1	19,6	30,0	30,5	4,7
... odločanju o nakupu igrač in materialov.	423	2,35	28,1	26,5	28,6	15,6	1,2

Ugotovljamo, da so se vzgojitelji in pomočniki najbolj strinjali s tem, da otrokom ponudijo možnost sodelovanja pri ureditvi kotičkov za igro. S to trditvijo sta se strinjali dobri dve petini vzgojiteljev in pomočnikov (42,6 %), slaba petina se je s trditvijo popolnoma strinjala (18,4 %). Za možnost sodelovanja pri razporejanju opreme v igralnici in možnost sodelovanja pri opremljanju igralnice se je pokazalo, da približno tretjina vzgojiteljev otrokom ne daje te možnosti, tretjina je neopredeljenih, medtem ko tretjina vzgojiteljev in pomočnikov otrokom omogoča sodelovanje pri razporejanju opreme in opremljanju igralnice, kar nakazuje na precej raznoliko prakso delovanja pri udeleževanju participacije. Vzgojitelji in pomočniki so se najmanj strinjali s tem, da otrokom nudijo možnost sodelovanja pri odločanju o nakupu igrač in materialov. Dobra četrtina se jih namreč s trditvijo sploh ni strinjala (28,1 %), k temu pa lahko dodamo še dobro četrtino, ki se s trditvijo ni strinjala (26,5 %).

TABELA 4. Izid Friedmanovega preizkusa razlik

Otrokom ponudim možnost sodelovanja pri urejanju ...	$\bar{R}$	$\chi^2$	p
... ureditvi kotičkov za igro.	3,30	441,65	< 0,001
... opremljanju igralnice.	2,46		
... razporejanju opreme v igralnici.	2,44		
... odločanju o nakupu igrač in materialov.	1,79		

Tudi izid Friedmanovega preizkusa razlik ( $\chi^2 = 441,65$ ,  $p < 0,001$ ) med stopnjami strinjanja vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev z različnimi možnostmi sodelovanja, ki jih ponujajo otrokom pri urejanju igralnice, je pokazal statistično značilne razlike. Izkazalo se je, kot smo tudi že predhodno izpostavili, da so se vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev najbolj strinjali s tem, da otrokom ponudijo možnost sodelovanja pri ureditvi kotičkov za igro. Nekoliko manj so se strinjali s tem, da otrokom ponudijo možnost sodelovanja pri opremljanju igralnic in razporejanju opreme v igralnici. Najmanj so se strinjali s tem, da otroke vključujejo v odločitve o nakupu igrač in materialov.

Naredili smo še parne primerjave z Bonferronijevim popravkom. Statistično značilne razlike so se pokazale za stopnjo strinjanja z vključevanjem otrok v razporejanje opreme v igralnici v primerjavi z vključevanjem otrok v odločitve o nakupu igrač in materialov ( $p < 0,001$ ), za vključevanje otrok v opremljanje igralnice v primerjavi z vključevanjem otrok v odločitve o nakupu igrač in materialov ( $p < 0,001$ ) ter za vključevanje otrok v urejanje koticov za igro v primerjavi z vključevanjem otrok v odločitve o nakupu igrač in materialov ( $p < 0,001$ ). Pri vseh omenjenih parnih primerjavah so vzgojitelji in pomočniki poročali, da se manj strinjajo s tem, da otrokom ponudijo možnost sodelovanja pri sprejemanju odločitev o nakupu igrač in materialov.

Statistično značilne razlike so se pokazale tudi za stopnjo strinjanja z vključevanjem otrok v urejanje koticov za igro v primerjavi z vključevanjem otrok v razporejanje opreme v igralnici ( $p < 0,001$ ) in za stopnjo strinjanja z vključevanjem otrok v urejanje koticov za igro v primerjavi z vključevanjem otrok v opremljanje igralnice ( $p < 0,001$ ). Pri obeh parnih primerjavah so vzgojitelji in pomočniki višjo stopnjo strinjanja izražali pri vključevanju otrok v urejanje koticov za igro.

**TABELA 5.** Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa

Otrokom ponudim možnost sodelovanja pri ...	Delovno mesto	N	$\bar{R}$	Mann-Whitney preizkus	
				U	p
... opremljanju igralnice.	Vzgojitelj	241	223,55	19148,50	0,021
	Pomočnik vzgojitelja	182	196,71		
... razporejanju opreme v igralnici.	Vzgojitelj	241	237,39	15812,50	< 0,001
	Pomočnik vzgojitelja	182	178,38		
... ureditvi koticov za igro.	Vzgojitelj	241	233,40	16774,00	< 0,001
	Pomočnik vzgojitelja	182	183,66		
... odločanju o nakupu igrač in materialov.	Vzgojitelj	241	223,95	19052,00	0,017
	Pomočnik vzgojitelja	182	196,18		

Zanimalo nas je, ali pri udejstvovanju participacije na področju urejanja igralnice prihaja do razlik med vzgojitelji in pomočniki. Izid Mann-Whitney preizkusa je pokazal statistično značilne razlike med vzgojitelji in pomočniki pri vključevanju otrok v opremljanje igralnice ( $p = 0,021$ ), razporejanju opreme v igralnici ( $p < 0,001$ ), urejanje koticov za igro ( $p < 0,001$ ) in v odločanje o nakupu igrač ter materialov ( $p = 0,017$ ). Vzgojitelji so v primerjavi s pomočniki vzgojiteljev poročali o bolj participatorni praksi delovanja pri vključevanju otrok v opremljanje igralnice, v razporejanje opreme v igralnici, v urejanje koticov za igro in v odločanje pri nakupu igrač in materialov.

TABELA 6. Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa

Otrokom ponudim možnost sodelovanja pri ...	Udeležba na izobraževanjih	N	$\bar{R}$	Mann-Whitney preizkus	
				U	p
... opremljanju igralnice.	Da	173	233,67	17876,00	0,002
	Ne	250	197,00		
... razporejanju opreme v igralnici.	Da	173	246,13	157210,00	< 0,001
	Ne	250	188,38		
... ureditvi koticikov za igro.	Da	173	224,50	17467,00	< 0,001
	Ne	250	203,35		

Izid Mann-Whitney preizkusa je pokazal statistično značilne razlike med vzgojitelji in pomočniki, ki so se v zadnjih petih letih udeležili izobraževanj na področju participacije, in vzgojitelji in pomočniki, ki se izobraževanj niso udeležili, pri vključevanju otrok v opremljanje igralnice ( $p = 0,002$ ), razporejanju opreme v igralnici ( $p < 0,001$ ) in urejanje koticikov za igro ( $p < 0,001$ ). Vzgojitelji in pomočniki, ki so se udeležili izobraževanj, so v primerjavi z vzgojitelji in pomočniki, ki se izobraževanj niso udeležili, izražali višjo stopnjo strinjanja pri vključevanju otrok v opremljanje igralnice, razporejanje opreme v igralnici in urejanje koticikov za igro.

## Diskusija in zaključek

Pomen okolja v otrokovem razvoju poudarjajo številni pedagoški koncepti. Posledično otroku, ki je vključen v sistem predšolske vzgoje, pomemben del okolja predstavlja tudi prostor in oprema vrtca. Med tednom otrok preživi večino svojega časa v vrtcu, zato morajo imeti vsi notranji in zunanji prostori vrtca ustrezno opremo in razporeditev, saj lahko le tako otrokom omogočajo aktivno in kakovostno igro in učenje. V procesu oblikovanja prostora je priporočljivo, da sodelujejo vsi, ki v njem živijo in delajo (Lepičnik Vodopivec in Hmelak, 2019), torej tako vzgojitelji kot otroci, saj ima fizično okolje odločilen vpliv na otrokovo mišljenje, čustvovanje in vedenje (Bakr idr., 2018).

V naši raziskavi ugotavljamo, da vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev otrokom ponudijo več možnosti sodelovanja pri urejanju notranjih kot zunanjih površin, kar je v svoji raziskavi ugotovila tudi Batistič Zorec (2010).

Vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev se najbolj strinjajo s tem, da otrokom omogočajo sodelovanje pri urejanju koticikov za igro, manj se strinjajo s tem, da otrokom omogočajo sodelovanje pri sprejemanju odločitev o nakupu igrač in materialov. Tudi

Batistič Zorec (2010) je ugotovila, da je končna odločitev o izbiri in nakupu igrač in materialov v domeni odraslih. Te rezultate povezujemo z dejstvom, da so ob začetku šolskega leta igralnice že opremljene tako s pohištvom kot z igračami in drugimi materiali, med katerimi pa je otrokom ponujena možnost izbire, saj rezultati kažejo, da jim strokovni delavci nudijo možnost sodelovanja pri urejanju kotičkov za igro.

Nadalje smo ugotovili, da vzgojitelji v primerjavi s pomočniki vzgojiteljev v večji meri spodbujajo participacijo otrok na področju urejanja igralnice. Ugotovljene razlike pričajo o tem, da je na področju aktivne participacije otrok v predšolskem obdobju še vedno premalo timskega sodelovanja, ki zahteva določena znanja in spretnosti. Kar tako vzgojiteljem kot pomočnikom vzgojiteljev narekuje, da se poleg dodatnih znanj s področja aktivne participacije otrok izobražujejo tudi na področju timskega sodelovanja. Razlike med vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev lahko iščemo tudi v različni delovni obremenitvi in stopnji odgovornosti, saj so vzgojitelji še vedno tisti, ki odgovarjajo za delo v oddelku. S tem se strinja tudi Lepičnik Vodopivec (2006), ki meni, da na delitev dela še vedno vpliva tudi preteklo razumevanje vloge vzgojitelja in pomočnika vzgojitelja, saj se je vzgojitelja povezovalo z vzgojnim delom, pomočnika vzgojitelja pa z nego in varovanjem.

Več možnosti sodelovanja pri opremljanju igralnice, razporejanju opreme v igralnici in urejanju kotičkov za igro so otrokom omogočili strokovni delavci, ki so se v zadnjih petih letih udeležili izobraževanj s področja participacije otrok. Vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev predstavljajo ključne akterje omogočanja aktivne participacije v vrtcu, saj morajo ustvarjati pogoje, da bodo otroci imeli možnost aktivne udeležbe v procesih odločanja. Prav zato je strokovnim delavcem vrtcev potrebno omogočiti kakovostno izobraževanje in strokovno izpopolnjevanje tudi na tem področju. Le strokovno usposobljeni strokovni delavci bodo namreč kos zahtevni nalogi uveljavljanja načel participacije v vsakdanji praksi.

Omogočanje participacije otrok v vrtcu je v prvi vrsti odgovornost vzgojitelja in pomočnika vzgojitelja ter pogoj za aktivno participacijo v kasnejših fazah izobraževanja, saj lahko otroci pridobijo potrebne kompetence za aktivno sodelovanje le z aktivnim sodelovanjem, ki ga je potrebno spodbujati že v vrtcu (Mithans, 2017; Mithans idr., 2017).

## **Zahvala**

Raziskava je nastala v okviru projekta Vključenost v predšolsko izobraževanje: dejavnik zagotavljanja enakih možnosti za razvoj posameznika in družbe ter vseživljenjsko učenje (J5-3099), ki ga financira Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije (ARIS).

## LITERATURA

- ALME, H. in REIME, M. A. (2021). Nature kindergartens: a space for children's participation. *Journal of Outdoor and Environmental Education* 24, 113–131. <https://doi.org/10.1007/s42322-021-00081-y>
- BAKR, A. L., EL SAYAD, Z. in THOMAS, S. M. S. (2018). Virtual reality as a tool for children's participation in kindergarten design process. *AEJ - Alexandria Engineering Journal* 57 (4), 3851–3861. <https://doi.org/10.1016/j.aej.2018.10.003>
- BATISTIČ-ZOREC, M. (2010). Participacija otrok v slovenskih vrtcih z vidika stališč in izkušenj vzgojiteljev V T. Devjak, M. Batistič Zorec, J. Vogrinc, D. Skubic in S. Berčnik (ur.), *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti* (str. 67–85). Pedagoška fakulteta. <https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/view/152/360/337-1>
- DEVJAK, T., BATISTIČ-ZOREC, M., TURNŠEK, N., KRNEL, D., HODNIK, T., SKUBIC, D., in HOČEVAR, A. (2009). Posebna pedagoška načela pristopa Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje. V T. Devjak in D. Skubic (ur.), *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia* (str. 7–15). Pedagoška fakulteta. <https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/view/149/354/328-1>
- GARVAS, M., KOLAR, M. in ANTIČ, S. (2005). Povezanost in soodvisnost prostora in interakcij v vrtcu. V B. Vrbovšek (ur.), *Prikriti kurikulum v kurikulumu – rutina ali izziv v vrtcu* (str. 134–137). Supra.
- HART, R. A. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Unicef, International Child Development Centre. [http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf)
- KOCH, B. (2017). *Die Bedeutung des Kindergartens für die Demokratie - Herausforderungen und Potentiale*. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kita-politik/bildungspolitik/2428/>
- KODELA, T. in LESAR, I. (2015). Ali formalni in strokovni dokumenti s področja šolstva spodbujajo participacijo učencev?. *Sodobna pedagogika*, 66 (3), 36–51. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-YG19LYI4/bbbf53fd-4e04-47f1-b706-6c0771858c0d/PDF>
- KODELA, T. (2017). *Participacija učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav* [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/4890/>
- Konvencija o otrokovih pravicah* (1989). Slovenski odbor za Unicef. [https://www.varuh-rs.si/fileadmin/user\\_upload/PRAVNE\\_PODLAGE/Mednarodne\\_konvencije\\_-\\_OZN/Konvencija\\_o\\_otrokovih\\_pravicah/A\\_-\\_Konvencija\\_o\\_otrokovih\\_pravicah.pdf](https://www.varuh-rs.si/fileadmin/user_upload/PRAVNE_PODLAGE/Mednarodne_konvencije_-_OZN/Konvencija_o_otrokovih_pravicah/A_-_Konvencija_o_otrokovih_pravicah.pdf)

- Kurikulum za vrtce* (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them*. Working Paper Early Childhood Development. Bernard Van Leer Foundation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522740.pdf>
- LEPIČNIK VODOPIVEC, J. (2006). Nekateri vidiki timskega dela v vrtcu. *Sodobna pedagogika*, 57 (2), 54–67.
- LEPIČNIK, VODOPIVEC, J. in HMELAK, M. (2019). *Spodbudno okolje in participacija predšolskega otroka v vrtcu*. Založba Univerze na Primorskem.
- MANASSAKIS, E. S. (2020). Children's participation in the organisation of a kindergarten classroom. *Journal of Early Childhood Research*, 18 (1), 18–28. <https://doi.org/10.1177/1476718X19882714>
- MITHANS, M. (2017). *Participacija učencev pri pouku in na šoli* [Doktorska disertacija, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta]. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=65569>
- MITHANS, M., IVANUŠ GRMEK, M. in ČAGRAN, B. (2017). Participation in decision-making in class: opportunities and student attitudes in Austria and Slovenia. *CEPS journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 7 (4), 165–184. <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-CQDFGV3Q/7c0d3d41-2ac1-455b-a27c-75afa735c012/PDF>
- MRAZ, M. (2022). Participacija otrok v prvem starostnem obdobju. *Realka*, 9, 78–84. <http://www.realka.si/wp-content/uploads/2022/03/REALKA-9.pdf>
- OGRAJŠEK, S., MITHANS, M. in IVANUŠ GRMEK, M. (2023). Children's participation in educational planning in kindergarten. V L. Gomez Chova, C. Gonzales Martinez in J. Lees (ur.), *INTED 2023: conference proceedings: 17th annual International Technology, Education and Development Conference: 6-8 March, 2023, Valencia (Spain)* (str. 1571–1576). IATED Academy. <https://library.iated.org/publications/INTED2023>
- RUTAR, S. (2012). Kako razumeti in uresničevati participacijo otrok v vrtcu?. *Sodobna pedagogika*, 63 (3), 86–98. <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-6CEPGVXD/68f00ab8-297b-4ca0-b7ac-9ec447abad87/PDF>
- SHERIDAN, S. in PRAMLING SAMUELSSON, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2 (2), 169–193. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/ciec.2001.2.2.4>
- SHIER, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations: a new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children & Society* 15 (2001), 107–117. <https://www.researchgate.net/publicati>

- on/233551300\_Pathways\_to\_participation\_Openings\_opportunities\_and\_obligations
- STURZENHECKER, B. (2005). Begründungen und Qualitätsstandards von Partizipation – auch für Ganztagschule. *Jugendhilfe aktuell*, 2 (2), 30–34. [https://aba-fachverband.info/wp-content/uploads/0502\\_jh-aktuell.pdf](https://aba-fachverband.info/wp-content/uploads/0502_jh-aktuell.pdf)
- TOPLAK PRIMC, M. (2020). Participacija kot vzgojno izobraževalna potreba predšolskega otroka V M. Željeznov Seničar (ur.), *Vzgojno izobraževalne potrebe predšolskega otroka* (str. 26–29). MIB. [https://books.mib.si/media/filer\\_public/ff/db/ffdb3aea-3c11-4f6a-93a2-4140ffb69b66/vvz2020.pdf](https://books.mib.si/media/filer_public/ff/db/ffdb3aea-3c11-4f6a-93a2-4140ffb69b66/vvz2020.pdf)
- TURNŠEK, N. (2005). *Odnos vzgojiteljic in vzgojiteljev do institucionalne vzgoje predšolskih otrok* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- TURNŠEK, N. (2007). Children's Participation in Decision Making in Slovene Kindergarten. V Ross, A. (ur.). *Citizenship Education in Society* (str. 147–158). CiCe. <https://doi.org/10.13140/2.1.2291.2001>
- TURNŠEK, N. (2009). Vrtec – prostor aktivnega demokratičnega državljanstva. V F. Fras - Berro, M. Senica, M. Sivec, U. Stritar, M. Turk, N. Zore in U. Margan (ur.), *Spodbujanje otrokovih kompetenc v vrtcu, zbornik prispevkov* (str. 29–39). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- TURNŠEK, N. (2011). „Vztrajnost“ tradicionalne konstrukcije otroštva v implicitnih in znanstvenih teorijah. V T. Devjak in M. Batistič Zorec (ur.), *Pristop Reggio Emilia - izziv za slovenske vrtce: zbornik zaključne konference - priročnik za dobro prakso* (str. 89–102). Pedagoška fakulteta.32w.

## ***CHILDREN'S PARTICIPATION IN THE DESIGN OF THE KINDERGARTEN ENVIRONMENT***

### **Abstract**

Children's participation is an important characteristic of democratic early childhood education and has many positive effects. Its implementation in kindergartens is therefore essential. The focus of this paper is on children's participation in the design of the kindergarten environment because children spend a large part of their day in the kindergarten and it is important that they feel comfortable there. The research was carried out within the framework of the project Enrolment in early childhood education: factor ensuring equal opportunities in the development of an individual and society, and lifelong learning, funded by the Slovenian Research and Innovation Agency. The research involved 423 ECE teachers and ECE teacher assistants employed in Slovenian kindergartens in the 2021/2022 school year. A questionnaire was used to collect data. We found that the majority of ECE teachers and assistants offer children the opportunity to take part in both the interior and exterior design of the kindergarten. Further, we focused on children's participation in the design of the playroom as the playroom is where children spend most of their time in kindergarten. The results indicate that the majority of ECE teachers and assistants offer children the opportunity to participate in arranging play corners. Only one third of the ECE teachers and assistants allow children to participate in the furnishing of the playroom and the arrangement of equipment in the playroom. The majority of ECE teachers and assistants reported that they did not involve children in decisions about the purchase of toys and materials. Furthermore, there were differences between ECE teachers and ECE teacher assistants in terms of children's involvement in the design of the kindergarten environment, with differences in favor of ECE teachers. Differences also emerged between ECE teachers and assistants who had attended training in child participation and those who had not – the ECE teachers and assistants who took part in the training had more participatory practice. In pedagogical practice, various dilemmas arise in the pursuit of participation, which contribute to depriving children of many opportunities for participation, as also reflected in our findings. Consequently, it is important for ECE teachers to reflect on their practice of participation as this can provide more opportunities for children to participate.

**KEYWORDS:** *participation, environment, kindergarten, teacher, child*

# (RE)DEFINIRANJE ULOGE ODGOJITELJA U KREIRANJU OKRUŽENJA

**Marijana MIOČIĆ**

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja,  
Sveučilište u Zadru, Hrvatska  
mmiocic7@unizd.hr

UDK 373.2-057:[373.2:141]

Prethodno priopćenje

**Sandra JANKOVIĆ**

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja,  
Sveučilište u Zadru, Hrvatska  
sjankovic21@unizd.hr

## Sažetak

Prostor ustanove ranog i predškolskog prostora ima moć utjecati na stimulaciju ili stagnaciju cjelovitoga dječjeg razvoja. Bronfenbrennerova teorija ekološkog razvoja iz 1979. godine u ovom bi se kontekstu ogledala u činjenici kako prostor, uz ostale čimbenike, čini cjelinu koja utječe na djetetov razvoj. Kvalitetni prostorno-materijalni uvjeti u ustanovi ranog i predškolskog odgoja omogućuju raznovrsne aktivnosti koje pogoduju djetetovu cjelokupnom razvoju, socijalizaciji i individualnosti djeteta, te pružaju ugodne i sigurne uvjete koji odgovaraju različitoj dobi i interesima. Uloga je odgojitelja prepoznati djetetove interese, potrebe i sklonosti, kreirati uvjete za *zonu sljedećeg razvoja* kako bi dijete pravovremeno dobilo podršku, razumijevanje i poticanje u stjecanju novih znanja. Odgojitelj kao nositelj nove paradigme u odgojno-obrazovnom procesu važan je dionik u gradnji kvalitetnog i poticajnog okruženja. Nova paradigma koju zastupa odgojitelj temeljit će se na *slici djeteta* kao osobe pune različitih potencijala i unutarnje motivacije u razumijevanju svijeta oko sebe. Da bi odgojitelj razumio dijete, njegove potrebe i interese, potrebno je vidjeti i čuti dijete tijekom njegova boravka i aktivnog sudjelovanja i istraživanja tijekom odgojno-obrazovnog procesa. (Re)definiranje uloge odgojitelja s posebnim naglaskom na reorganizaciju prostorno-materijalnih uvjeta ustanove zahtijeva primarno refleksivnog praktičara koji se kontinuirano usavršava. Suvremene koncepcije vrtića usmjerenog na potrebe djece zahtijevaju nova arhitektonska rješenja, kvalitetniju pedagoško-psihološku osnovu dizajniranja, koja se mogu kreirati po uzoru na ona kakva predlaže Reggio koncepcija, koja pretpostavlja pomno osmišljen prostor uspješnom razvoju dječjih potencijala. Centri aktivnosti trebaju biti prilagođeni specifičnim interesima odgojnih skupina te se upravo tu očituje važnost uloge odgojitelja koji svojom stručnosti i iskustvom treba omogućiti adekvatne materijale potrebne za optimalno ostvarenje potencijala svoje skupine. U radu će biti dan prikaz rezultata različitih recentnih istraživanja o ulozi odgojitelja u kreiranju poticajnog okruženja s ciljem učenja i

razvijanja djeteta rane i predškolske dobi te rezultati mišljenja odgojitelja i studenata diplomskih studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja o važnosti i ulozi odgojitelja u odgojno-obrazovnom procesu.

**KLJUČNE RIJEČI:** *organizacija prostora, dijete, odgojitelj, reflektivni praktičar, odgojno-obrazovni proces*

## Uvod

Razumijevanje djetetova razvoja potrebno je promatrati unutar konteksta u kojem se odvija. Naime, dijete uči i usvaja znanja u interakciji s fizičkim, socijalnim i kulturnim okruženjem. Načinom organizacije prostora odgojitelj šalje poruku djetetu kakvu sliku ima o njemu te koja su njegova očekivanja u odnosu na dijete i djetetove oblike učenja. Različiti parametri, a posebice odnosi prisutni unutar odgojno-obrazovnog sustava, utječu na uvjete, oblike, materijale i okruženje koje će odgojitelj kreirati. Prema autorici Miljak (2009), okruženje predstavlja materijalizaciju odgojiteljeve slike o djetetu. Pedagoški pripremljeno okruženje koje može optimalno odgovoriti na potencijale odgojne skupine odgovornost je odgojitelja. Roditelji od ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja zbog produljenog vremena boravka djece u vrtiću očekuju bogato socijalno i fizičko okruženje koje oni nisu u mogućnosti pružiti u obiteljskom okruženju (Petrović-Sočo, 2007; Slunjski, 2008). Prirodno učenje, kao u slučaju usvajanja govora, učenje je koje se zbiva primarno sudjelovanjem u poticajnom okruženju, bez izravnog poučavanja. Prema učenju Marije Montessori, ono je obilježeno ugodom, a ne naporom (Miljak, 2009). Oblikovanje prostora vrtića upućuje na zamjenu koncepcije ustanove koja zbrinjava djecu dok su roditelji zauzeti koncepcijom ustanove koja predstavlja obiteljski ugođaj, slobodu i uvažavanje (Miljak, 2009). Inan (2009) naglašava važnost prilagodbe okruženja mentalnoj dobi djece, ne samo kronološkoj, stavljajući fokus na djecu koja se darovitošću ili poteškoćama razlikuju od djece redovnog razvoja. Prostorno okruženje jedan je od uvjeta za optimalno učenje djece, dok je uloga odgojitelja kreirati inicijalno socijalno i prostorno-materijalno poticajno i inkluzivno okruženje (Nacionalni okvirni kurikulum, 2015). Rano djetinjstvo period je najvećeg kapaciteta za učenje. Djeca koja su često izložena stresu ne uspijevaju maksimalno razviti svoje intelektualne kapacitete zbog povišenih razina kortizola koji nepovoljno utječe na stvaranje sinapsi. Ove spoznaje upućuju na važnost uloge odgojitelja u stvaranju dosljednog okruženja i emocionalne prisutnosti, odnosno vođenja u regulaciji emocija (Conkbayir i Pascal, 2015: 130). Kako Slunjski (2008) naglašava, djeca mnogo više angažiraju svoje intelektualne potencijale kad se bave aktivnostima koje sami odabiru nego kad su im nametnute. Uzi-

majući u obzir suvremen način života i višesatni boravak djeteta u vrtiću, osviještena je potreba kreiranja okruženja sličnog obiteljskom. Sugerira se poticanje zajedničkih aktivnosti djece s vršnjacima i odraslima, prateći bioritam djeteta, posebice tijekom aktivnosti na otvorenom. Suvremeno roditeljstvo naglašava važnost odgovarajućega materijalnog opremanja doma koje će pratiti djetetove razvojne stepenice. Pružanjem multisenzoričkog okruženja od djetetovih prvih dana stimuliraju se sva osjetila. Uv-jete za pravilan razvoj, osim kompetentnog odgojitelja, čini i kvalitetno opremljeno prostorno-materijalno okruženje vrtićke ustanove. Dječju potrebu za kretanjem i istra-življanjem omogućuje i vanjski prostor koji također mora biti pedagoški planiran.

## Pedagoške dimenzije vrtića

Pedagoške dimenzije vrtića teorijsku podlogu nalaze u različitim zakonskim aktima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Nacionalni kuriku-lum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2015)<sup>1</sup> prepoznaje konstruktivističku paradigmu te navodi važnost kvalitetnog okruženja u kojem je omogućeno stvaranje veza između novog učenja i prethodnih iskustava i znanja uvažavajući pri tome različi-tost pojedinog djeteta u skladu sa socioekonomskim, kulturnim i okolinskim uvjetima u kojima odrasta. Kao njegova temeljna zadaća navodi se poticanje razvoja kompeten-cija i cjelovitog razvoja djece putem stvaranja stimulativnoga socijalnog i prostorno-materijalnog okruženja. Također, Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe (2008)<sup>2</sup>, osim reguliranja prostorno-materijalnih i tehničkih uvjeta rada u odgojno-obrazovnim ustanovama koji na razini ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja<sup>3</sup> moraju biti pedagoški i estetski primjereni razvojnoj dobi djece, sugerirano je i zajedničko djelovanje svih sudionika odgojno obrazovnog procesa, u skladu s dobrobiti pojedinog djeteta (DPS, 2008). Osim u navedenim dokumentima, važnost fizičkoga, vremenskog i socijalnog okruženja koje je posljedica različitih interaktivno povezanih organizacijskih struktura temeljenih na dubljim razinama kulture ustanove nalazi se i u *Priručniku za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja* Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja (2012)<sup>4</sup>. Prema istom izvoru navodi se kako je za učenje djece i njihov odgojno-obrazovni potencijal nužno dobro pedagoški promišljeno oblikovanje okruženja.

<sup>1</sup> Dalje NKRPO, 2015.

<sup>2</sup> Dalje DPS, 2008.

<sup>3</sup> Dalje RPOO.

<sup>4</sup> Dalje NCVVO, 2012.

Okruženje vrtičke ustanove cjelovit je koncept koji obuhvaća prostornu, socijalnu i vremensku dimenziju (Petrović-Sočo, 2007). Kako se navodi u NKRPO (2015), odgojitelj ima bitnu ulogu u oblikovanju kurikula, kreiranju socijalnoga, prostorno-materijalnog i poticajnog inkluzivnog okruženja. Dakle, odgojitelj kreira početno okruženje koje poslije modificira upoznavajući interese i sposobnosti djece u skupini. Okruženje samim time nikad nije dovršeno i ne zadržava istu formu dugotrajno. Važnost uloge odgojitelja i ostalih sudionika odgojno-obrazovnog procesa uočava i Miljak (1996), koja i sama aspekte vrtičkog okruženja dijeli na socijalno i fizičko, ističući kako socijalno okruženje čine ljudski potencijali, njihovi međusobni odnosi i komunikacija, dok se fizičko okruženje sastoji od materijalnih i prostornih potencijala dječjeg vrtića. Ista podjela dimenzija dječjeg vrtića nalazi se u članku američkog Iris Centra *What can teachers do to make the classroom environment more conducive to children's learning and development?* (2023), gdje su u kratkim crtama navedeni najvažniji segmenti svake pojedine dimenzije.

**TABLICA 1.** Dimenzije konteksta ustanove za rani odgoj i obrazovanje Petrović Sočo (2007) i *What can teachers do to make the classroom environment more conducive to children's learning and development?* (2023)

Prostorna dimenzija	Sveukupno uređenje i tlocrt prostorije, uključujući centre aktivnosti, materijale i namještaj
Socijalna dimenzija	Interakcije koje se zbivaju u ustanovi između vršnjaka, odgojitelja i članova obitelji
Vremenska dimenzija	Raspored, slijed i trajanje rutina i aktivnosti koje se zbivaju tijekom dana

### ***Prostorna dimenzija ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje***

Fizički prostor odgojno-obrazovne ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje ovisan je o pedagoškim paradigmatama te o implicitnim pedagogijama odgojitelja. Petrović-Sočo (2007) kazuje kako se već iz prvog razgledavanja unutrašnjosti zgrade može dekodirati odgojno-obrazovna filozofija ustanove, odnosno slika o djetetu koju ona ima. Konstruktivistička paradigma smatra interakciju s okolinom glavnim sredstvom učenja, ne izravno poučavanje. Konstruktivizam kao koncept koji pretpostavlja da djeca uče aktivnim sudjelovanjem, radom, istraživanjem te nadogradnjom na prethodno stečena znanja. Piaget smatra znanje samokonstrukcijom djeteta, dok Vygotsky smatra da se znanje konstruira u procesu socijalne interakcije – sociokonstruktivizam (Conkbayir i Pascal, 2015). Nasuprot Piagetovu mišljenju koji smatra da dijete uči djelovanjem i rukovanjem materijalima u prostoru, Bruner zauzima sociokonstruktivistički pogled i ističe kako se učenje primarno zbiva u socijalnoj interakciji (Barth,

2004: 28, prema Vujičić i sur., 2018). Prema Miljak (1996), redovita reorganizacija prostornog okruženja utječe na njegovu kvalitetu koja povratno utječe na kvalitetu odgoja i učenja djece rane dobi. Slunjski (2008) smatra kvalitetno prostorno-materijalno okruženje nezaobilaznom pretpostavkom kvalitete življenja, odgoja i učenja djece u vrtiću. Prema autorici Petrović-Sočo, pri promišljanju kvalitete ustanove važno je razmotriti i tzv. strukturne dimenzije kvalitete „utemeljene na sljedećim kriterijima: broj djece na jednog odgajatelja, veličina dječje skupine, obrazovanje i stručno iskustvo odgajatelja i iskustvo ravnatelja i stalnost odgajatelja koji se bave istom djecom u ustanovi“ (Petrović-Sočo, 2011: 243).

### ***Socijalna dimenzija ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje***

Socijalna okolina vrtića omogućuje djetetu razvijanje suradnje, zajedništva, dijaloga. Kako bi se navedeni konstrukti ostvarivali, osim socijalne okoline koju čine odrasli i djeca, potrebno je i odgovarajuće prostorno-materijalno okruženje. Ova su dva aspekta međuovisna i razlikuju se od jedne odgojne skupine do druge. Konstruktivistički gledano, prostor je nužno obogatiti raznim materijalima, dok sociokonstruktivistički pogled na učenje planira prostor promišljajući susrete i interakciju (Petrović-Sočo, 2007). Kako bi dijete razvijalo vlastito društveno biće, potrebne su mu raznovrsne interakcije sa socijalnim okruženjem koje će svojom različitosti u pogledu različite dobi korisnika ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (što uključuje i odrasle), različitih sposobnosti, raznovrsnosti u pogledu nacionalnosti i kulture te ostalih aspekata, kod djeteta poslužiti kao poticaji za nadogradnju njegovih vještina, zadovoljavanje interesa i samostalno vođeno učenje.

### ***Vremenska dimenzija ustanove za rani odgoj i obrazovanje***

Vremenska dimenzija konteksta ustanove za rani odgoj i obrazovanje, prema Petrović-Sočo (2007), treći je dio konteksta ustanove, uz prostornu i socijalnu dimenziju. Svako dijete uči vlastitim tempom. Ako uvažavamo različitost potencijala, različitost u načinu učenja i karaktera, nužno je uvažiti i različite potrebe za vremenskim periodom koji je potreban kako bi se naučilo i razvilo određene sposobnosti. Vrijeme je u tradicionalnom kontekstu bilo strukturirano i odavalo ozračje institucije, dok se u suvremenim vrtićima vrijeme češće individualizira i ima manje vremenski strukturiranih aktivnosti. Uvažavanjem različitih potreba djece omogućuje se različit pristup tempu svakog djeteta. Vremensko okruženje mora biti planirano na način da zadrži strukturiranost dok se prilagođava potrebama djece.

Vremenska dimenzija odnosi se na fleksibilnost u dnevnom rasporedu aktivnosti i stupanj strukturiranosti, no isto tako i na vrijeme koje se provodi u vanjskom i unutarnjem prostoru. Ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, prema Miljak (2009), mora se prilagođavati djeci, a ne djeca ustanovi, odnosno, vremenski raspored ne smije biti podređen organizacijskim pravilima, već usklađen s potrebama djece i roditelja.

## **Tradicionalni / suvremeni / alternativni pogled na okruženje**

Tradicionalne vrtičke ustanove orijentirane su na pasivnost i poslušnost što je vidljivo i u prostornom uređenju koje nije prilagođeno usmjeravanju na kritičko i kreativno razmišljanje (Pintar, 2019). Prostor je organiziran na način da bude siguran, lako kontroliran i ograničavajući te na taj način praktičan za odgojiteljev nadzor. Djeci se ne pristupa kao subjektima, već objektima odgojne stvarnosti koji se pasivno koriste prostorom koji su osmislili odrasli. Prostor se rijetko mijenja. Miljak (2009, 2015) smatra da je još uvijek u društvu prisutan konzervativan stav o znanju potrebnom za rad s djecom koje je definirano i nepromjenjivo te ga samo treba primjenjivati. Tradicionalan način rada dječjih vrtića zamijenjen je suvremenim u kojem djeca uče samoinicijativno služeći se dostupnim prostorno-materijalnim i socijalnim okruženjem koje se razlikuje u svakoj odgojnoj skupini. Suvremene tendencije u kojima se odgojitelji sve više obrazuju na razini diplomskog i poslijediplomskog studija kazuju koliko su ta znanja proširena i koliko je cjeloživotno obrazovanje odgojitelja neodvojivo od suvremenog rada odgojno-obrazovnih ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Suvremeni pristup u odgojno-obrazovnom radu polazi od djeteta kao kompetentnog bića koje svojim participativnim djelovanjem doprinosi kvaliteti odvijanja odgojno-obrazovnog procesa i gradnji kurikula. Alternativne predškolske ustanove, prema Pintar (2019), pružaju redovitim sustavima novi pogled na važnost okruženja vrtičke ustanove, jer su one promijenile fokus s prijenosa sadržaja učenja na postizanje okruženja koje omogućuje najbolji razvoj djetetovih kompetencija (Pintar, 2019). Alternativne koncepcije u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, kao što je Reggio pedagogija na kojoj se temelji odgojno-obrazovni rad u dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj te Montessori pedagogija u pojedinim vrtićima, na specifične načine konstruiraju prostorno okruženje. Naime, prema Reggio pedagogiji, u prostoru je ponuđen različit izbor materijala koji potiče dijete na učenje, maštu i kreativnost, isprepleću se uloge djece i odraslih te se prostor smatra trećim odgojiteljem. U Montessori pedagogiji također se potiče samostalnost djeteta, međutim, prostor i ponuda didaktičkog materijala više su strukturirani i organizirani. Princip djeteta koji je kreator vlastitog znanja ostvariv je u dobro pripremljenom okruženju koje je otvoreno,

svijetlo i obogaćeno jednostavnim didaktičkim igračkama i slikovnicama koji potiču dijete na samostalnost i zaključivanje. Agazzi pedagogija prostor popunjava materijalima koje su proizveli djeca i odgojitelji, Waldorfska pedagogija naglašava važnost vanjskog prostora i prirodnih materijala – svima je zajedničko pridavanje iznimne važnosti okruženju kao sredstvu postizanja odgojno-obrazovnih ciljeva.

## **Kreiranje okruženja u skladu s odgojiteljevom slikom o djetetu**

Holistički razvoj djece ovisi o integriranosti kurikula te o potencijalima koje pruža okruženje ustanove. Prostorno okruženje vrtića treba biti stimulativno na način da sadrži raznovrsne materijale prilagođene različitim interesima i dobnim skupinama kako bi omogućilo aktivno učenje. Ono također utječe na socijalne interakcije djece. Interakcija djeteta s prostorom stvara uvjete za kognitivni razvoj. Usporedno s kognitivnim razvojem, od odgojitelja se očekuje da osigura poticajno okruženje za socijalni, tjelesni i emocionalni razvoj djeteta, što nužno implicira raznolike materijale u unutarnjem i vanjskom prostornom okruženju koji će se upotrebljavati samostalno ili uz vođenje odgojitelja. Svaka od Gardnerovih inteligencija (Gardner, 1983) trebala bi se moći bogatiti i nadograđivati u prostoru vrtićke ustanove tako da dijete može odabirati aktivnosti koje odgovaraju njegovoj unikatnoj kombinaciji intelektualnih snaga. Zonu sljedećeg razvoja osim poticajnog prostorno-materijalnog okruženja omogućuje i socijalizacija s kompetentnijim vršnjacima (Slunjski, 2008). Različitost u socijalnom okruženju u odnosu na dob djece, spol, teškoće i darovitost, znatno djeluju na razvoj djeteta po pitanju uvažavanja različitosti, empatije i suradnje. Uz socijalizaciju s darovitim djetetom u skupini vršnjaci lakše prelaze u zonu sljedećeg razvoja. Znanje djeteta njegova je kreacija koja se stvara na relaciji ponuđenoga prostorno-materijalnog i socijalnog okruženja i različitih intelektualnih predispozicija svakog djeteta. Stoga je nužno pojedinom djetetu omogućiti samorefleksiju na temelju dokumentiranja njegovih uradaka kako bi dobio uvid u vlastiti rast i razvoj. Ovim pristupom dijete osvještava vlastite oblike učenja, potiče se razvoj metakognicije, ponos i zadovoljstvo kod djeteta radi vlastitog napretka (Slunjski, 2008). Dijete samostalno bira aktivnosti koje ga iz zone aktualnog razvoja vode prema zoni sljedećeg razvoja, što se zbiva brže i efikasnije uz kvalitetno prostorno-materijalno okruženje i socijalne interakcije s vršnjacima. Naime, svako dijete konstruira znanje vlastitim istraživanjem što znanje čini individualnim te mu se treba na isti način i pristupati. Razlike u potencijalima djece u vrtićkoj skupini dolaze do izražaja u bogatome prostornom okruženju u kojem je omogućen slobodan odabir aktivnosti. Deprivirano okruženje ne podržava ni konstruktivističku ni sociokonstruktivističku prirodu učenja (Malašić, 2015). Bron-

fenbrennerova teorija ekološkog razvoja drži da prostor, uz ostale čimbenike, čini cjelinu koja utječe na djetetov razvoj te da dijete i okolina neprekidno utječu jedno na drugo (Vasta, Haith i Miller, 2005, prema Eret, 2012). Polazište u arhitektonskom i materijalnom opremanju vrtičke ustanove treba biti oblikovanje *slike o djetetu (zrcalo načina na koji odgojitelj vidi dijete)*, koja proizlazi iz odgojiteljeve osobne odgojno-obrazovne filozofije kojom on organizira mikrookruženje (prostorija jedne odgojne skupine) i makrookruženje (cjelokupan prostor samostalnog objekta ustanove ranog odgoja) ustanove (Malašić, 2015).

### **(Re)definiranje uloge odgojitelja u organizaciji prostornog okruženja**

Uloga odgojitelja može se sažeti u dvije točke: stvaranje uvjeta u okruženju za učenje djece i indirektna podrška različitim aktivnostima u procesu učenja (Slunjski, 2011). Suvremeni odgojitelj kontinuirano kreira svoju odgojno-obrazovnu praksu u skladu sa zahtjevima suvremenog odgoja. Odgojno-obrazovna praksa odgojitelja ovisi o njegovim implicitnim pedagogijama. Odgojitelj mora biti kvalitetno osposobljen kako bi ciljano ponudio okruženje koje će djetetu na zanimljiv i jednostavan način omogućiti učenje prirodnih zakonitosti i razumijevanja svijeta. Nužno je da odgojitelj poznaje didaktičko metodičke zakonitosti učenja kako bi smisleno kreirao prostorno i materijalno okruženje koje će poticati holistički razvoj djeteta. Osim toga, kako bi pravilno odabirali materijale, nužno je da su odgojitelji stručni u području razvojne psihologije kako bi materijali i aktivnosti bili dobno primjereni. Ovo predstavlja velik izazov i odgovornost za odgojitelje jer vlastitim angažmanom odgovaraju za cjelovit razvoj djeteta i učenje u spoznajnome, emocionalnom, društvenom i tjelesnom području. Odgojitelji teško mijenjaju ustaljene obrasce funkcioniranja vrtića, odnosno upravljanja prostorom vrtića, pri čemu posebno dolazi do izražaja tradicionalni pristup kreiranja svih dimenzija okruženja s posebnim naglaskom na vremensku dimenziju.

Ulogu odgojitelja bilo je potrebno redefinirati jer je tradicionalna uloga odgojitelja bila pružiti usluge smještaja djece dok su roditelji zaposleni te se sveukupno okruženje svodilo na jednolične prostore, univerzalne materijale, strog i strukturiran raspored te nadređenu poziciju odgojitelja. U suvremenom vrtiću odgojiteljeva je uloga stvarati optimalne uvjete za samoučenje djece, s obzirom na sve tri dimenzije okruženja, na način da prostorno-materijalno okruženje prati interese i sposobnosti djece, da je vrijeme manje strukturirano, a više individualizirano te da je socijalni aspekt obogaćen različitim poticajima iz različitih skupina djece. Umijeće suvremenog odgojitelja jest oblikovati cjelinu koja će omogućiti kvalitetne uvjete življenja, odgoja i učenja pojedinog djeteta uvažavajući afirmaciju svih njegovih potencijala (Slunjski, 2011).

(Re)definiranje uloge odgojitelja u kontekstu organizacije prostornog okruženja, ali i njegove uloge općenito, proizlazi iz suvremenih pogleda na dijete, učenje i razvoj. Za unošenje promjena u institucije ranog i predškolskog odgoja s ciljem postizanja optimalnih konteksta za život, odgoj i razvoj u njima nužno je isticati „znanstvenu aktualnost, društvenu opravdanost, kulturalnu uvjetovanost i holističko-dinamički pristup teorijskom proučavanju konteksta institucije ranoga odgoja i obrazovanja“ (Petrović-Sočo, 2007: 118). Odgojitelj mora stvarati multisenzoričko okruženje potaknut novom slikom djeteta koji je subjekt i sukreator svojeg razvoja. Dakle, odgojitelj mora biti kompetentan ponuditi raznoliko prostorno-materijalno okruženje iz kojeg će dijete samostalno odabirati aktivnosti koje odgovaraju njegovim interesima, potencijalima i predznanjima. Pritom odgojitelj treba pratiti djetetov napredak, dokumentirati ga i promišljati buduće izmjene u okruženju koje će mu moći ponuditi uvjete za daljnje napredovanje u zonu sljedećeg razvoja. Dakle, aktivnosti više ne bi trebale biti vođene na tradicionalan način, već je okruženje ono što treba predstavljati samousmjeravati dijete k ostvarivanju svojih potencijala i interesa.

## Metodologija

U ovom radu prikazat će se rezultati mišljenja odgojitelja i studenata/budućih odgojitelja o tome koliko važnost daju kreiranju okruženja kao iznimno važnog čimbenika odgoja i obrazovanja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te koja je njihova uloga u tome.

Cilj je istraživanja ispitati što sve utječe na odgojiteljevo/studentско kreiranje odgojno-obrazovnog okruženja.

### *Postupak istraživanja provedenog s odgojiteljima*

Za potrebe istraživanja u kojem su sudjelovali odgojitelji kreiran je anketni upitnik koji je podijeljen putem *Google obrasca* te je sadržavao pitanja otvorenog tipa koja su se odnosila na zadovoljstvo okruženjem pripadajuće odgojno-obrazovne ustanove te pitanja kako definiraju svoju ulogu u osmišljavanju prostornog okruženja vrtića i o čemu ono ovisi, osim o materijalnim uvjetima. Kod pitanja zatvorenog tipa odgojitelji su imali mogućnost zaokruživanjem jednog od ponuđenih odgovora iskazati koji su njihovi razlozi unošenja promjena u prostor svojega dnevnog boravka, zatim koje su to stavke koje bi im najviše olakšale unošenje poticajnih promjena u sobu dnevnog boravka te uređuju li u jednakoj mjeri vanjski i unutarnji prostor. Osim pitanja zatvorenog tipa, postavljena su i pitanja otvorenog tipa o procjeni postojeće kvalitete pro-

stora te definiranje svoje uloge u osmišljavanju prostornog okruženja. Odgovarajući na pitanja otvorenog tipa, odgojitelji su imali mogućnost osobno procijeniti kvalitetu prostornog okruženja u dječjem vrtiću u kojem rade, kao i kakva je njihova uloga u oplemenjivanju okruženja, ili pak smatraju da kvaliteta prostornog okruženja ovisi isključivo o materijalnim uvjetima.

Na temelju utvrđenog cilja istraživanja, provedenog s odgojiteljima, postavljene su sljedeće hipoteze za:

H1: Odgojitelji nisu zadovoljni okruženjem u svojem vrtiću.

H2: Odgojitelji nisu u potpunosti svjesni svoje uloge u osmišljavanju prostornog okruženja.

U istraživanju je sudjelovalo ukupno  $N = 60$  odgojiteljica iz dječjih vrtića na području grada Zadra. U prikupljanju i analizi podataka korištena je kvalitativna metoda. S obzirom na to da su pitanja zatvorenog tipa sadržavala određene odgovore, nije ih bilo potrebno dodatno kodirati, dok je kod odgovora na pitanja otvorenog tipa primijenjena analiza sadržaja te su odgovori kodirani u skladu s postavljenim hipotezama. Za obradu podataka dobivenih istraživanjem korištena je frekvencijska analiza podataka.

### ***Postupak istraživanja provedenog sa studentima***

Da bi se utvrdilo mišljenje studenata redovitog i izvanrednog diplomskog studija na panel- sekciji u okviru koje su formirane četiri fokus-grupe gdje su ispitanicima postavljena pitanja kojima se nastojalo utvrditi koja je njihova uloga u oblikovanju prostora sobe dnevnog boravka u dječjem vrtiću, oblik i razlog unošenja promjena u okruženje te kakvo je njihovo mišljenje o okruženju u kojem su pohađali stručnu pedagošku praksu ili u kojem rade.

Pitanja koja su se rabila za raspravu sa studentima na panel-sekciji su:

1. U kojoj mjeri ste kao odgojitelji zadovoljni okruženjem u kojem se odvija odgojno-obrazovni proces?
2. Kako definirate svoju ulogu u osmišljavanju prostornog okruženja vrtića i o čemu ono ovisi, osim o materijalnim uvjetima?
3. Koji su najčešći razlozi zbog kojih unosite promjene u prostorno okruženje?
4. Koje stavke bi vam najviše olakšale unošenje poticajnih promjena u sobu dnevnog boravka?
5. U kojoj mjeri ste posvećeni uređenju vanjskog okruženja?

Tijekom odvijanja fokus-grupe uzimane su bilješke, koje su poslije analizirane i transkribirane, izdvojeni su odgovori i komentari sudionika koji su važni za ovo istraživanje. U istraživanju je korištena kvalitativna metoda te je pri analizi podataka primijenjena frekvencijska analiza podataka.

U istraživanju je sudjelovalo ukupno  $N = 25$  studenata diplomskog studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja u Zadru.

## Rezultati i rasprava

Iz pitanja postavljenih odgojiteljima u anketnom upitniku dobiveni su sljedeći odgovori u odnosu na postavljeni cilj.

### *1. U kojoj mjeri su odgojitelji zadovoljni okruženjem u kojem se odvija odgojno-obrazovni proces?*

Obradom rezultata dobivenih anketnim upitnikom, dijela koji se odnosio na pitanja otvorenog tipa, odgovori ispitanika svrstani su u dvije kategorije.

#### **Kategorija 1: Odgojitelji (zadovoljstvo vlastitim umijećem)**

„Zadovoljna sam s veličinom prostorije u kojoj provodimo vrijeme, ali je potreban premještaj i nadopunjavanje centara jer je došlo do zasićenja kod djece te prostor više nije poticajan.“ / „Zadovoljna sam kvalitetom prostora moje sobe dnevnog boravka, ali smatram da ga je potrebno stalno mijenjati i unaprjeđivati.“ / „Uvijek može bolje i kreativnije.“ / „Jako sam zadovoljna jer posjedujemo dovoljno materijala koji je potreban za unošenje promjena u radu.“

Odgovori koji najbolje prikazuju mišljenje ispitanika izabrani su kao pokazatelji. Na temelju dobivenih odgovora može se zaključiti kako su odgojitelji većinom iskazali djelomično zadovoljstvo s okruženjem u kojem se odvija odgojno-obrazovni proces.

#### **Kategorija 2: Prostor (broj djece na dostupnu kvadraturu)**

„S obzirom na broj djece mislim da bi bilo od velike pomoći da je prostor veći. U većem prostoru bi bilo lakše organizirati prostor, djeca bi imala više prostora za kretanje i odabir centara. Od velike pomoći bi bila i financijska potpora te koja donacija.“ / „Jedini problem je prekomjernost djece na malu kvadraturu

prostora.“ / „Soba bi na broj djece mogla biti veća, prostor bi bilo lakše organizirati. Ali sveukupno gledano, zadovoljna sam s prostorom“ / „Relativno zadovoljna iako je premalen prostor na brojno stanje djece u skupini.“ / „Djelomično sam zadovoljna, jer uvijek može bolje i više. Prostrana soba te mogućnost korištenja dodatnih prostorija, čine zadovoljstvo većim.“

Najčešće prepoznat problem u okruženju u kojem odgojitelji i djeca provode svakodnevne aktivnosti jest veličina prostora u kojima borave, odnosno prekobrojnost djece na dostupan prostor. Odgovori upućuju na dugogodišnji problem na nacionalnoj razini, a to je prevelik broj djece s obzirom na prostorne mogućnosti dostupnih ustanova. Postavlja se pitanje koliko se uvažavaju smjernice Državnoga pedagoškog standarda i koliko su arhitekti upoznati s provedbom odgojno-obrazovnog procesa te koliko pitaju struku za smjernice. Može se zaključiti da arhitektonski kriteriji ne odgovaraju potrebama suvremene vrtičke prakse.

Osim toga, potrebno je istaknuti kako se iz dobivenih odgovora može uočiti kako odgojitelji koji imaju zadovoljene prostorno-materijalne uvjete za kvalitetno okruženje ne prepoznaju mogućnost vlastitoga proaktivnog djelovanja u osmišljavanju novoga prostornog okruženja u skladu s dobrobiti djeteta.

## **2. *Kako odgojitelji definiraju svoju ulogu u osmišljavanju prostornog okruženja vrtića i o čemu ono ovisi, osim o materijalnim uvjetima?***

Na postavljeno pitanje odgojitelji su dali sljedeće odgovore:

### **Kategorija 1: Odgojitelj kao voditelj**

„Inicijator“ / „Kao potpora“ / „Moja uloga je osmišljavanje najboljeg mogućeg okruženja, koje će biti poticajno za dijete, omogućiti mu istraživanje, igru i sigurnost.“ / „Odgojitelj je važan faktor koji kreira prostor i atmosferu prvenstveno kako bi se dijete osjećalo ugodno i sigurno (osjećaj pripadnosti). Isto tako treba osigurati takvo ozračje gdje se djeca mogu slobodno izražavati i prateći dječje interese i potrebe osmišljavati prostor u kojem svakodnevno borave.“ / „Kreativnosti odgojitelja, unutrašnjoj motivaciji, promatranju djece i uvažavanju njihovih potreba.“

Iz odgovora odgojitelja može se uočiti kako odgojitelji svoju ulogu vide vrlo važnom u kreiranju pedagoškog okruženja na dobrobit djeteta te kako kvaliteta okruženja ovisi o intrinzičnoj motivaciji odgojitelja kao i njegovoj kreativnosti. Uloge koje

odgojitelji navode u svojim odgovorima potkrepu imaju u podijeli uloge odgojitelja u odgojno-obrazovnom procesu koju je svojevremeno kategorizirala i opisala Šagud (2002). Autorica ulogu odgojitelja u dječjim aktivnostima dijeli na ulogu promatrača, suigrača, koordinatora ili voditelja.

### **Kategorija 2: Uloga odgojitelja ovisna o potrebama djeteta**

„O potrebama djece, o načinu rada, potencijalnom projektu ili slično“ / „Ovisi o željama i potrebama djece.“ / „Ovisi o dobi djece, interesima djece.“

Na temelju dobivenih odgovora može se zaključiti kako su odgojitelji svjesni da svoju ulogu tijekom odgojno-obrazovnog procesa prilagođavaju potrebama djece, njihovim interesima, odgojno-obrazovnim aktivnostima koje se potencijalno razvijaju i u projekte.

### **Kategorija 3: Uloga odgojitelja ovisna o suradnji**

„Ovisi o dogovoru sa sobnom kolegicom, o materijalima, interesu djece i njihovoj trenutnoj zoni razvoja, svoju ulogu definiram kao aktivni promatrač i opskrbljivač prostora.“ / „Zadovoljna sam, ali uvijek pratim interes djece te u dogovoru s kolegicom unosimo nove materijale ili izmjenjujemo oblik centara u sobi. Voljela bih kad se grade novi objekti da se pita mišljenje praktičara, nas koji ćemo najviše s djecom koristiti prostor. Nedostaje nam materijalnih sredstava kako bi naše sobe izgledale onako kako želimo, suradnji s timovima, mjestu gdje se vrtić nalazi itd.“

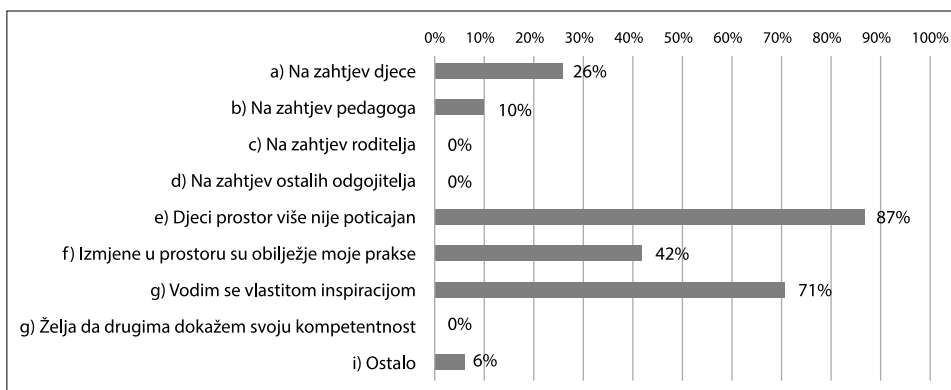
Iz dobivenih odgovora može se zaključiti kako su odgojitelji svjesni potrebe suradnje s kolegicom u sobi dnevnog boravka kao i timskog rada sa sustručnjacima kako bi se kvalitetno odvijao odgojno-obrazovni rad. Također, iz odgovora se može zaključiti kako su odgojitelji svjesni potrebe suradnje s lokalnom zajednicom u kojoj se dječji vrtić nalazi. Iz posljednjih dvaju odgovora može se uočiti kako odgojitelji osim prostorno-materijalnih uvjeta okruženja vrlo važnim smatraju odnose među sustručnjacima kako bi se kvalitetno odvijao odgojno-obrazovni rad na dobrobit djeteta. Važnost socijalne dimenzije okruženja potvrđuju rezultati istraživanja koje navode Berris i Miller (2011), a koji upućuju na važnost čestih formalnih i suradničkih diskusija kako bi iz njih proizašle konkretne smjernice za kreiranje idealnog okruženja i kako bi se odgojitelje potaknulo i olakšalo im promišljanje o prostornom okruženju.

Autorica Malašić (2015) prepoznaje dva problema koja se javljaju pri stvaranju prostora vrtičke ustanove – nedostatak suradnje između arhitekta i odgojno-obrazovnih stručnjaka te projektiranje vrtića u skladu s tradicionalnom shemom. Suvremena ustanova morala bi nastati iz zajedničkog angažmana arhitekta koji uvažava potrebe korisnika prostora i odgojno-obrazovnih stručnjaka kojima je omogućeno sudjelovati u procesu planiranja nastanka ustanove. Prostor mora biti arhitektonski planiran kako bi interakcija i suradnja mogle biti neometane, no taj isti prostor mora omogućiti i osamljivanje (Petrović-Sočo, 2007; Slunjski, 2008). Centri aktivnosti moraju biti prepoznatljivi i međusobno odvojeni. Uvidom u dobivene odgovore može se iščitati kako odgojitelji svoju ulogu promatraju kroz gotove poticaje nedovoljno promišljajući kako kreativnim djelovanjem svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa mogu doprinijeti poboljšanju kvalitete prostornog okruženja, umanjujući na taj način materijalne i arhitektonske. Iz odgovora je vidljivo da se odgojitelji ponajprije vode djecom i njihovim potrebama. Također, ističu važnost dogovora s kolegicom te potrebe suradnje i konzultiranja pedagoške i građevinske struke pri gradnji novih ustanova.

Simptomatično je kako se ni jedan odgojitelj nije izjasnio o uređenju i važnosti vanjskog okruženja; svi su se referirali isključivo na unutarnji prostor. Stoga se postavlja pitanje koliko su odgojitelji koji zastupaju temeljne vrijednosti suvremene paradigme svjesni važnosti i vanjskog okruženja za razvoj različitih spoznaja i kompetencija kod djece. Vanjski prostor trebao bi se smatrati ekstenzijom unutarnjeg okruženja.

Odgojitelji su imali mogućnost odgovoriti na pitanja zatvorenog tipa gdje su zao kruživanjem iskazali s kojim se odgovorom slažu u odnosu na postavljeno pitanje. Korištene su frekvencije iz kojih su izvedeni postotci.

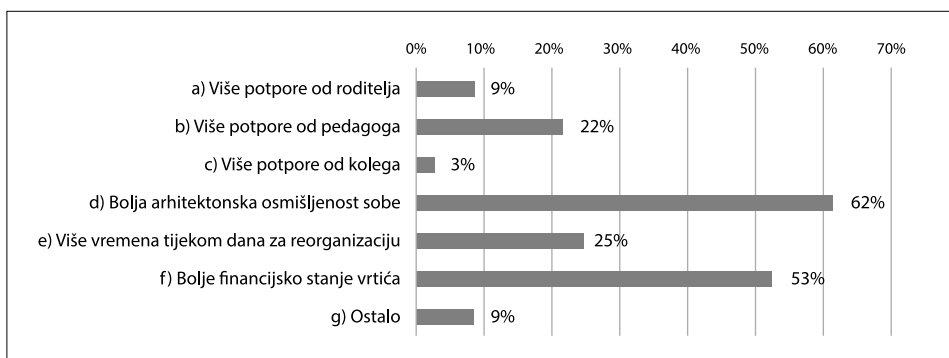
### 1. *Koji su najčešći razlozi zbog kojih odgojitelji unose promjene u prostor svojega dnevnog boravka?*



SLIKA 1. *Najčešći razlozi unošenja promjena u prostor*

Prema dobivenim rezultatima prikazanim na Slici 1 može se uočiti kako 71 % odgojitelja unosi promjene zbog vlastite inspiracije te 87 % zbog toga što primjećuju da djeci prostor više nije poticajan, što u konačnici znači da su odgojiteljima dječje potrebe u fokusu pri unošenju promjena u okruženje. Također, njih 26 % se izjasnilo kako su djeca ta koja su tražila promjene, što upućuje na suvremeni pristup radu u kojem se potiče otvorena komunikacija i suradnja s djecom. Odgojitelji se nisu izjašnjavali o poticaju ostalih odraslih na izmjene u okruženju, odnosno roditelji, pedagog i kolege odgojitelji nisu se pokazali kao važan faktor u reorganizaciji prostornog okruženja. Osim pitanja koji su najčešći razlozi koji ih potiču na unošenje promjena, odgojitelji su mogli zaokruživanjem ponuđenih odgovora koji odražavaju njihovo mišljenje, iskazati što im olakšava unošenje promjena u sobi dnevnog boravka u njihovu dječjem vrtiću.

## 2. *Koje stavke bi odgojiteljima najviše olakšale unošenje poticajnih promjena u sobu dnevnog boravka?*

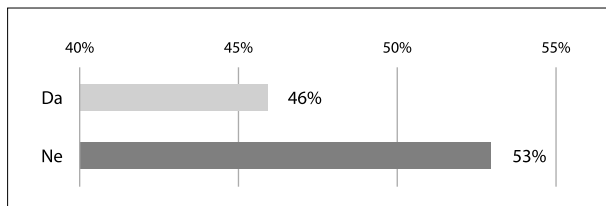


SLIKA 2. *Stavke koje olakšavaju unošenje promjena u okruženje*

Obradom dobivenih odgovora (Slika 2), može se uočiti kako su se odgojitelji bazirali na materijalne uvjete, odnosno prostornu dimenziju, isto tako i na socijalnu. Djelomično je prepoznata i važnost socijalne podrške od kolega odgojitelja (3 %), pedagoga (22 %) i roditelja (9 %). Vremenska dimenzija koja također čini okruženje ustanove u ovom kontekstu prepoznata je kod 25 % odgojitelja koji su iskazali važnost dodatnog vremena u kojem bi mogli promišljati o reorganizaciji okruženja.

Osim ponuđenih odgovora gdje su odgojitelji imali mogućnost izraziti svoje slaganje zaokruživanjem ponuđenog odgovora koji najbolje opisuje njihovo mišljenje u odnosu na pojedini segment koji određuje kvalitetu okruženja kao i ulogu odgojitelja u njegovu kreiranju, ponuđena su pitanja koja nude dihotomne odgovore DA/NE gdje su imali mogućnost zaokružiti slažu li se ili ne slažu s ponuđenim odgovorom.

### 3. Uređujete li vanjski prostor u jednakoj mjeri kao i unutarnji?



SLIKA 3. Uređenje vanjskog prostora

Iz rezultata prikazanih na Slici 3 može se uočiti kako manje od polovice ispitanika (46 %) daje važnost uređenju vanjskog prostora. Međutim, u odgovorima na pitanja otvorenog tipa koja su imali prilike odgovoriti u prethodnim pitanjima, uopće se nisu referirali na vanjsko okruženje.

## Rezultati nakon panel-sekcije

Panel-sekcija je održana kako bi se dobio potpuniji uvid u važnost okruženja u vrtiću, uz uvažavanje perspektive studenata diplomskog studija kao važnih sudionika procesa i budućih kreatora vrtićkih okruženja. Sudionici su iskazali mišljenja o važnosti i karakteristikama vrtićkih okruženja. Rasprava je bila strukturirana na način da se usmjeravala pitanjima koja su postavljena u *online* anketnom upitniku, dakle ispitivanjem studenata o važnosti okruženja vrtićke ustanove, viđenju njihove uloge u oblikovanju okruženja te mogućnostima poboljšanja okruženja. Također, velika pozornost u raspravi panel-sekcije dala se vanjskom prostoru jer se anketnim upitnikom nije dobilo dovoljno podataka o načinima korištenja vanjskog prostora.

### Zadovoljstvo odgojitelja okruženjem:

„premala soba dnevnog boravka za sve centre aktivnosti“, „soba dnevnog boravka previše je fizički podijeljena što otežava veće grupne radove“, „nedovoljni materijalni uvjeti – sami kupujemo materijale za rad“, „nedostaje podrška ravnatelja“, „nemogućnost osobnog izražavanja putem panoa“, nedovoljna sloboda u kreiranju panoa kod pojedinih ravnatelja“, „slaba financijska potpora“

Panel-sekcijom potvrđeni su odgovori dobiveni anketnim upitnicima gdje najveći problem vide u samome fizičkom prostoru. Odgojiteljima nedostaju materijalni uvjeti za kvalitetno provođenje svakodnevnih aktivnosti. Uočava se da su u većini odgovora

zadovoljni unutarnjim prostorom, dok je primjena vanjskog prostora u ovom kontekstu zanemarena.

### ***Razlozi unošenja promjena u okruženje:***

„Ne samo djeca, već i mi odgojitelji u ustanovi provodimo najveći dio dana, stoga je i nama važno organizirati prostor kako bi nam odgovarao.“

Studenti redovitog studija koji imaju manje iskustva od studenata izvanrednog studija, od kojih je većina u radnom odnosu, na panel-sekciji su iskazali da se na početku provođenja stručne-pedagoške prakse, susreću s otežanom primjenom teorije u praksi, nedostaje im spontanog uključivanja u rad. Studentima se također treba dopustiti adaptacija jer imaju strah i nesigurnost. Odgojitelji često aktiviraju djecu da upoznaju pripravnike u kojima djeca preuzimaju ulogu odgojitelja, što daje na važnosti socijalnoj dimenziji okruženja.

### ***Faktori koji olakšavaju unošenje promjena:***

Na panel-sekciji sudionici su također naznačili socijalnu dimenziju odgovorima:

„timski sastanci jako korisni“ / „iskusne odgojiteljice koje su dominantne su poticatelji i autoritet, upravljaju rad ustanove u pravom smjeru“; „jaki autoriteti u predškolskoj ustanovi motiviraju“.

Potkrepljenje mišljenja sudionika panel-sekcije nalazi se i u promišljanjima autorice Miljak (2009) koja naglašava važnost refleksije među odgojiteljima unutar odgojno-obrazovne skupine i ustanove za koju smatra da bi morala biti svakodnevna djelatnost radi poboljšanja kvalitete rada i kulture ustanove, stvaranja profesionalnog znanja povezivanjem s drugim odgojiteljima s kojima dijele izazove. Refleksijom i samorefleksijom odgojno-obrazovne prakse odgojitelja unutar vlastite ustanove i izvan nje potiče se jačanje svijesti i metakognicije kako bi se produbilo samopoštovanje i samopimanje te ostvario cilj odgoja i obrazovanja (Miljak, 2009).

### ***Uloga vanjskog okruženja za odgojno-obrazovni rad:***

Na temelju izjava i promišljanja sudionika panel-sekcije može se vidjeti kako su svjesni važnosti vanjskog okruženja za dobrobit pojedinog djeteta, ali iznose različite argumente kako bi opravdali njegovu nedovoljnu iskorištenost. Istraživanje koje su proveli Berris i Miller (2011) u skladu je s promišljanjem sudionika panel-sekcije. Naime, u istraživanju Berrisa i Millera odgojitelji su istaknuli kako prostorno okruže-

nje treba biti svijetlo, nalik na obiteljsko te povezano s vanjskim okruženjem.

Odgovori dobiveni na panel-sekciji nisu u skladu s podacima dobivenim anketnim upitnikom. Upućuju na prepreke koje onemogućavaju odgojiteljima pedagoško planiranje vanjskog okruženja.

**Kategorija 1: Fizičke prepreke:** „imamo problem s uništavanjem vanjskih prostora vikendom“, „važno je osigurati hladovinu u dvorištu“ / „fizički je teško redovno iznositi klupe i stolove“

**Kategorija 2: Odgojitelji kao prepreka:** „vanjskih aktivnosti nema zbog inercije“

**Kategorija 3: Roditelji kao prepreka:** „roditelji su u doba Covida bili voljniji dovesti djecu na aktivnosti u vanjskim prostorima“

**Kategorija 4: Vanjske prepreke:** „potrebno je omogućiti odgojiteljima aktivno sudjelovanje u uređenju vanjskih prostora koji su zapravo zajednički“ / „odgojitelji se prilagođavaju prostoru i smeta ih što ih se ne pita za kreiranje vanjskog prostora“

Pojedini sudionici naglasili su kako provode i do / „2,5 do 3 sata vani svaki dan ako su vremenski uvjeti povoljni“ /, te uputili na veću vrijednost nekih aktivnosti ako se provode u vanjskom prostoru: centri aktivnosti drukčije izgledaju u vanjskom i unutarnjem prostoru, npr. obiteljski koji vani ima blato, latice, pijesak...

Iz odgovora sudionika panel-sekcije može se zaključiti kako razumiju važnost vanjskog okruženja za djetetov razvoj i kako ga smatraju ekstenzijom unutarnjeg okruženja.

Panel-sekcija doprinijela je promišljanju redovitih studenata o važnosti okruženja te je razmjena iskustava s izvanrednim studentima, koji su uglavnom u radnom odnosu, bila vrijedna refleksija za jedne i druge.

## Zaključak

Na odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske snažno utječe kreiranje povoljnih uvjeta u pedagoškim dimenzijama okruženja. Rezultati istraživanja pokazali su da je razlog mijenjanja prostornog okruženja vlastito djelovanje odgojitelja koji promišlja svoju praksu i svrsishodnim djelovanjem mijenja prostorno okruženje kako bi ono bilo u službi optimalnog ostvarivanja dječjih potencijala. Također, na temelju dobivenih rezultata može se uočiti kako odgojitelji ne daju jednaku važnost vanjskom prostoru koliko i unutarnjem iako su pojedini na panel-sekciji iskazali kako je važnost kreiranja i djelovanja vanjskog prostora na djetetove potrebe i razvoj posebno došla

do izražaja tijekom pandemije bolesti Covid-19. Dakle, vanjski bi prostor trebao biti ekstenzija unutarnjeg prostora te biti pedagoški planiran za provođenje aktivnosti u svrhu učenja. U budućim ispitivanjima bilo bi korisno osvrnuti se na prepoznavanje važnosti vanjskog prostora i osposobljenost odgojitelja za provođenje vanjskih aktivnosti. Osim vanjskog okruženja, odgojitelji jako malo pozornosti posvećuju pitanju vremenskog okruženja vrtića što je potvrđeno njihovim odgovorima gdje je samo 25 % odgojitelja spomenulo vremensku dimenziju. Nedostatak ovog istraživanja uočava se u malom broju sudionika. Od ukupnog broja pozvanih sudionika (N = 180) polovica je odgovorila na cjelokupan upitnik, ali samo se od trećine od ukupnog broja odgovora iz anketnih upitnika moglo obraditi podatke. Dakle, samo 60 odgojitelja dalo je relevantne odgovore koji su se mogli uzeti u obradu rezultata za potrebe ovog istraživanja. Da bi se dobili relevantniji podatci, a time kreiralo okruženje dječjeg vrtića u skladu s potrebama pojedinog djeteta, za moguća daljnja istraživanja potrebno je uključiti i stručne suradnike. S obzirom na prethodna istraživanja koja naglašavaju važnost stvaranja cjeline uvjeta, zaključuje se da ispitani odgojitelji nisu dovoljno svjesni socijalne i vremenske dimenzije okruženja te da su primarno fokusirani na prostornu dimenziju okruženja. Potrebno je istaknuti kako će odgojitelj koji se permanentno usavršava moći pratiti suvremene zahtjeve svoje struke i suvremene pedagoško-psihološke smjernice. Također, važno je studentima osvještavati važnost stvaranja poticajnog okruženja, uvažavajući osim prostornog i njegovu socijalnu i vremensku dimenziju, za učenje koje će biti usmjereno individualizaciji, cjelovitosti i razvoju pozitivnih vrijednosti kod djece. U skladu s tim studijski programi morali bi osuvremeniti izvođenje metodičkih ispitnih aktivnosti na temelju suvremenih paradigma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Naime, suvremena paradigma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ističe važnost prilagođavanja odgojno-obrazovnog procesa interesima pojedinog djeteta pri čemu bitnu ulogu ima odgojitelj koji kreira okruženje koje potiče na igru, učenje i istraživanje. Također, studij bi trebao biti usmjeren i na područje razvojne psihologije kako bi budući odgojitelji prepoznavali razvojne faze kod djece i kako bi znali osmisliti dobnu primjerene materijale i aktivnosti. Oblikovanjem vrtićkog okruženja do izražaja dolazi kreativna, reflektivna uloga odgojitelja. Stvaranjem takvog okruženja odgojitelj se potiče na (re)definiranje svoje uloge u kreiranju okruženja primjerenog potrebama pojedinog djeteta.

## LITERATURA

- BERRIS, R., MILLER, E. (2011). How design of the physical environment impacts early learning: Educators and parents perspectives. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36 (4).
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- CONKBAYIR, M., PASCAL, C. (2015). *Early Childhood Theories and Contemporary Issues: An Introduction*. Bloomsbury Publishing.
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. NN 63/2008. (pristupljeno 11. svibnja 2023.) [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008\\_06\\_63\\_2128.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html)
- ERET, L. (2012). Odgoj i manipulacija: razmatranje kroz razvojnu teoriju ekoloških sustava. *Metodički ogledi*, 19 (1), 143–161.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. NYC: Basic Books.
- INAN, H. Z. (2009). The Third Dimension in Preschools: Preschool Environments and Classroom Design. *European Journal of Educational Studies*, 1 (1), 55–66.
- MALAŠIĆ, A. (2015). Dijete, odgojitelj, arhitekt – partnersko sukonstruiranje prostorno-materijalnoga okruženja dječjega vrtića. *Život i škola*, LXI (1), 123–132.
- MILJAK, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja : model Izvor*. Velika Gorica: Persona.
- MILJAK, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću – Novi nastupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM Naklada.
- MILJAK, A. (2015). *Razvojni kurikulum ranog odgoja: model Izvor II : priručnik za odgojitelje i stručni tim u vrtićima*. Zagreb: Mali profesor.
- Nacionalni okvirni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- PETROVIĆ-SOČO, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Mali profesor.
- PETROVIĆ-SOČO, B. (2011). Razvoj instrumenata za procjenu kvalitete ustanova ranog odgoja i obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 241–257.
- PINTAR, Ž. (2019). Društvene transformacije i pedagoške interpretacije poželjnog odgoja. *Metodički ogledi*, 26 (1), 61–80.
- Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja* (2012). Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- SLUNJSKI, E. (2008). *Dječji vrtić – zajednica koja uči, mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar Media.

- SLUNJSKI, E. (2011). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagoška istraživanja*, 8 (2), 2017–230.
- ŠAGUD, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine.
- VUJIČIĆ, L., PEJIĆ PAPAK, P. i VALENČIĆ ZULJAN, M. (2018). *Okruženje za učenje i kultura ustanove*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
- What can teachers do to make the classroom environment more conducive to children's learning and development?* Iris Center. (pristupljeno 3. travnja 2023.) <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/env/cresource/q1/p01/>

## (RE)DEFINING THE EDUCATOR'S ROLE IN CREATING THE ENVIRONMENT

### Abstract

The physical environment of institutions of early and preschool education has the power to effect the stimulation or stagnation of the child's overall development. In this context, Bronfenbrenner's theory of ecological development is reflected in the fact that space, along with other factors, constitutes a whole that impacts the child's development. High-quality spatial and material conditions in early and preschool education institutions enable a variety of activities that favor the child's overall development, foster both socialization and individuality of the child, and provide comfortable and safe conditions that suit different ages and interests. The role of the educator is to recognize the child's competencies and to create conditions for the zone of proximal development, so that the child receives timely support, understanding, and encouragement in acquiring new knowledge. The educator as the bearer of a new paradigm in the educational process is an important stakeholder in building a high-level and stimulating environment. The new paradigm represented by the educator will be based on the image of the child as a person full of different potentials and internal motivation to understand the world around him. In order for the educator to understand the child, his needs, and interests, he needs to observe, follow, see, listen, and hear the child over the course of his inclusion, active participation, and research in the educational process. Redefining the role of educators, with a special emphasis on the reorganization of the spatial and material conditions of the institution, requires primarily a reflexive practitioner who is a lifelong learner. Contemporary concepts of a kindergarten that is focused on the needs of children require new architectural solutions and a better pedagogical and psychological basis for design. This can be modelled on the Reggio concept, which postulates a carefully designed space for the successful development of children's potential. Activity centers should be adapted to specific interests of educational groups, and this is precisely where the importance of the role of the educator is manifested, who should use his expertise and experience to provide materials appropriate for the optimal realization of his group's potential. Does the educator change the space according to his own findings, children's suggestions, or perhaps by following the guidelines offered by contemporary literature? The paper will present the results of various recent research studies on the role of educators in creating a stimulating environment with the aim of teaching and developing children of early and preschool age, as well as the results of opinions given by educators and graduate students of early and preschool education on the importance and role of educators in the educational process.

**KEYWORDS:** *organizing physical environment, child, educator, reflexive practitioner, educational process*

# NEW PUBLIC ART AND THE CHILD-FRIENDLY CITY

**Mojca PUNCER**

Faculty of Education,  
University of Maribor, Slovenia  
mojca.puncer@um.si

UDK 711.4:[712:796.11]=111  
Original scientific paper

## **Abstract**

In this article, we examine the role of children in the so-called new public art using the example of the Admission Free Festival, the central project of the Art Society of Celje. We reflect on the position that this autogenous collective project has taken in the local environment of Celje, Slovenia, in relation to the needs of children. One of the strengths of the festival lies in its appreciation of various alternative forms of artistic creation, thinking, and acting, as well as in its use of urban public space. Using the conceptual tools of philosophy, aesthetics, social theory, and critical art theory, we focus on those artistic manifestations that involve children and help us to rethink childhood in the context of urban life in today's city.

The festival offers socially engaged art outside of institutions, flexible enough to respond to the rapid changes in society and to create and make visible different situations in urban space. The festival demonstrates a subtle ability to raise awareness of various problematic aspects of the urban present in relation to specific urban places and their genius loci. The self-organized format, the rejection of aesthetic formalism, the application of the principle of "do it yourself" or "let us do it together", and the emphasis on playfulness and an open and accessible public space are the main features of the festival. Some urban interventions and installations are a kind of service that helps to raise awareness and perhaps alleviate problems in the community (proposals for alternative spatial planning, green areas, communal practices related to various recreational and leisure opportunities and socialization in the city center, safe and creative use of the city park, etc.). In the "play impulse" of the festival, we recognize the legacy of Schiller's aesthetic education and also a model for social and subjective change.

**KEYWORDS:** *urban public space, contemporary art, aesthetic education, children's play, playground activism, the Admission Free Festival*

## **Introduction**

In examining the emergence of the so-called "new public art" (Bast, 2015; cf. Lacy, 1995: "new genre public art"), we use the example of the Admission Free Festival, the central project of the Art Society of Celje (Admission Free Festival, 2023; DLUC,

2005). We also refer to some related projects, especially with regard to the inclusion of children in contemporary public art (Nielsen, 1968, in Larsen, 2010). In the public space of the city center of Celje (Slovenia), the festival has manifested itself for more than twenty years through artistic actions, interventions, performances, and installations that bear witness to “urban contemporaneity” as a globalized phenomenon (Krasny, 2014) from the viewpoint of activating existing spaces or discovering interspaces, a kind of Foucauldian heterotopias, “counter-sites” of lively eventfulness and binding performativity. With the concept of heterotopias, we can address privileged places or spaces of deviation, otherness, exteriority, heterogeneity, and so on as kind of “counter-sites” to the authoritarian spaces of normalization and homogenization (Foucault, 1997; cf. Lefebvre, 1991). Among the initial ideas of the festival is the claim that art can live outside of art institutions, which raises an important question about the social function and political potential of art (Adorno, 2002; Rancière, 2009), to which we return below.

The Admission Free Festival was created on the initiative of the artist Franc Purg, initially based on the observation of the urban environment, and then on the need to free the artistic activity of local artists from the formal institution of fine art. The work *Dinosaur* from 1998 in the City Park (Fig. 1) was a prelude to the Admission Free Festival and became part of it in 1999. This playground action was the artist’s response to the lack of playground equipment for children in the city, recalling at the same time the duplicity of the regulation of public space, which is subjected to economic rather than social interests.



FIGURE 1. *Franc Purg, Dinosaur, 1998*

The work can be seen as an example of playground activism and urban critique. This type of art practice has been on the rise since the late 1960s (e.g., the playground activism of the Danish artist Palle Nielsen, which Lars Bang Larsen, an internationally renowned critic and curator, has written about – see Larsen, 2010, 2014). With the construction of playground equipment, Purg aimed to constructively criticize urban planning. Purg wanted to address the problem of urban space through transformative action in the form of (illegal)<sup>1</sup> public space improvement. The community was encouraged to recognize that the construction of a children’s playground met a need that had not been previously identified for that location. The location where the playground action took place was an urban space where there was still room for (in)formal change. Five years later, an official playground was set up there (see Purg, 2012).

In recent years, the festival has focused on specific themes that seemed important to artists and that might also be relevant in the local urban environment and in the broader society, such as *Sex in the City* (2007), *Forbidden* (2008), *Intolerance* (2009), *Sound* (2010), *Home* (2011), *Community* (2012), *Selfness* (2013), and *Light* (2016).<sup>2</sup> Even this rough outline shows a subtle ability to raise awareness of various problematic aspects of the urban present in relation to specific urban places and their *genius loci*. The festival regularly addresses the specifics of Celje, where, as in other Slovenian cities, the crisis of capitalist public space has become increasingly evident since the beginning of Slovenia’s independence in 1991. As in any post-industrial city, an “abstract space” (Lefebvre, 1991) thrives here, primarily at the service of accelerated consumption and the invention of ever new marketing strategies that permeate every pore of urban life. Local and community-oriented artworks are particularly vulnerable to political and economic instrumentalization.

### **The role of children and play in art: The case of the Admission Free Festival**

One area that has not yet been highlighted, but is nevertheless present, is the inclusion of children in festival events, that is, the contribution of participating artists

<sup>1</sup> The action itself was illegal: the artist made a ride-on dinosaur on his own initiative in a place where children usually play and where he felt a playground was needed. Fortunately, the action was well received by the people and the media (personal correspondence between the author and the artist, 10. 4. 2024).

<sup>2</sup> Each year, the festival focuses on a specific theme – we have mentioned those related to the social space of the city. The festival has also dealt with more psychological aspects of society, such as shame (2014) and intimate experiences of the individual (*Desire, Passion, and Expectations*, 2017); in 2018, the festival was dedicated to the deceased artist Adolf Mljač, and the theme of the 20th anniversary was *A Look Back* (2019).

to the reflection on the role of children in contemporary (public) art. How does contemporary art enter into dialogue with children? The festival offers some answers to this through an artistic exploration of urban public space and the role of children in it.

The first gesture was the aforementioned playground activism of Franc Purg, while Andreja Džakušič also made an important contribution to emphasize the role of the child in urban public space. An eloquent example of this are her projects *Picnic on the Grass* (2004), to which we will return below, *Celje, My City* (2005), and *Cel'e 'as a Deaf Ear* (2010). In the city park, the artist, together with her son, marked the dog feces they found with small flags bearing the Celje coat of arms and a sign with the title of the action: *Celje, My City*. During her performance in public space, *Cel'e 'as a Def Ear*, the artist mimes singing (she only opens her mouth) from a songbook of Slovenian love songs. In this artistic gesture, one can recognize a critique of municipal institutions responsible for regulating the problematic aspects of life in the city – including the needs of children. The artist is characterized by an autobiographical exploration of the role of a woman artist in society, including the role of a mother and her care for her children and family (Čerčnik, 2013).<sup>3</sup> Also worth mentioning is the contribution of Estela Žutić and Gilles Duvivier, e.g., their *Provolution Action* (2005–) (Fig. 2), in which the search for edible plants in the city was accompanied by workshops for children.



**FIGURE 2.** Estela Žutić & Gilles Duvivier, *Provolution Action*, 2005–(to be continued)

<sup>3</sup> Care has recently become an important topic in contemporary art, as well as in feminist theory and practice of curating (see e.g., Krasny and Perry, 2023) – in this context, we mention it only as a promising topic with regard to rethinking childhood in the context of contemporary public art.

In general, the presence of children and the principle of play (including elements of board games, dance, pantomime, etc.), which is primarily the domain of children, can be recognized in projects of various authors (DLUC, 2005) (Fig. 3).



FIGURE 3. *Simon Macuh, This Is Not a Political Action!, 2012*

There are various, often contradictory perspectives on play as a biological, cultural, or social phenomenon, as well as theoretical positions that locate play within aesthetics (Zimma, 2014). Play, as an activity familiar to everyone, is often used as a point of reference or metaphor, without awareness of its complex connotations. This paper therefore combines the perspective of philosophy, sociology, theory of art, and history to create a multi-layered picture of play and its interpretation in the context of public art.

The child and its play is not only a metaphor for innocence, happiness, and so on, but also a model for social and subjective change. In the influential text *On the Aesthetic Education of Mankind* (1793), Friedrich Schiller describes *der Spieltrieb*, or the “play impulse”, as a fundamental aesthetic element in the creation of authentic social communities – it is the essential factor in the establishment of a harmonious social order (Schiller 2004). In the 20th-century art, the ludic is privileged by historical avant-gardes (especially Dada and Surrealism). Furthermore, play also inspired the Situationist International, for example, while members of the American counterculture, who called themselves “flower children”, appropriated the concept of play as a sensual rupture with normality – the ludic and children’s play are recognized here as socio-poetic forces.

Post-war humanism took into account the unique position of the child, and thus an aesthetic and philosophical concept of childhood, and the ludic transcended the previous historical line. For art, this had two effects: (1) artistic movements such as Art Brut and COBRA emphasized the creativity of the child; (2) childhood was no longer

considered as an eternal poetic truth, but as a political issue where the child became one of subaltern subjects (Larsen, 2010). In order to develop their specific form of sensuality, “children require a public sphere that is more spatially conceived than do adults. They require more rooms in which to move, places that represent as flexible as possible a field of action, where things are not fixed once and for all, defined, furnished with names, laden with prohibitions” (Kluge and Negt, 1993, in Larsen, 2010: 39). The public sphere of children represents an oppositional dynamic that cannot be isolated (on the contrary, in Johan Huizinga’s seminal work *Homo Ludens*, 1949, play is understood as suspended and isolated from real life).

In recent years, many artists have returned to the themes of childhood, education, learning, and play. This has been accompanied by a reorientation of teaching and pedagogy toward a more holistic view of the child – on the part of cultural institutions and schools, the playful creativity of the child now becomes the object and starting point of socialization, and this can be understood as a legacy of Schiller (cf. Larsen, 2010). Contemporary approaches to early childhood learning also practice new methods with the elements of play (e.g., gamification, immersion, and storytelling) in the light of new findings in the field of educational science. In general, learning in childhood often takes place through play, puppetry, storytelling (fairy tales etc.), movement, stage play, and cross-curricular integration. Play as an artistic medium is also a tool of aesthetic education.

### **Artistic affirmation of play as a way of aesthetic education**

Friendship, hospitality, and playfulness are the common thread of the Admission Free Festival (Kapaš 2005). Derrida rightly wonders whether, in order to:

...offer hospitality, is it necessary to start from the certain existence of a dwelling, or is it rather only starting from the dislocation of the shelterless, the homeless, that the authenticity of hospitality can open up? (Dufourmantelle & Derrida, 2000: 56)

Hospitality is inextricably linked to feelings of homeliness, warmth, and safe closeness. In the context of the festival, this can only be offered “here and now”, with small gestures like culinary treats and a cozy space that create an ambience for a collective art experience. For example, the artist Andreja Džakušič spread blankets, with the words “Admission Free” (*Vstop prost* in Slovene, as shown in the next figure) written on them, across the green areas and invited people to join the picnic in the park, accompanied by props to play with (board games, badminton, toys, etc.) – an offer that



FIGURE 4. *Andreja Džakušič, Picnic on the Grass, event, 2004*

was open both to children and adults (Andreja Džakušič, Admission Free Festival, 2004 – Fig. 4; Čerčnik, 2013).

Through hospitable and playful gestures, the festival offers visitors something unexpected and intangible in an ambivalent and sometimes difficult relationship between art and the public space of downtown Celje. This could be related to Rancière’s concept of “distribution of the sensible”, which for him means:

...the system of self-evident facts of sense perception that simultaneously discloses the existence of something in common and the delimitations that define the respective parts and positions within it. [...] This appointment of parts and positions is based on a distribution of spaces, times, and forms of activity that determines the very manner in which something in common lends itself to participation and in what way various individuals have a part in this distribution. (Rancière, 2004: 12)

An example of a kind of subversive distribution of the sensible is an artistic event that disrupts the usual distribution of the sensible in public space by adding an element of the unexpected. Such artistic gestures can sometimes be viewed from a political perspective – indeed, according to Rancière, politics is not the exercise of state authority or the organization of power (he describes this as the work of the police), but an intervention in the existing social fabric, and tends to redistribute the sensible in a way of “dissensus” – the opposite of consensus – that “creates a fissure in the sensible order by confronting the established framework of perception, thought, and action with the ‘inadmissible,’ i.e. a political subject” (2015: 85). Such an aesthetic action

is more than just a change of perspective, for it is about establishing a kind of antagonistic relationship that is subject to a radical Otherness that cannot be reduced, for example, to the divisions of identity within the existing urban community.<sup>4</sup>

An example of such Otherness is also the child at play and its role in urban public space and society at large. Larsen gives one of his essays the telling title “History’s Intimate Others: The Child and Its Play in Contemporary Art”, in which he writes “[T]he child is an Other who is barely graspable by the artwork, but whose gaze rests upon culture” (Larsen, 2014: 247).

The Admission Free Festival offers socially engaged art outside of institutions that is flexible enough to respond to the rapid changes in society and make visible the most diverse situations in the cityscape. Here, the emancipatory politics of art itself is revealed, which does not refer to the autonomy of art or aesthetic autonomy within state art institutions. According to Rancière, the process of emancipation consists in the “polemical verification of equality” (2004: 86). In his aesthetic regime of art, Rancière emphasizes the tension between autonomy and heteronomy of art: “Art is art insofar as it is also non-art, or something other than art” (2009: 36). From this perspective, the Admission Free Festival is an affirmative gesture of play within the realm of relatively autonomous and emancipatory artistic creativity, which is always heteronomous in terms of its involvement in a complex and unpredictable social and public sphere. The artistic self-affirmation of the local urban identity in its spontaneity, playfulness, and openness reveals its true meaning in Celje as a specific form of aesthetic education.

## **Playground and green activism in Celje for a child-friendly city**

In a major wave of theory in the 1990s, in both humanities and social sciences, the so-called spatial turn initiated theoretical reflection on the meaning of space in the present, and reinforced the theoretically supported analysis of space as a social

<sup>4</sup> The concept of the other/Other is widely used in a variety of disciplines, from philosophy, especially phenomenology, to psychoanalysis and postcolonial theory. Although the meaning of the term varies widely, it generally refers to one pole of the relationship between a subject and a person or thing that is defined or constituted as a non-self that is other or different. Lacan frequently uses the concepts of other and Other – to describe two modalities of otherness (1978); the big Other, in contrast to other as a projection of the subject, refers to the symbolic and to language. The other, defined in a slightly different but not unrelated sense, is also an important theme in postcolonial theory. In this context, the term refers to the discursive production of an other (cf. Macey, 2001: 285-86). In a related sense, our understanding of the child as Other is also an attempt to mark the adult/rational/capitalist control over the means of communication and the interpretation of public space that is called into question in the observed examples of new public art.

category. Along with Michel Foucault (1997), spatial thinkers such as Henri Lefebvre (1991) (the production of space) and Michel de Certeau (1984) (the space of everyday practices) are important harbingers of the spatial turn. Relational and performative aspects have an increasingly important role in the study of spatial and social relations, as well as space and identity. The temporal dimension in relation to space is emphasized, to which the eventfulness of new public art, as practiced by the Admission Free Festival, makes an important contribution. As such, artistic events of the festival are considered as particular “critical spatial practices” in reflection on the site-specificity of the city center of Celje, to use the expression of the British architecture and art theorist Jane Rendell (2008). These critical practices grow out of resistance to neoliberal approaches to a globalized urban contemporaneity, and test alternative modes of functioning, including “spatial formations for children” (Palle Nielsen’s term – in Larsen 2010: 40). As Deleuze notes eloquently: “There is never a moment when children are not already plunged into an actual milieu in which they are moving about, and in which the parents as persons simply play the role of openers of doors, guardians of thresholds, connectors or disconnectors of zones” (Deleuze, 1997: 62).

Parallel to Deleuze’s description of the child’s agency in spatial terms, the activist tenet of the production of space became an important component of anti-authoritarian views of the child in the late 1960s. However, children today are taken over by consumerism, mass media, repressive institutions, and a dysfunctional urban space (Larsen, 2010).

Occasionally, artists focus on urban dynamics that include contemporary forms of marginalization related to migration, unemployment, age, and other reasons and forms of social exclusion. To this list, we can add children. We have already mentioned the lack of playground equipment for children in the city, while the regulation of public space is subjected to economic rather than social interests.

At this point, artists approach Rancière’s understanding of political activity in the narrow sense of uniting those who have no right to speak, as an articulation of those whose voices do not count, or as a demonstration of primordial inequality, of excluded labor, of the “part of those who have no part” in the political community (1999: 9). This reveals an important dissensual starting point for festival art, which in its self-interrogation is willing to stand up for the “outside”, the “Other”, not only for itself but also for a wider social environment. More than in the aesthetic appearance of the chosen art form, artists are interested in how this form manages to approach social space. In doing so, the models of participation with which artists question aspects of urban life and experiment with alternatives to life are tested anew with each project.

We refer to the festival’s projects that are process-oriented, participatory, or interactive; that are performance-based; that use art objects as props or environments for

children's play; or that use children's play as a model for artistic creation. Some of the Admission Free Festival projects are reminiscent of the roots of the activist struggle for the right to the city (see Puncer, 2015).

What is a child-friendly city according to the UNICEF Child Friendly City initiative? "In practice, it is a city, town or community in which the voices, needs, priorities, and rights of children are an integral part of public policies, programmes and decisions" (UNICEF). Every child has the right to grow up in an environment where they can play, learn, and grow, and where their voice is heard and counts. A child-friendly city is the one where children participate in cultural, civic/community, and social life, live in a safe and clean environment with access to green spaces, and have places to play and have fun, among other things. Moreover, children themselves also play an important role in building child-friendly cities (UNICEF) (Fig. 5).



**FIGURE 5.** *A child's proposal for a playground (photo: Franc Purg)*

For an urban space to provide optimal living conditions in a given crisis situation, its inhabitants must think and act sustainably, strive for dynamic equilibrium and coexistence, persistently develop a consumer ethic and a unique ecology of mind and body in an increasingly limited space. In an abstract, alienated urban space, it is therefore necessary to expand interspaces or invent new spaces that are anchored in reality and utopian at the same time, or better yet – heterotopian “counter-sites” for which the in-between, the openness to multidimensional encounters, intersections, and mergers are constitutive.

Such interspaces are both material and discursive, often functioning as heterotopic, parallel, “other” spaces in the sense of Foucault or Lefebvre, which can be unsettling and contradictory, constantly changing, increasing in intensity, and so on (see Puncer, 2018). As worlds within the everyday world, they simultaneously reflect, co-create, and stimulate what lies outside of them. This is not necessarily about materially delin-

eated other spaces, but about the immanent otherness of “non-places” (Augé, 1997) created through art. In this context, the term is understood in terms of the gap between everyday functioning and such non-places of art. Children’s play also falls into this category. According to Larsen, “[t]o base a social model in a playground is to give a heterotopia a utopian superstructure” (Larsen, 2010: 85).

## Conclusion

The Admission Free Festival can be seen as a response to the widespread opinion that public art is an important part of everyday urban life. However, the usual understanding of public art is often quite traditional, if not conservative. Today, one can speak of a new public art, which in many forms is not created by public support “from the top down”, but by local community initiatives “from the bottom up”.

It is really fascinating how the festival has been operating more or less independently and outside the mainstream of the art world for more than twenty years. This also means that the principle of autonomy of the artistic community (in Adorno’s sense: cf. Adorno, 2002: esp. 225–254) is constantly put to the test, as the festival takes place under self-defined conditions and in this way, implements its own politics and critique of the heteronomy of art institutions.

The festival as a whole can be seen as long-term artistic research *in situ*. The project questions the common concepts of local and at the same time globalized urbanity, and represents a valuable reflection on the artistic experience in public space in Slovenia, which could be related to some similar forms of artistic articulation in urban public space in other parts of Europe and around the world (e.g., the Admission Free Festival is in several ways comparable to the Zagreb UrbanFestival – see Hanaček & Kutleša 2016). Heterotopic, self-managed art spaces, collective projects, and local communities can achieve improvements in the present and shake up the *status quo* of local (urban) politics (cf. Kosmaoglou 2012). City dwellers create their own spatial fictions – including children’s play – by inventing ecological solutions to life and weaving a web of inventive, mobile, and sometimes impossible connections. The contribution of art, as made by the Admission Free Festival, which uses its own resources to promote greater mental and physical openness in the city’s public space, should not be neglected or overlooked on the art scene and in the field of artistic and/or aesthetic education. This includes projects for children and adults that are based on children’s play as an impulse or even model, not only for artistic creation (play as a creative strategy or tactic in 20th- and 21st-century art) but also for society as a whole, which can be understood as a unique echo of Schiller’s legacy in today’s world.

## REFERENCES

- Admission Free Festival, *Culture.si* (2009–2020, 2023), Ljubljana: Ljudmila Art and Science Laboratory. Retrieved October 10, 2023 from [https://www.culture.si/en/Admission\\_Free\\_Festival](https://www.culture.si/en/Admission_Free_Festival)
- ADORNO, T. W. (2002). *Aesthetic Theory*. London: Continuum.
- AUGÉ, M. (1997). *Non-Places. Introduction to an Anthropology of Supermodernity*. London: Verso.
- BAST, G. (2015). Public Space Beyond Architecture – Art and Public Awareness. In G. Bast, P. Weibel, H. Steiner (Eds.), *Performing Public Art* (11–31). Berlin: De Gruyter (Edition Angewandte).
- CERTEAU, M. de. (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.
- ČERČNIK, I. (Ed.). (2013). *Andreja Džakušič, Srečevanja / Encounters (Overview Exhibition)*. Celje: Center for Contemporary Arts.
- DELEUZE, G. (1997). *Essays Critical and Clinical*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Društvo likovnih umetnikov Celje (DLUC). (2005). *Vstop prost – Admission Free 1999–2005*. Celje: Društvo likovnih umetnikov Celje.
- DUFOURMANTELLE, A. & DERRIDA, J. (2000). *Of Hospitality*. Stanford: Stanford University Press.
- FOUCAULT, M. (1997). Of Other Spaces: Utopias and Heterotopias. In N. Leach (Ed.), *Rethinking Architecture: A Reader in Cultural Theory* (330–336). New York: Routledge.
- HANAČEK, I. & KUTLEŠA, A. (Eds.) (2016). *UrbanFestival 13. Back to the Square! Art, Activism and Urban Research in Post-socialism*. Zagreb: BLOK.
- HUIZINGA, J. (1949). *Homo Ludens. A Study of Play-Element in Culture*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- KAPŠ, P. (2005). The town is inside us, we are here... In *Vstop prost / Admission Free 1999–2005*. Celje: DLUC.
- NEGT, O., ALEXANDER, K. (1993). *Public Sphere and Experience: Toward an Analysis of the Bourgeois and Proletarian Public Sphere*. Minneapolis: University of Minnesota.
- KOSMAOGLU, S. (2012). *The Self-conscious Artist and the Politics of Art: From Institutional Critique to Underground Cinema*. PhD diss., University of London.
- KRASNY, E. (2014). Under Construction: Normalization Takes Command. *Common – Journal für Kunst & Öffentlichkeit / Kunst – Stadt – Normalität*, no. 4 (25. September 2014). Retrieved October 10, 2023 from <http://commonthejournal.com/jour->

- nal/kunst-stadt-normalitaet/under-construction-normalization-takes- command/  
 KRASNY, E. & PERRY, L. (Eds.) (2023). *Curating with Care*. London in New York: Routledge.
- LACY, S. (Ed.) (1995). *Mapping the Terrain: New Genre Public Art*. Seattle, Washington: Bay Press.
- LARSEN, L. B. (2010). The Mass Utopia of Art Activism: Palle Nielsen's *The Model – A Model for a Qualitative Society*. In C. Plasencia (Ed.), *The Model – A Model for a Qualitative Society* (29–112). Barcelona: MACBA.
- (2014). History's Intimate Others: The Child and Its Play in Contemporary Art. In T. Hansen & L. B. Larsen (Eds.), *The Phantom of Liberty: Contemporary Art and the Pedagogical Paradox* (243–274). Berlin: Sternberg Press.
- LEFEBVRE, H. (1991). *The Production of Space*. Oxford: Blackwell.
- MACEY, D. (2001). *Dictionary of Critical Theory*. London: Penguin Books.
- PUNCER, M. (2015). Community-based (Artistic) Practices as a New Spatial Ecology in Celje. In I. Čerčnik (Ed.), *WE MEET AT SIX. Proposals for Communal Practices and Green Areas in Celje*. Celje, Ljubljana: Zavod Celeia Celje, Center sodobnih umetnosti, KUD Mreža / Galerija Alkatraz.
- (2018). *Medprostori umetnosti [Interspaces of Art]*. Ljubljana: Sophia.
- PURG, F. (Ed.) (2012). *What Is It That Moves Us?* Celje: Center for Contemporary Art, F. Purg.
- RANCIÈRE, J. (1999). *Dis-agreement: Politics and Philosophy*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- (2004). *The Politics of Aesthetics: The Distribution of the Sensible*. London: Continuum.
- (2009). *Aesthetics and its Discontents*. Cambridge: Polity Press.
- (2015). *Dissensus: On Politics and Aesthetics*. London: Bloomsbury.
- RENDELL, J. (2008). Space, Place, and Site in Critical Spatial Arts Practice. In C. Cartiere & S. Willis (Eds.), *The Practice of Public Art* (33–55). New York: Routledge.
- SCHILLER, F. (2004). *On the Aesthetic Education of Mankind*. New York: Dover Publication.
- UNICEF. *Child Friendly Cities Initiative*. Retrieved October 10, 2023 from <https://www.childfriendlycities.org/>
- ZIMMA, K. (2014). *Time to Play*. London: I. B. Tauris.

## NOVA JAVNA UMJETNOST I GRAD PRIJATELJ DJECE

### Sažetak

U ovom članku ispitujemo ulogu djece u tzv. novoj javnoj umjetnosti na primjeru Festivala bez ulaza, središnjeg projekta Likovnog društva Celje. Razmišljamo o poziciji koju je ovaj autogeni kolektivni projekt zauzeo u lokalnoj sredini Celja, Slovenija, u odnosu na potrebe djece. Jedna od prednosti festivala leži u uvažavanju različitih alternativnih oblika umjetničkog stvaranja, mišljenja i djelovanja, kao i korištenja urbanoga javnog prostora. Koristeći se konceptualnim alatima filozofije, estetike, društvene teorije i kritičke teorije umjetnosti, usredotočeni smo na one umjetničke manifestacije koje uključuju djecu i pomažu nam promisliti djetinjstvo u kontekstu urbanog života u današnjem gradu.

Festival nudi društveno angažiranu umjetnost izvan institucija, dovoljno fleksibilnu da odgovori na brze promjene u društvu te da kreira i učini vidljivim različite situacije u urbanom prostoru. Festival pokazuje suptilnu sposobnost osvještavanja različitih problematičnih aspekata urbane sadašnjosti u odnosu na specifična urbana mjesta i njihov *genius loci*. Samoorganizirani format, odbacivanje estetskog formalizma, primjena načela „uradi sam“ ili „uradimo zajedno“ te naglasak na razigranosti i otvorenom i pristupačnom javnom prostoru glavna su obilježja festivala. Neke urbane intervencije i instalacije svojevrsni su servisi koji pomažu u osvještavanju, a možda i ublažavanju problema u zajednici (prijedlozi alternativnog uređenja prostora, zelenih površina, komunalnih praksi povezanih s raznim rekreacijskim mogućnostima te socijalizacijom u središtu grada, sigurnim i kreativnim korištenjem gradskog parka i sl.). U „impulsu igre“ festivala prepoznajemo nasljeđe Schillerova estetskog obrazovanja, ali i model za društvenu i subjektivnu promjenu.

**KLJUČNE RIJEČI:** *urbani javni prostor, suvremena umjetnost, estetski odgoj, dječja igra, aktivizam na igralištu, Festival bez ulaza*

# PROSTORNO-MATERIJALNO OKRUŽENJE KAO POTICAJ ZA INTEGRIRANO UMJETNIČKO STVARALAŠTVO DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

**Aleksandra SMOLIĆ BATELIĆ**  
Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska  
smolic.batelic@uniri.hr

UDK 159.954-053.4:[ 37.091.6:373.2]  
Prethodno priopćenje

**Zlata TOMLJENović**  
Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska  
zlata.tomljenovic@ufri.uniri.hr

## Sažetak

Prostor je temeljna struktura svih dimenzija našeg života, polje u kojem se odvijaju sve naše aktivnosti i koje ih kontekstualizira. Prostorno okruženje vrtića često se naziva i „trećim odgojiteljem“, što govori o njegovoj vrijednosnoj dimenziji i potencijalima koje ono nosi pri svakodnevnoj interakciji s djecom. Neposredno vanjsko materijalno i nematerijalno prostorno okruženje vrtića sačinjavaju i različite auditive i vizualne forme koje mogu postati idejni alati pri poticanju djece na opažanje, istraživanje i umjetničko interpretiranje. U ovom se radu istražuju mogućnosti ispreplitanja materijalnog i nematerijalnog, umjetničkog prostora, i to u vanjskom i unutarnjem prostornom okruženju vrtića u kojem djeca perceptivno istražuju i kroz umjetnički izraz interpretiraju različite aspekte prostornosti zvuka i zvukovnog okruženja. Macedo (2015) naglašava kako se različiti aspekti prostornosti zvuka na području likovne umjetnosti povezuju s pojavom zvučne umjetnosti, dok se u glazbi ona povezuje s pojmom prostorne glazbe. U provedenom istraživanju istražili su se načini na koje djeca mogu osvijestiti koncept zvučnih prostora u vlastitom neposrednom okruženju vrtića te ih stvaralački interpretirati kroz likovno i glazbeno izražavanje. Istraživanje se provelo u Dječjem vrtiću „Lišnjak“ u Pićnu s djecom predškolske dobi primjenom studije slučaja. Rezultati istraživanja pokazali su da su primijenjene metode u radu s djecom pozitivno utjecale na njihovo shvaćanje i razumijevanje pojma prostora, povezanosti zvučnih prostora s vlastitom neposrednom okolinom, na mogućnost transponiranja glazbenoga i zvučnoga u likovni doživljaj, kao i na motiviranost, kreativno mišljenje i umjetničko izražavanje. Opisani rezultati ove studije mogu pomoći odgojno-obrazovnim djelatnicima pri osmišljavanju sličnih modela rada s ciljem integracije umjetničkih aktivnosti s ostalim odgojno-obrazovnim područjima.

**KLJUČNE RIJEČI:** *dječje umjetničko stvaralaštvo, integrirani predškolski kurikulum, prostor, studija slučaja, zvučni prostor*

## Uvod

Prostor je temeljna struktura svih dimenzija našeg života, polje u kojem se odvijaju sve naše aktivnosti i koje ih kontekstualizira. Brojni su autori na području pedagogije, psihologije, sociologije, arhitekture istraživali na koji način prostorne varijable mogu utjecati na ponašanje, emocije, radne navike stavove ljudi (Susi, 1986), što se odražava i na područje odgojno-obrazovnog rada. Prostorno okruženje vrtića često se naziva i „trećim odgojiteljem“ (Berti, Cigala i Sharmahd, 2019; Strong-Wilson i Ellis, 2009), što govori o njegovoj vrijednosnoj dimenziji i potencijalima u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, ne samo u svakodnevnim aktivnostima već i u interakciji s djecom na području umjetnosti (Bond, 2014; Strong-Willson i Ellis, 2009; Tarr, 2001; Wendell, 2014). Ističu se vrijednosne dimenzije i umjetnički potencijali interaktivnog okruženja i prostora uz shvaćanje da umjetnički prostor može biti bilo gdje, poput šume, igrališta na otvorenom, ulice, sobe gdje djeca spavaju ili skućenoga skladišnog prostora, ako odgojitelji odgovorno i pažljivo prate kretanje djece i uporabu materijala (Pacini-Ketchabaw, Kind i Kocher, 2017). Drugim riječima, osim osoba (tko) te programa i sadržaja (što), sve je važnija uloga okruženja (gdje) u kojem se obrazovanje provodi (Berti i sur., 2019). Uloga koju vanjsko prostorno-materijalno okruženje vrtića pruža za igru i učenje djece odgojiteljima ne bi smjela biti „propuštena prilika“ (Maynard i Waters, 2007: 255). Intenzitet i kvaliteta umjetničkih iskustava te umjetničkog razvoja djece ovisna je o vrijednostima kulturnog konteksta, okruženja i uvjeta u njemu (Bresler i Marme Thomson, 2002). Bresler (1998) naglašava da upravo kontekst utječe na sadržaj i način poučavanja, oblikujući tako eksplicitne i implicitne poruke i vrijednosti umjetničkih značenja. Za postizanje iskonske i integrirane kvalitete dječjega umjetničko-stvaralačkog razvoja od velike je važnosti osviještenost, znanje, sposobnosti, odnosno osobne i profesionalne kompetencije odgojitelja. Chung (2022) ističe važnost odgojitelja i dovodi njihovu ulogu u korelaciju s prostorno-materijalnim okruženjem, napominjući kako umjetničko-stvaralački prostor zauzima mjesto „trećeg odgojitelja“ tek kada odgojitelji osiguraju prostor za sebe, za djecu i za materijal. Tek u adekvatnom okružju odgojitelji mogu na kvalitetan način ostvarivati zadovoljavajuću interakciju s djecom, a djeca međusobno surađivati slušajući jedni druge, dijeleći svoje misli, želje i potrebe, djelujući i učeći kolaborativno jedni od drugih.

U predškolskim ustanovama razlikujemo umjetnička područja glazbe, plesa te kazališnu, književnu i vizualno-likovnu umjetnost koji se, u skladu sa suvremenim značajkama kurikula vrtića i integriranim pristupom učenju djece predškolske dobi, u radu isprepliću, nadopunjuju, koreliraju (Bojannon i McDowell, 2010; Estrada i Nixon May, 2019; Mendeš i Dobrota, 2023; NKRPOO, 2014; Petrović-Sočo, 2009; Russell i Zembylas, 2007; Zupančić, Čagran i Mulej, 2015). Glazba i likovna umjetnost, kao

dvije različite umjetničke forme, zajednički dijele mnoge strukturne elemente, principe i procese te omogućuju smislene mogućnosti integracije koje stvaraju prirodne sinergije (Estrada i Nixon May, 2019). Bohannon i McDowell (2010) identificiraju nekoliko zajedničkih elemenata kvalitetnih istraživačkih veza između glazbe i vizualnih umjetnosti, naglašavajući kako obje imaju svoje skupove simbola i tehničkih zahtjeva, ali su povezane zajedničkim elementima poput ritma, konture, boje, harmonije, forme, ravnoteže i teksture. Wendell (2015) smatra da je najupečatljivija sličnost između glazbe i vizualne umjetnosti upravo ta što obje predstavljaju neverbalne jezike pa samim time mogu pružiti idealne mogućnosti za cjelovito učenje i umjetnički razvoj djece predškolske dobi. Još jedan prilog razjašnjavanju i shvaćanju odnosa glazbe i likovnosti analizirao je Macedo (2015) naglašavajući kako se različiti aspekti prostornosti zvuka na području likovne umjetnosti povezuju s pojavom zvučne umjetnosti, dok se u glazbi ona povezuje s pojmom prostorne glazbe. Macedo (2015) u svojem je istraživanju analizirao razne mogućnosti sagledavanja odnosa zvuka i prostora, počevši od zvučne umjetnosti koja se može identificirati kroz zvučne instalacije do akustičnih prostora, percepcije povezane s prostornim svojstvima zvuka (udaljenosti, smjera, kretanja zvuka i dr.) i percepcije zvukova prirodnih fenomena u neposrednoj čovjekovoj okolini. Slične uporišne ideje pronađene su i u istraživanju Baya (2015) koji je proveo studiju slučaja s odgojiteljima u Turskoj s ciljem kreiranja centara aktivnosti u vanjskom prostoru vrtića, koji su se sastojali od glazbenog i likovnog centra na vanjskom prostoru vrtića s instaliranim bubnjevima od limenih posuda, staklenkama s poklopcima i metalnim tavama na kojima se može ritmizirati i proučavati zvuk. Revanis, Kaliampouros i Pantidos (2021) u svojem su istraživanju ispitivali načine na koje se djeca predškolske dobi nose s pojmom zvuka. Analizirali su i kategorizirali mentalne reprezentacije raznovrsnih zvukova koji se šire prostorom. Autorice Kiewra i Veselack (2016) nastojale su istražiti na koji način vanjsko okruženje podržava dječju kreativnost i maštu. Slijedom navedenoga može se zaključiti da neposredno vanjsko materijalno i nematerijalno prostorno okruženje vrtića sačinjavaju i različite auditivne i vizualne forme koje mogu postati idejni alati pri poticanju djece na opažanje, istraživanje i umjetničko interpretiranje. Ovim su se istraživanjem željele istražiti mogućnosti ispreplitanja materijalnoga i nematerijalnog, umjetničkog prostora, i to u vanjskom i unutarnjem prostornom okruženju vrtića u kojem djeca perceptivno istražuju i kroz umjetnički izraz interpretiraju različite aspekte prostornosti zvuka i zvučnog okruženja. Iako među obrazovnim djelatnicima postoji svijest o tome da prostor utječe na način i kvalitetu učenja, još uvijek vlada određena nesigurnost povezana s načinom kako karakteristike prostornog okruženja uključiti i iskoristiti u učenju i poučavanju. Stoga se u ovom radu predlažu neke aktivnosti povezane s umjetničkim područjem koje, međutim, u sebi integriraju i učenje iz osta-

lih disciplina (prirodoslovlje, materinski jezik, fizika, matematika, ekologija) putem kojih djeca osvještavaju prostor u kojem žive te stječu svrhovita znanja i sposobnosti na integriran i holistički način.

## Metodologija

### *Problem, svrha i cilj istraživanja*

Prostorno-materijalno okruženje vrtića vrlo je važan čimbenik u osmišljavanju i realizaciji aktivnosti s djecom i može predstavljati poticaj za razvoj stvaralačkog mišljenja i izražavanja s ciljem optimalnog razvoja djetetove cjelovite osobnosti. Pritom se od odgojitelja očekuje dovoljna razina stručnosti, odnosno sposobnosti odabira kvalitetnih poticaja i strategija učenja, kojima će se iskoristiti i potencijal samog prostora u kojem djeca borave. U provedenom istraživanju istražile su se neke od mogućnosti povezivanja prostorno-materijalnog okruženja s istraživačkim i umjetničkim aktivnostima u okviru institucijskog odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi. Tim povodom osmislile su se integrirane glazbeno-likovne aktivnosti u dječjem vrtiću u Istarskoj županiji.

Svrha istraživanja bila je ispitati mogućnosti ispreplitanja materijalnoga i nematerijalnog, umjetničkog prostora, i to u vanjskom i unutarnjem prostornom okruženju vrtića, u kojem su djeca imala priliku istraživati te kroz umjetničko izražavanje interpretirati raznovrsne zvukovne i vizualne poticaje. U istraživanju su se ispitivali načini na koje djeca mogu osvijestiti koncept zvuka i prostora u neposrednom okruženju vrtića te ih stvaralački interpretirati kroz glazbeno i likovno izražavanje.

Ciljevi istraživanja bili su:

- utvrditi jesu li djeca motivirana za izvođenje integriranih istraživačko-umjetničkih aktivnosti u unutarnjem i u vanjskom prostoru vrtića te širem prostornom okruženju
- provesti integrirane umjetničke aktivnosti s djecom i analizirati njihovu uspješnost u kontekstu iskorištavanja potencijala prostornog okruženja te ostvarenosti postavljenih zadataka
- djeca će steći vizualnu, auditivnu, taktilnu predodžbu o zvuku i zvučnim manifestacijama na vanjskom i unutarnjem prostoru te stečeno iskustvo i doživljaj transponirati u likovni medij.

S obzirom na svrhu i ciljeve istraživanja, postavljeno je sljedeće istraživačko pitanje:

Utječe li svjesno uključivanje potencijala prostorno-materijalnog okruženja vrtića u aktivnosti s djecom na povećanu motivaciju djece u izvođenju integriranih istraživačko-umjetničkih aktivnosti?

## Uzorak sudionika

Istraživanje je provedeno u odabranom dječjem vrtiću u Istri zbog njegova izrazito lijepoga i poticajnog vanjskog i unutarnjeg okruženja, koje nudi brojne mogućnosti istraživanja u prostoru. Dječji vrtić djeluje na dvjema lokacijama. Na prvoj, na kojoj je provedeno istraživanje, djeluju dvije odgojno-obrazovne skupine: prva je mješovita vrtićka skupina s dvadesetero djece i dvjema odgojiteljicama (redoviti cjelodnevni desetosatni program rada); druga je mješovita vrtićka skupina s devetero djece i jednom odgojiteljicom (redoviti poludnevni šestosatni program rada). U cjelodnevnom programu bilo je 9 djevojčica i 11 dječaka, a u poludnevnom 7 djevojčica i 2 dječaka. U objema odgojno-obrazovnim skupinama borave djeca u dobi od 3 do 6,5 godina, odnosno do polaska u školu.

## Metoda prikupljanja i obrade podataka

Istraživanje se temeljilo na kvalitativnoj istraživačkoj paradigmi koju karakterizira metoda promatranja, opisa i interpretacije nekog fenomena (Willis, 1978). Istraživanje je strukturirano kao studija slučaja, s ciljem istraživanja na temelju postavljenoga istraživačkog pitanja. S obzirom na specifičnosti kvalitativnog načina istraživanja, uzorak sudionika bio je promišljen i planiran. Za mjerenje motivacije odabrani su sljedeći pokazatelji: ovladavanje motivacijskim ponašanjem (ustrajnost, ponos, uključенost), korištenje strategije (traženje pomoći, želja za povratnom informacijom, interakcija), izražavanje emocija (interes, zadovoljstvo, egzaltacija, pozitivne reakcije) (Berhenke, Miller, Brown, Seifer i Dickstein, 2011). Oblikovana lista s glavnim pokazateljima sadržavala je sažet opis kriterija (u tri stupnja) prema kojima su odgojiteljice procjenjivale razinu njihove manifestacije u djece. S odgojiteljicama je proveden polustrukturirani intervju koji se sastojao od otvorenog tipa pitanja u vezi s njihovim mišljenjem o provedenim aktivnostima i sudjelovanju djece u njima. Prikupljene su izjave snimljene i transkribirane. Podatci dobiveni iz intervjua opisno su prezentirani.

Podatci su se za potrebe ovog istraživanja prikupljali putem promatranja provedenih aktivnosti, vođenja zabilježki, fotografiranja i snimanja aktivnosti, analiziranja zabilježki i snimaka i izvođenja zaključaka na temelju sakupljenog materijala.

## Tijek istraživanja

Istraživanje je provedeno tijekom ožujka i travnja 2023. godine. Prije provedbe istraživanja od roditelja djece, stručnog tima i odgojiteljica ustanove zatražio se informirani pristanak za njegovu realizaciju. Roditeljima se prezentirao prijedlog sklopova aktivnosti i dostavile su im se informacije o osnovnim podacima i voditeljima istraživanja. Roditelji su tijekom istraživanja kontinuirano imali uvid u dnevne fotografske zabilješke provedenih aktivnosti.

Na samom početku istraživanja organizirana su tri *online* sastanka: prvi s ravnateljicom vrtića u veljači, a druga dva s odgojiteljicama početkom ožujka i u svibnju 2023. Na sastancima su se sudionice upoznale s idejom, svrhom, ciljevima, načinima provedbe istraživanja te aktivnostima koje bi se provele s djecom. Pritom su djelatnice vrtića ponudile i vlastite ideje i korisne savjete u vezi s realizacijom aktivnosti. Nakon preliminarnih dogovora organizirana su četiri posjeta dječjem vrtiću: prvi inicijalni sastanak s odgojiteljicama, drugi posjet tijekom kojeg su se realizirale neke glazbene aktivnosti s djecom u neposrednom okruženju, treći posjet tijekom kojeg se realiziralo zajedničko postavljanje zvučnih i likovnih instalacija u vanjskom prostoru dvorišta vrtića te završni posjet – refleksivni susret s djelatnicama vrtića i posjet djeci.

Integrirane umjetničke aktivnosti u svakoj su se skupini provodile prema interesu i mogućnostima djece i odgojiteljica tijekom dva mjeseca (travnja i svibnja). U nekim su aktivnostima sudjelovala djeca iz obiju skupina, a u nekima (zbog specifičnosti izvedbe i organizacijskih uvjeta) samo pojedina. Aktivnosti su bile istraživačko-umjetničkog karaktera.

Svaka planirana aktivnost s djecom započinjala je inicijalnim pitanjima. Naime, Krogh i Morehouse (2020) smatraju da su u poticanju djece na integrirano učenje te dobivanju povratne informacije najprikladniji načini poticanje čuđenja i uporaba upitna. Upit je moćan alat kojim se usmjerava prirodna sklonost djeteta na aktivno istraživanje i podržava dječja radoznalost. Inicijalna pitanja odnosila su se na osvješćivanje fenomena zvuka i njegovo povezivanje s prostorom. Svaki od planiranih sklopova aktivnosti započinjao bi razgovorom o zvuku i njegovim karakteristikama i povezanošću s prostorom uz postavljanje pitanja. Neka od pitanja bila su: Što je zvuk? Kako nastaje zvuk? Kako putuje zvuk? Kakvi zvukovi mogu biti? Kako osjećam zvuk? Kakvi su primjereni i neprimjereni zvukovi? Kreće li se zvuk kroz prostor – kako? Može li zvuk imati oblik / boju? Može li zvuk biti mekan, oštar? Ima li zvuk dužinu? Kakve zvukove možemo čuti u pojedinim prostorima (u crkvi, na groblju, na moru...)? Imaju li prostori svoje zvukove? Kakvi su zvukovi koji nas vesele / rastužuju u nekom prostoru? Postoji li prostor ispod zemlje – ima li zvukova u njemu / kakvi su? Možemo li vidjeti zvukove? Možemo li dodirnuti zvukove?

Nakon razgovora s djecom unutar pojedinih sklopova aktivnosti zabilježeni su neki od odgovora djece, prikazani u Tablici 1.

**TABLICA 1.** Inicijalne individualne i skupne izjave djece o zvuku i asocijacijama koje povezuju s vrstama zvukova u neposrednom okruženju

<b>Pitanja za motivaciju djece i vrste zvukova</b>	<b>Izjave djece i njihove asocijacije uz vrste zvukova</b>
<i>Što je zvuk?</i>	Zvuk je kad ptičica pjeva i kad netko lupa (A. S, 6 g). Kada vuk zavija uuuuu... (I. Č., 4 g, 5 mj). Zvuk je kad je nešto glasno i kad nešto čujemo. Zvuk je kad stupamo po podu (M. F., 6 g). Zvuk čujemo ušima. Neki ljudi se rode bez sluha, a neki ljudi nose aparat za sluh. Postoje jaki zvukovi, postoje tihi zvukovi.
<i>Kako nastaje zvuk?</i>	Zvuk nastaje ako se nešto miče. Ako mašemo rukom ne čuje se, ali puše, malo se čuje. (I. Č, 4 g, 6 mj). Zvuk nastaje ako se nešto miče. Ako mašemo rukom ne čuje se, ali puše, malo se čuje. (I. Č, 4 g, 6mj). Zvuk nastaje kad nešto slučajno padne (MF. B, 4 g, 5 mj).
<i>Tupi zvuk</i>	Lupanje po stolu rukom, lupanje s rukom po staklu, trčanje po sobi bosim nogama
<i>Škripav zvuk</i>	Škripanje stolicom prilikom sjedenja na njoj, kotači prijevoznih sredstava (auti, kamioni)
<i>Glasan zvuk</i>	Zvuk zvona, dječak glasno plače
	Zvuk vode
<i>Tihi zvuk</i>	Šiljenje bojica, gužvanje papira iz role, listanje knjiga, udaranje jastukom po podu ili stolu, kad tresemo deku
<i>Šušlav zvuk</i>	Plastične vrećice baloni napuhani helijem
<i>Ugodan zvuk</i>	Pjesme na radiju, rezanje papira škaricama, zvuk kiše, tihi glas, pjesma
<i>Neugodan zvuk</i>	Škripanje, vikanje

Inicijalne aktivnosti odvijale su se pod temom naziva „Što je zvuk?“. Cilj sklopova aktivnosti unutar ove teme bio je pronaći zvukove u neposrednoj okolini, osjetiti razlike među zvukovima, vizualizirati zvuk, sakupiti prirodne i ostale materijale iz okruženja kojima se može proizvoditi zvuk, eksperimentirati sa zvukovima, dati zvuku boju, taktilnost... Aktivnosti s djecom obuhvatile su istraživanje vrsta i načina širenja zvuka u neposrednom okruženju vrtića te prirodnom okruženju (šetnja po livadama, šumi), s posebnim naglaskom na razumijevanje pojmova ponavljajući zvuk, tijek zvuka i jačina zvuka i njihovo istraživanje u prostoru. Jedna od aktivnosti bila je povezana s ispitivanjem zvukova drveća uz poticajna pitanja (Možemo li čuti zvukove koji se

nalaze unutar prostora drveća? Možemo li vidjeti zvukove koji se nalaze u prostorima drveća? Kako ti zvukovi izgledaju? Tko ih stvara? Kakve zvukove stvara drvo? Kakve zvukove stvara krošnja? Kakve zvukove stvara debl?). Djeca su osluškivala zvukove pomoću pomagala poput papirnatih čaša i stetoskopa te komentirala doživljeno. U vanjski prostor (dvorište) vrtića postavljeni su objekti od različitog materijala, na kojima su kapi kiše padajući na njihovu površinu proizvodile različite vrste zvukova (tiše, glasnije, tupe, meke, ugodne, neugodne) te ponavljajuće zvukove u bržem ili sporijem ritmu. U unutarnjem prostoru vrtića djeca su istraživala tijekom zvuka, njegovo širenje kroz prostor odnosno domet ovisno o jačini i udaljenosti. U tu svrhu odgojiteljica je stala u sredinu prostorije, a djeca su se nalazila na različitim udaljenostima od nje. Proizvodila je raznovrsne zvukove različite jačine, a djeca su odgovarala čuju li ili ne čuju zvuk. Tihe zvukove čuli su samo oni koji su bili blizu odgojiteljice, a glasnije i oni udaljeniji. Na taj način djeca su sama zaključila da zvuk putuje kroz prostor i da njegova duljina ovisi o njegovoj jačini. U drugoj aktivnosti izrađen je „telefon“ pomoću meke plastične cijevi, a djeca su istraživala vrstu i kvalitetu zvuka koji se širi ovim putem u odnosu na zvuk koji se širi u većem prostoru. Pitanjima otvorenog tipa odgojiteljice su poticale djecu da tijekom aktivnosti izražavaju svoje dojmove, razmišljanja i zaključke i postavljaju nova pitanja. Uz pomoć odgojiteljica djeca su osmislila i izradila „zvukomjer“, koji im je služio za određivanje jačine određenih vrsta zvukova koje mogu čuti u svojem okruženju (Slika 1, Slika 2, Slika 3). Navedene aktivnosti bile su skupne i u njima su sudjelovala djeca koja su pokazala interes za sudjelovanje (uglavnom su to bila djeca starijeg uzrasta, dok su mlađa djeca rado sudjelovala u aktivnostima koje su u većoj mjeri uključivale pokret).



**SLIKA 1.** *Slušanje putanje zvuka „telefonom“*



**SLIKA 2.** *Slušanje jačine zvuka kiše*



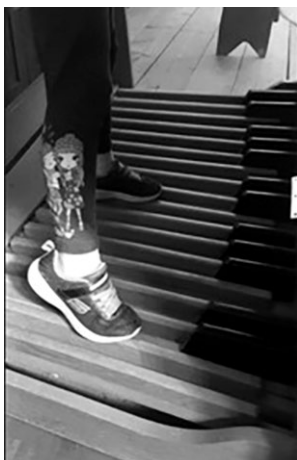
**SLIKA 3.** *Određivanje jačine zvuka na zvukomjeru*

Sljedeći sklop aktivnosti obuhvaćao je dvije teme: „Kako nastaje zvuk na orguljama?“ i „Što je akustičan prostor?“. Tim povodom djeca su s odgojiteljicama posjetila obližnju crkvu. Cilj aktivnosti unutar prve teme bio je istražiti na koji se način stvara zvuk pomoću orgulja. Voditeljica istraživanja na jednostavan je način objasnila djeci složen sustav usisavanja zraka, njegova prolaska kroz cijevi orgulja te veze s tipkama za ruke i polugama za noge kako bi nastala glazba. Djeca su na taj način osvještavala povezanost fizikalnih zakona sa zvukom i estetikom glazbe, te ulogu prostora/zraka u mijehu i cijevima orgulja zahvaljujući kojima nastaje njihov specifičan, snažan zvuk. Voditeljica istraživanja izvela je na orguljama skladbu „Ave Marija“ F. Schuberta, što je na djecu ostavilo snažan dojam. Većina djece bila je impresionirana snagom zvuka koji proizvode orgulje. Djeca su imala prilike i isprobati svirati na instrumentu, što je među njima izazvalo veliki ushit. Cilj aktivnosti koje su se izvodile pod nazivom „Što je akustični prostor?“ bio je ostvarivanje individualnih vokalnih improvizacija u akustičnom prostoru crkve. Djeca su na taj način ujedno razvijala svijest o vlastitom glasu kao „zvukovnom alatu“, pomoću kojeg mogu proizvesti raznovrsne zvukove i glazbu. U aktivnosti nisu sudjelovala sva djeca koja su došla u crkvu, već su sudjelovale uglavnom starije djevojčice koje su za ovu vrstu aktivnosti iskazale interes. Djeci se najprije skrenula pozornost na različitu kvalitetu zvuka koji dolazi iz istog izvora, ovisno o tome u kojem se prostoru stvara. Voditeljica istraživanja demonstrirala je kako glas zvuči u crkvenome, akustičnom prostoru, a kako izvan njega, a djeca su opisivala razliku u zvuku. Nakon toga pokušala su sama proizvesti raznovrsne zvukove u prostoru crkve. Iako je u početku primijećena mala nelagoda kod djece, najvjerojatnije zbog novih okolnosti u kojima su se našla, uskoro su počela eksperimentirati svojim glasom. Djeca su stvarala zvukove na različitim mjestima u crkvi te na taj način doživjela i različitu kvalitetu zvuka, ovisno o karakteristikama prostora u kojem se nalaze (negdje je akustika bila jača, negdje slabija, kao i jačina te mekoća/oštrina zvuka). Sve izvedbe djece zabilježene su audio- i videozapisima. Kod nekih djevojčica primijećena je trema i nezadovoljstvo snimljenim uradcima te su tražile ponavljanje snimanja. No, nakon prvotnog oklijevanja, djeca su se uskoro oslobodila u svojoj ekspresiji te su tražila ponavljanje izvedbi, njihovo snimanje i preslušavanje snimaka. Vježba je rezultirala velikom zainteresiranošću za vlastito eksperimentiranje zvukom/glasom, te spontanom dogovorom oko zajedničkih zvučnih izvedbi na različitim lokacijama u crkvi. Djeca su se samoinicijativno raspodijelila u manje grupe te su na kraju izvela „Mijau koncert“ i „Vau koncert“. Na taj se način zatvorio krug koji je obuhvatio teorijsko objašnjavanje, istraživanje zvuka te stjecanje novih praktičnih iskustava (Slika 4, Slika 5, Slika 6).

Sljedeći sklop aktivnosti koji je uslijedio u unutarnjem prostoru vrtića bio je povezan s temom: „Možemo li vidjeti zvukove?“. Eksperiment se provodio s ciljem



SLIKA 4. Istraživanje  
zvukova – orgulje



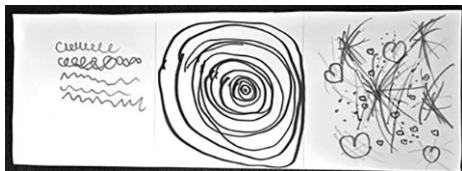
SLIKA 5. Istraživanje  
zvukova – orgulje



SLIKA 6. Istraživanje  
akustike crkve – vokalne  
improvizacije

promatranja i istraživanja ponašanja rastresitih materijala na vibrirajućoj podlozi. U tu svrhu improviziran je „uređaj“ koji se sastojao od metalnog lonca u koji je stavljen zvučnik. Lonac je pokriven tvrdom aluminijskom folijom, na koju se stavlja različiti rastresiti materijal poput lanenih i suncokretovih sjemenki, riže, plastičnih kuglica. Eksperiment je izveden pomoću mobilne aplikacije Frequency Generator. Pri različitim frekvencijama (258, 143...) rastresiti se materijal na aluminijskoj podlozi različito ponašao i stvarao različite oblike. Nakon toga eksperiment je izveden uz sljedeće glazbene primjere: tema iz Beethovenove *Simfonije broj 5*, M. Gaye *I Heard It Through The Grapevine* te glazbene primjere u izvođenju udaraljkaških sastava. Djeca su samostalno istraživala i komentirala učinak određenih frekvencija na različite materijale te povezivala učinak različitih frekvencija zvuka i s okolinom te vlastitim tijelom. Nakon ovog istraživanja u kojem je zvuk na posredan način postao vidljiv, uslijedila je umjetnička aktivnost. Njezin je cilj bio vizualizirati i prikazati širenje zvuka kroz prostor pomoću linija. Djeca su na tamnoj podlozi papira bijelom kredom crtala svoje viđenje zvuka odnosno njegove jačine, debljine, duljine i ugođe, birajući različite linije u svojem izražavanju. Na taj se način kod djece potaknuo razvoj asocijativnog mišljenja te mogućnosti transponiranja doživljaja iz jednog medija u drugi.

Idući se dan s istim ciljem provela aktivnost tijekom koje su djeca u likovnom mediju prikazivala načine širenja triju vrsta zvukova u prostoru. Prije same aktivnosti svi njezini sudionici poslušali su određene zvukove, komentirali njihove karakteristike te razgovarali o mogućim načinima prikaza zvuka na likovni način. Nakon toga djeca su odabrala tri zvuka koje žele prikazati linijama na papiru uz uporabu flomastera u boji (zvuk kiše / neugodan zvuk / zvuk vatrometa – Slika 7, Slika 8).



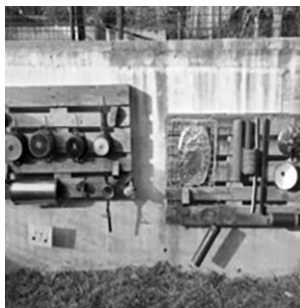
SLIKA 7. Vizualni prikaz vrsta odslušanih zvukova



SLIKA 8. Vizualni prikaz vrsta odslušanih zvukova

U aktivnostima su sudjelovala djeca prema vlastitoj želji, samostalno birajući doba dana za rad kao i trajanje aktivnosti.

Kako bi djeca imala prilike češće izlaziti u vanjski prostor vrtića te eksperimentirati sa zvukovima tijekom kontinuiranoga dužeg razdoblja, osmišljen je sljedeći sklop aktivnosti pod nazivom „Stvaranje zvučno-vizualnih instalacija“. Na vanjskom prostoru dvorišta vrtića osmišljen je „glazbeni centar“ – multisenzorno mjesto koje se sastoji od nekoliko „punktova“, a služi za stvaranje zvukova/glazbe, kao i ostalih senzornih doživljaja. Prvi „punkt“ izrađen je od recikliranog materijala – dviju starih paleta pričvršćenih na jedan od zidova dvorišta te prikupljenih predmeta pričvršćenih na palete (stari lonci, tave, plastične cijevi itd.), čija je zajednička karakteristika da proizvode zvuk, ako se intervenira palicama i drugim elementima (Slika 9). Pritom se vodilo računa o tome da su predmeti dovoljno sigurni za dječje manipuliranje njima. Drugi element izrađen je od drvenog elementa za namatanje plastičnih kabela, na koji su neki objekti trajno pričvršćeni, a neki se mogu po potrebi skidati i dodavati (Slika 10). I ovaj objekt namijenjen je istraživanju u prostoru ne samo zvučnih i vizualnih već i ostalih senzornih pojava. Treći element izrađen je u kutu dvorišta i namijenjen je dužem boravku djece. Sastoji se od podnožja načinjenog od starih paleta na kojem djeca mogu sjediti i ležati; iznad njih postavljeni su konopi na koje su dodane plastične cijevi različitih širina, dužina i boja (Slika 11). Time je u prostor unesen i vizualno-likovni poticaj koji može služiti za daljnje razvijanje asocijativnog i kreativnog mišljenja djece u realiziranju integriranih aktivnosti.



SLIKA 9. Punkt 1.



SLIKA 10. Punkt 2.



SLIKA 11. Punkt 3.

## Rezultati i rasprava

Prostorno-materijalno okruženje vrtića smatra se temeljem kvalitete odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću zbog utjecaja na cjelokupni razvoj djeteta tijekom njegove interakcije s okolinom za učenje (Budisavljević, 2015). Istraživanja upućuju na važnost ne samo unutarnjeg već i vanjskog prostora u neposrednom okruženju djeteta za obogaćivanje njegovih spoznajno-doživljajnih iskustava (Došen-Dobud, 1995; Moser i Martinsen, 2010). Kao unutarnji, i vanjski prostor vrtića predstavlja cjelovito okruženje za učenje, koje je, ako je osmišljeno na kvalitetan i stručan način, prikladno za zadovoljenje svih dječjih potreba – kognitivnih, jezičnih emocionalnih, socijalnih i fizičkih (Bilton, 2010), te su se i u primjeru opisanog istraživanja te u kontekstu provedenih aktivnosti na optimalan način nastojali iskoristiti potencijali čitavoga prostorno-materijalnog okruženja vrtića.

Kod djece se sa svakom novom aktivnosti primjećivala povećana motivacija za sudjelovanje u provedenim aktivnostima, ali i u vrtićkim aktivnostima općenito. Ona se, između ostaloga, očitovala u pojačanoj međusobnoj interakciji te interakciji s odgojiteljicama. Iako ne odmah u početku i u svakoj aktivnosti, većina djece s vremenom je pokazala veći interes za interakciju tijekom njihova izvođenja, odgovarajući na postavljena pitanja i nudeći vlastita razmišljanja i ideje. Kroz razgovor s odgojiteljicama o doživljenome, djeca su opisivala vlastite doživljaje, razmišljanja, ideje i osvještavala nove spoznaje o zvuku kao prirodnom i fizikalnom fenomenu, ali i o njegovoj estetskoj funkciji, povezujući karakteristike zvuka s vizualnim/likovnim elementima, prikazujući auditivni/glazbeni doživljaj u likovnom mediju. Na taj su način proširila i integrirala svoja znanja iz područja prirodoslovlja, matematike, fizike, ekologije, glazbe, likovne kulture.

Napredak u motivaciji djece očitovao se i u povećanoj želji za sudjelovanjem u aktivnostima, traženju povratne informacije o vlastitom radu, međusobnoj suradnji, pojačanoj interakciji s drugim sudionicima te općem zadovoljstvu zbog novostečenih iskustava što se, primjerice, može zaključiti iz komentara odgojiteljice K. V. o reakciji djece na glazbeni centar u dvorištu vrtića: „Prva reakcija nakon izlaska djece na dvorište bilo je oduševljenje viđenim. Sva su djeca krenula u istraživanje novih objekata, istraživala su zvukove i obilazila sve postaje na dvorištu. Nakon nekog vremena uočila sam onu djecu koja imaju jače izražen glazbeni potencijal, jer su se više vremena zadržavala uz ‘glazbeni zid’ (paletu s montiranim predmetima na kojima se može proizvoditi zvuk, op. a.) i kreirala različite zvukove i ritmove. Primjerice, M. B. je jako dobro improvizirao ritmovima i primijetilo se da je vrlo udubljen u svoju igru.“ Djeca su, u odnosu na uobičajene aktivnosti u vrtiću, pokazivala više hrabrosti, sigurnosti i samopouzdanja u ekspresiji vlastitih misli i osjećaja. Nakon izvođenja po-

jedinih aktivnosti rado su sudjelovala u razgovoru o stečenim iskustvima te su pritom iznosila i vlastite ideje i razmišljanja. Ovo je važan segment, jer spoznaja, osobito u ranoj dobi djeteta, nije rezultat samo kognitivnih procesa, već i doživljenih emocija. U stvaranju glazbenog centra sudjelovale su voditeljice istraživanja, djelatnice vrtića, djeca i njihovi roditelji i susjedi, što je dodatno pridonijelo stvaranju pozitivne socio-emocionalne atmosfere i motivaciji u stvaranju novog sadržaja u vanjskom prostoru vrtića. Na taj se način ostvarila i suradnja vrtića s lokalnom zajednicom. Prostor vrtića oplemenjen je novim sadržajima koji potiču uključivanje djece u istraživanje, kreiranje i međusobnu suradnju. U dobro osmišljenom prostoru djeca trebaju imati mogućnost doživjeti i upotrebljavati raznovrsne materijale te kroz samoinicirane aktivnosti kontrolirati, mijenjati i modificirati vlastito okruženje (Bilton, 2010). Samo bivanje u prostoru koje nudi kvalitetne i stimulativne poticaje u djetetu će izazvati određeni emocionalni podražaj kao temelj za razvijanje osjećaja sigurnosti, pripadnosti, zadovoljstva te estetskog senzibiliteta. U tom smislu potrebno je istaknuti ulogu odgojitelja, čiji je stručan pristup aktivnostima s djecom ključan čimbenik kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. U slučaju ove studije, on se odnosio na biranje odgovarajućih metoda za motiviranje djece u promatranju, doživljavanju i razumijevanju pojava oko sebe, u pomaganju pri usmjeravanju pozornosti te u poticanju na samostalno stvaralačko izražavanje. Pritom važnu ulogu ima interakcija s djecom, koja se treba temeljiti na postavljanju otvorenih pitanja, poticanju znatiželje i generiranju ideja, kao temelja za razvoj asocijativnog, odnosno kreativnog mišljenja.

Iz svega navedenog može se zaključiti da je odgovor na postavljeno istraživačko pitanje *Utječe li svjesno uključivanje potencijala prostorno-materijalnog okruženja vrtića u aktivnosti s djecom na povećanu motivaciju djece u izvođenju integriranih istraživačko-umjetničkih aktivnosti?* pozitivan. Za pozitivne rezultate istraživanja zaslužne su i odgojiteljice koje su tijekom interakcije s djecom vodile računa o svakom planiranom koraku te su postavljanjem pitanja i ohrabrivanjem djece na verbalizaciju svojih misli i doživljaja poticale njihovu motivaciju i sudjelovanje u aktivnostima. U komunikaciji s djecom odgojiteljice su posvećivale pažnju svakom djetetu koje se željelo uključiti te ga poticale na pronalaženje vlastitih načina sudjelovanja u umjetničkim i ostalim aktivnostima, čime su neposredno utjecale na razvoj dječjeg samopouzdanja. Odgojiteljice su također poticale međusobnu suradnju i prijateljsko ozračje među djecom tijekom aktivnosti koje su se odvijale u manjim grupama. Važnost mogućnosti dijeljenja vlastitog iskustva djeteta s odgojiteljem koji to iskustvo podržava, ali i s drugom djecom u neposrednom okruženju potvrdila su istraživanja brojnih autora (Anderson, 2000; Hollingsworth i Winter, 2013). Aktivnosti su se prezentirale kroz igru kao najprihvatljiviji oblik učenja za dijete rane i predškolske dobi (Holden, 2023) uz posredno praćenje odgojitelja u ulozi koordinatora i facilitatora, ali i kroz

problemski postavljene aktivnosti u kojima su djeca dolazila do novih spoznaja vlastitim istraživanjem. Kako bi dijete od najranije dobi moglo stjecati autentična iskustva kroz vlastitu aktivnost i spontanu igru, u vrtićima bi što češće trebalo provoditi aktivnosti kroz koje djeca dublje proučavaju neku temu ili problem, s naglaskom na samostalno rješavanje problema i samoregulaciju učenja djeteta, razvijanje učenja, ali i sposobnost praktične primjene znanja, na svrhovitost aktivnosti, a manje na njezin ishod (Slunjski, 2001).

## Zaključak

Osiguravanje poticajnoga prostorno-materijalnog okruženja u vrtiću uz stručnu podršku odgojitelja jedan je od ključnih čimbenika kojima se osigurava djetetov cjeloviti razvoj. U svojoj neposrednoj okolini dijete stječe raznovrsna znanja i sposobnosti odnosno životno-praktična iskustva potrebna za daljnji razvoj; ako se aktivnosti s djecom planiraju na način da se pritom iskoriste prednosti i mogućnosti adekvatnoga i poticajnog prostorno-materijalnog okruženja, na taj način doprinijet će se razvijanju dječje znatiželje i samoinicijativnog istraživanja, stjecanju samopouzdanja, suradnji s drugima u okolini, stvaranju autentičnih iskustava i boljem upoznavanju sredine u kojoj se živi. Povod ovom istraživanju bilo je pronalaženje načina na koje se prostorno-materijalno okruženje vrtića može iskoristiti u stjecanju znanja i sposobnosti kroz integracijske aktivnosti temeljene na umjetnosti, ali koje na holistički način uključuju i ostala područja života. Istraživanje je provedeno u dječjem vrtiću u Pićnu (Istra), a temeljilo se na kvalitativnoj istraživačkoj paradigmi. Rezultati istraživanja pokazali su da uz dobro osmišljene aktivnosti i stručnost odgojitelja prostorno-materijalno okruženje može postati poligon za stjecanje raznovrsnog iskustva koje kroz neposredne aktivnosti i istraživanje utječe na razvoj konvergentnog i divergentnog mišljenja te se trajno ugrađuje u djetetovo iskustvo kao novostečena znanja i sposobnosti. Analizom prikupljenih podataka kod djece su uočene određene kvalitativne promjene. One su se očitovale u većoj motivaciji djece za sudjelovanje u planiranim aktivnostima, njihovu većem samopouzdanju u izražavanju vlastitih misli i ideja, u stvaralačkom izražavanju te u pozitivnim promjenama na socioemocionalnom planu. Iako ovo istraživanje omogućuje dublji uvid u odgojno-obrazovnu praksu i prostorno-materijalno okruženje vrtića za integrirane umjetničke aktivnosti, njegovo je ograničenje provođenje na malom uzorku sudionika. Dulje razdoblje istraživanja omogućilo bi dublji uvid u rezultate i moguće implikacije istraživanja. Međutim, rezultati ovog istraživanja svakako mogu poslužiti odgojiteljima kao poticaj za osmišljeno planiranje integriranih aktivnosti kojima će se na zanimljiv i kreativan način utjecati na optimalan, cjelovit razvoj djece.

## LITERATURA

- ANDERSON, A. (2000). Making art with children – much more than ‘doing it properly’: a response to Felicity McArdle. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 1, No. 3, 329–32.
- BAY, D. N. (2016). Outdoors in Preschool Teaching: A Model Implementation in Turkey. *Journal of Studies in Education*, 6 (1), 56–73.
- BERTI, S., CIGALA, A. i SHARMAHD, N. (2019). Early Childhood Education and Care Physical Environment and Child Development: State of the art and Reflections on Future Orientations and Methodologies. *Educational Psychology Review*, 31, 991–1021. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09486-0>
- BILTON, H. (2010). *Outdoor learning in the early years: Management and innovation*. London i New York: Routledge.
- BOHANNON, R. L. i McDOWELL, C. (2010). Art, Music, and Movement Connections for Elementary Education Teacher Candidates. *General Music Today*, 24 (1), 27–31. <https://doi.org/10.1177/1048371310361675>
- BOND, V. L. (2015). Sound to Share: The State of Music Education in Three Reggio Emilia-Inspired North American preschools. *Journal of Research in Music Education*, 62 (4), 462–484.
- BRESLER, L. (1998). “Child Art,” “Fine Art,” and “Art for Children”: The Shaping of School Practice and Implications for Change, *Arts Education Policy Review*, 100 (1), 3–10. <http://dx.doi.org/10.1080/10632919809599444>
- BRESLER, L. i MARMÉ THOMPSON, C. (ur.). (2002). *The Arts in Children’s Lives: Context, Culture, and Curriculum*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.
- BUDISAVLJEVIĆ, T. (2015). Kako oblikovanjem okruženja razvijati suvremeni kurikulum. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 21 (79), 26–28.
- CHUNG, K. D. M. (2022). Flourishing Together Like a Troupe of Dancers in the Early Childhood Art Space. *Journal of Childhood Studies*, 47 (2), 1–19.
- DOŠEN-DOBUD, A. (1995). Jedno stoljeće od prvog predškolskog priručnika u Hrvatskoj. *Dijete, vrtić, obitelj*, 1 (02), 4–6.
- DOBESTRADA, T. C. i NIXON MAY, B. (2019). Building Bridges With Bach: Syntegration of Music and Visual Art. *General Music Today*, 32 (3), 37–42. <https://doi.org/10.1177/1048371319834084>
- GARVIS, S. (2012). Exploring current arts practice in kindergartens and preparatory classrooms. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37 (4), 86–93.
- HOLDEN, L. (2023). Promoting and Documenting the Importance of Play in a Kin-

- dergarten Classroom. U: K. Crawford-Garrett i D. R. Carbajal (ur.), *Promising Pedagogies for Teacher Inquiry and Practice: Teaching Out Loud* (str. 49–65). New York: Teachers College Press.
- HOLLINGSWORTH, H. L. i WINTER, M. K. (2013). Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: Importance placed on social–emotional behaviours and skills. *Early Child Development and Care*, 183 (12), 1758–1781.
- KROGH, S. L. i MOREHOUSE, S. (2020). *The Early Childhood Curriculum- Inquiry Learning Through Integration*. New York, London: Taylor& Francis e-library, Routledge.
- MACEDO, F. (2015). Investigating Sound n Space: Five meanings of space in music and sound art. *Organised Sound*, 20 (2), 241–248.
- MAYNARD, T. i WATERS, J. (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity? *Early Years*, 27 (3), 255–265. <https://doi.org/10.1080/09575140701594400>
- MENDEŠ, B. i DOBROTA, S. (2023). Music in the Curriculum of Early Childhood and Preschool Education/Glazba u kurikulu ranoga i predškolskoga odgoja. *Croatian Journal of Education*, 25 (2), 639–671. <https://doi.org/10.15516/cje.v25i2.4738>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, Narodne novine 5/15. Preuzeto s: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf> (1. 8. 2022.).
- MOSER, T. i MARTINSEN, M. T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European early childhood education research journal*, 18 (4), 457–471.
- PACINI-KETCHABAW, W., KIND, S. i KOCHER, L. L. M. (2017). *Encounters With Materials in Early Childhood Education*. New York: Routledge.
- PETROVIĆ-SOČO, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma odgoja. *Pedagojska istraživanja*, 6 (1-2), 123–138.
- RAVANIS, K., KALIAMPOS, G. i PANTIDOS, P. (2021). Preschool Children Science Mental Representations: The Sound in Space. *Education Sciences*, 11 (5), 242–258. <https://doi.org/10.3390/educsci11050242>
- RUSSELL, J. i ZEMBYLAS, M. (2007). Arts integration in the curriculum: a review of research and implications for teaching and learning. U: L. Bresler (ur.) *International Handbook of Research in Arts Education*, 287–302. Springer.
- SLUNJSKI, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum - rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor.
- STRONG-WILSON, T. i ELLIS, J. (2009). Children and Place: Reggio Emilia's

- Environment As Third Teacher, *Theory Into Practice*, 46 (1), 40–47. <https://doi.org/10.1080/00405840709336547>
- SUSI, F. D. (1986). Physical space and the teaching of art. *Art education*, 39 (2), 6–9.
- TARR, P. (2001). Aesthetic Codes in Early Childhood Classrooms: What Art Educators Can Learn from Reggio Emilia, *Art Education*, 54 (3), 33–39. <https://doi.org/10.2307/3193922>
- WENDELL, H. (2014). A Reggio-Inspired Music Atelier: Opening the Door Between Visual Arts and Music. *Early Childhood Education Journal*, 42 (4), 287–294. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0610-9>
- WILLIS, G. (1978). Qualitative evaluation as the aesthetic, personal, and political dimensions of curriculum criticism. U: Willis, G. (ur). *Qualitative evaluation: Concepts and cases in curriculum criticism* (2-18). Berkeley, CA: McCutchan.
- ZUPANČIĆ, T., ČAGRAN, B. i MULEJ, M. (2015). Preschool Teaching Staff's Opinions on the Importance of Preschool Curricular Fields of Activities, Art Genres and Visual Arts Fields, *CEPS Journal* 5 (4), 9–29. DOI: 10.25656/01:11626

## ***SPATIAL AND MATERIAL ENVIRONMENT AS AN INCENTIVE FOR INTEGRATED ARTISTIC CREATIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN***

### **Abstract**

Space is the fundamental structure of all dimensions of our lives, the field in which all our activities take place and which contextualizes them. The spatial environment of the kindergarten is often referred to as the “third educator”, which points to its value dimension and the potential it has in the daily interaction with children. The external material and immaterial spatial environment of the kindergarten consists of various auditory and visual forms that can become conceptual tools when children are encouraged to observe, explore, and interpret artistically. This paper explores the possibilities of interweaving tangible and intangible artistic space in the external and internal spatial environment of the kindergarten, where children perceive different aspects of the spatiality of sound and the sound environment and interpret them through artistic expression. Macedo (2015) emphasizes how different aspects of the spatiality of sound in the visual arts are related to the appearance of sound art, while in music, they are related to the concept of spatial music. The study conducted investigated how children become aware of the concept of sound spaces in their immediate kindergarten environment and how they can creatively interpret them through artistic and musical expression. The research was conducted by using a case study on the preschool children in the kindergarten “Lišnjak” in Pićan. The research results showed that the methods used in the work with children had a positive impact on their perception and understanding of the concept of space, the connection of sound spaces with their own immediate environment, the possibility of transforming music and sound into an artistic experience, as well as on their motivation, creative thinking, and artistic expression. The results described in this study can help educators to develop similar working models with the aim of integrating artistic activities into other areas of education.

**KEYWORDS:** *children's artistic creativity, integrated preschool curriculum, space, case study, sound space*

## POPIS RECENZENATA / LIST OF REVIEWERS

1. Ana Popović, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska, apopovic@foozos.hr
2. Ana Vivoda, Sveučilište u Zadru, Hrvatska, avivoda@unizd.hr
3. Andrea Milanko, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska, amilanko@ffzg.hr
4. Artur Piskorz, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Poljska, artur.piskorz@up.krakow.pl
5. Barbara Sraka Petek, Pedagoška fakulteta Univerza v Mariboru, Slovenija, barbara.sraka@um.si
6. Danijela Marot Kiš, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Hrvatska, danijela.marot.kis@uniri.hr
7. Dejan Durić, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Hrvatska, dejan.duric@uniri.hr
8. Denis Vekić, Sveučilište u Zadru, Hrvatska, dvekic@unizd.hr
9. Drahomira Cupar, Sveučilište u Zadru, Hrvatska, dcupar@unizd.hr
10. Dubravka Zima, Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska, dzima@fhs.hr
11. Dunja Jurić Vukelić, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska, djvukelic@foozos.hr
12. Edita Borić, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska, eboric@fozoos.hr
13. Edita Rogulj, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska, edita.rogulj@ufzg.unizg.hr
14. Emina Berbić Kolar, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska, eberbic@foozos.hr
15. Irena Bratičević, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska, irena.braticevic@ffzg.unizg.hr
16. Irena Klasnić, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska, irena.klasnic@ufzg.unizg.hr
17. Ivana Batarelo Kokić, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Hrvatska, batarelo@ffst.hr
18. Ivana Cindrić, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska, ivana.cindric@ufzg.unizg.hr
19. Ivana Kurtović Budja, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Hrvatska, ikurtov@ihjj.hr

20. Ivana Odža, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Hrvatska, iodza@ffst.hr
21. Ivana Visković, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Hrvatska, iviskovic@ffst.hr
22. Jasminka Brala-Mudrovčić, Sveučilište u Zadru, Hrvatska, jmudrovic@unizd.hr
23. Jelena Alić, Sveučilište u Zadru, Hrvatska, jcetinic@unizd.hr
24. Jelena Vignjević, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska, jelena@vignjevic.net
25. Josip Lasić, Sveučilište u Zadru, Hrvatska, jlastic22@unizd.hr
26. Katarina Aladrović Slovaček, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska, kaladrovic@gmail.com
27. Katija Kalebić Jakupčević, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Hrvatska, kkalebicjakupcevic@ffst.hr
28. Katja Mihurko Poniž, Sveučilište u Novoj Gorici, Slovenija, katja.mihurko.poniz@ung.si
29. Klara Čavar, Sveučilište u Zadru, Hrvatska, kcavar@unizd.hr
30. Kristina Horvat Blažinović, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska, kristina.horvatb@gmail.com
31. Lidija Bakota, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska, lbakota@foozos.hr
32. Maja Brust Nemet, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska, mbrust@foozos.hr
33. Maja Cindrić, Sveučilište u Zadru, Hrvatska, mcindric@unizd.hr
34. Marijana Hameršak, Institut za etnologiju i folkloristiku u Zagrebu, Hrvatska, marham@ief.hr
35. Marijana Miočić, Sveučilište u Zadru, Hrvatska, mmiocic7@unizd.hr
36. Marijana Mohorić, Sveučilište u Zadru, Hrvatska, mmohoric@unizd.hr
37. Marijana Županić Benić, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska, marijana.z.benic@gmail.com
38. Marina Đira, Sveučilište u Zadru, Hrvatska, mdira@unizd.hr
39. Mario Županović, Sveučilište u Zadru, Hrvatska, mzupanovic@unizd.hr
40. Martina Dragija Ivanović, Sveučilište u Zadru, Hrvatska, mdragija@unizd.hr
41. Matilda Karamatić Brčić, Sveučilište u Zadru, Hrvatska, mkarama@unizd.hr
42. Mira Klarin, Sveučilište u Zadru, Hrvatska, mklarin@unizd.hr
43. Monika Mithans, Pedagoška fakulteta Univerza v Ljubljani, Slovenija, monika.mithans1@um.si
44. Nina Čengić, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska, nicengic@ffzg.unizg.hr

45. Patrycjusz Pająk, Uniwersytet Warszawski, Instytut Slawistyki Zachodniej i Południowej, Poljska, p.p.pajak@uw.edu.pl
46. Robert Bacalja, Sveučilište u Zadru, Hrvatska, rbacalja@unizd.hr
47. Rozana Petani, Sveučilište u Zadru, Hrvatska, rpetani@unizd.hr
48. Sabina Ograjšek, Pedagoška fakulteta Univerza v Ljubljani, Slovenija, sabina.ograjsek@um.si
49. Sanja Baričević, Sveučilište u Zadru, Hrvatska, sbaricev@unizd.hr
50. Sanja Berčnik, Pedagoška fakulteta Univerza v Ljubljani, Slovenija, Sanja.Bercnik@pef.uni-lj.si
51. Sanja Knežević, Sveučilište u Zadru, Hrvatska, sknezev@unizd.hr
52. Sanja Lovrić Kralj, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska, sanja.lovric@ufzg.unizg.hr
53. Sanja Skočić Mihić, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Hrvatska, sskociem@uniri.hr
54. Sanja Vrcić Mataija, Sveučilište u Zadru, Hrvatska, smataija@unizd.hr
55. Saša Živković, Sveučilište u Zadru, Hrvatska, szivkovic@unizd.hr
56. Slavica Šimić Šašić, Sveučilište u Zadru, Hrvatska, ssimic@unizd.hr
57. Slavica Vrsaljko, Sveučilište u Zadru, Hrvatska, slavicav@unizd.hr
58. Smiljana Zrilić, Sveučilište u Zadru, Hrvatska, szrilic@unizd.hr
59. Tamara Kisovar Ivanda, Sveučilište u Zadru, Hrvatska, tivanda@unizd.hr
60. Tea Tereza Vidović Schreiber, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Hrvatska, tea.vidovic@ffst.hr
61. Tijana Borovac, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska, tborovac@foozos.hr
62. Tin Lemac, Sveučilište u Zadru, Hrvatska, tlemac22@unizd.hr
63. Tomaž Bratina, Pedagoška fakulteta Univerza v Ljubljani, Slovenija, tomaz.bratina@um.si
64. Višnja Vukašinović, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska, vukasinovic.visnja@gmail.com
65. Vladimira Rezo, Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska, vrezoz@fhs.hr
66. Vlasta Hus, Pedagoška fakulteta Univerza v Ljubljani, Slovenija, vlasta.hus@um.si
67. Željka Macan, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Hrvatska, zeljkam08@gmail.com