

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za etnologiju i kulturnu antropologiju/ Odsjek za informacijske i
komunikacijske znanosti – Katedra za muzeologiju

DIPLOMSKI RAD

**(Re)prezentacija i učenje o usmenoj tradiciji –
studija slučaja: kreativna muzejska radionica u
Etnografskom muzeju Istre**

Studentica: Megi Kožul

Mentorica: dr.sc. Željka Miklošević

Ko-mentorica: dr. sc. Jelena Marković

Zagreb, svibanj, 2016.

Izjavljujem pod punom moralnom odgovornošću da sam diplomski rad *(Re)prezentacija i učenje o usmenoj tradiciji – studija slučaja: kreativna muzejska radionica u Etnografskom muzeju Istre* izradila potpuno samostalno uz stručno vodstvo mentorica dr. sc. Željke Miklošević i dr. sc. Jelene Marković. Svi podaci navedeni u radu su istiniti i prikupljeni u skladu s etičkim standardom struke. Rad je pisan u duhu dobre akademske prakse koja izričito podržava nepovredivost autorskog prava te ispravno citiranje i referenciranje radova drugih autora.

Vlastoručni potpis studentice :

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. RAZVOJ I PROCES UČENJA KOD DJECE.....	2
3. MOGUĆNOSTI PRIMIJENE TEORIJA UČENJA U OBRAZOVNU PRAKSU MUZEJA	4
3.1. Abraham Maslow – teorija hijerarhija potreba.....	5
3.2. Erik Erikson – teorija psihosocijalnog razvoja.....	6
3.3. Sara Smilansky – proces učenja kroz igru.....	7
3.4. Howard Gardner – teorija višestrukih inteligencija.....	8
3.5. John Dewey - teorija iskustva, mišljenja i učenja	9
3.6. Jean Piaget – teorija razvoja	10
3.7. Lev Vygotsky – socio-kulturna teorija	12
3.8. Jerome Bruner - koncepcija učenja, kategorizacije i potrage za znanjem.....	13
4. MULTIMODALNO UČENJE.....	16
4.1. Jezik u multimodalnom učenju.....	17
4.2. Multimodalni pristup	18
4.3. Multimodalna komunikacija.....	19
4.4. Učenje kroz jezik i književnost	20
4.5. Radnja, pokret i ples u učenju	20
4.6. Učenje kroz glazbu	21
4.7. Učenje kroz dramsku umjetnost	21
4.8. Imaginarna demonstracija.....	22
4.9. Učenje kroz vizualnu umjetnost	23
4.10. Učenje kroz filmsku umjetnost	23
4.11. Stvaranje značenja i multimodalnost	24
5. UPOTREBA TEORIJA UČENJA U MUZEJSKOJ RADIONICI.....	26
5.1. Folkloristika.....	27
5.2. Definiranje usmene predaje	31
5.3. Usmena predaja i vjerodostojnost.....	34
6. MUZEJSKA RADIONICA U ETNOGRAFSKOM MUZEJU ISTRE.....	38
6.1. Etnografski muzej Istre.....	38
6.2. Radionica – organizacija i priprema	40
6.3. Usmena predaja o Velom Joži – okosnica radionice	41

6.4. Tijek radionice – korišteni mediji i pristupi učenju.....	42
6.5. Teorije učenja kroz muzejsku radionicu.....	48
7. ZAKLJUČAK	50
8. POPIS LITERATURE.....	51
9. POPIS PRILOGA	55

1. UVOD

Diplomski je rad osmišljen kako bi se, kroz radionicu kao studiju slučaja, teorije učenja pokušale primijeniti u obrazovnu praksu muzeja. Također, rad je interdisciplinaran, odnosno spajanjem dvaju smjerova, Odsjeka za etnologiju i kulturnu antropologiju i Odsjeka za informacijske i komunikacijske znanosti, smjer muzeologija, došlo je do kolaboracije muzejske, te etnološke i folklorističke prakse unutar muzeja.

Radom se žele prikazati razvoj i proces učenja kod djece, te se spominju različiti modeli i načini učenja kojima je moguće učiti i pamtiti. Osim toga, putem radionice kao studije slučaja ispituje se na koje se sve načine modeli učenja mogu koristiti unutar muzeja, odnosno kroz samu radionicu.

Diplomski rad se sastoji od devet poglavlja u kojima su pobliže pojašnjeni pojmovi poput multimodalnosti, modela i teorija učenja, folkloristike, usmene predaje i slično. Kako je prvo poglavlje uvod, u drugom se poglavlju rad bavi razvojem i procesom učenja kod djece, te se ističe kako učenje nije samo proces govora i slušanja, već je dinamičan proces koji svako dijete shvaća na svoj način.

Treće poglavlje bavi se mogućnostima primjene teorija učenja u obrazovnu praksu muzeja, te je u podnaslovima predstavljeno osam teoretičara, psihologa i pedagoga čije su teorije učenja najzastupljenije, dok se četvrtom poglavlju nastavlja na multimodalnost, odnosno predstavljaju se razni tipovi učenja, primjerice učenje kroz jezik i književnost, učenje kroz dramsku umjetnost i film i slično.

Peto poglavlje posvećeno je upotrebi teorija učenja u muzejskoj radionici, te su također predstavljeni pojmovi poput folkloristike, usmene predaje i vjerodostojnost iste, budući da je tema radionice usmena predaja koja je u potpunosti razrađena u šestom poglavlju. Dakle, šesto poglavlje bavi se muzejskom radionicom kao studijom slučaja gdje je pojašnjeno zašto se odvija u Etnografskom muzeju Istre, kako je organizirana, sam njezin tijek, te naposljetku koje su teorije učenja zastupljene kroz samu radionicu. Sedmo, osmo i deveto poglavlje čine zaključak, popis literature, te popis priloga korištenih u radu.

Do rezultata istraživanja dolazi se prvenstveno korištenjem i čitanjem stručne literature i članaka, te pregledavanjem rezultata određenih pojmova na internetu, a zatim i održavanjem i radionice, te bilježenjem rezultata. Za širu kontekstualizaciju muzeološkog djela rada korištena je knjiga „Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom“, autora Kressa, Jewitta i Ogborna, te također dio knjige Jovane Milutinović „Humanistički pristup vaspitno-obrazovnoj ulozi muzeja“ i razni članci.

Što se razrade etnološkog i folklorističkog dijela rada tiče, korišteno je više članaka iz „Folklorističke čitanke“, te iz časopisa „Polje“, ali i knjiga „O pričama i pričanju danas“ koju su uredile Jelena Marković i Ljiljana Marks.

Prilikom razrade literature i održavanja radionice dolazimo do jednostavnog zaključka koji govori koliko su različiti modeli učenja, te primjena različitih modela i teorija učenja važni pri samom učenju i pamćenju kod djece, te kako se ne može uvijek primjenjivati „rad za stolom“. Štoviše, poželjno je razvijati i poticati maštu i kreativnost kako bi se otkrile ostale vrline koje samo jednim načinom ili modelom učenja, nažalost, ne bi došle do izražaja.

Također, jedan od važnih zaključaka jest i da je muzej javni prostor u kojem je moguće s učenicima raspravljati o kulturnim praksama koje dolaze iz, tzv. „niske“, njihove kulture jer muzej nije nužno, kao što je to škola, mjesto na kojem su prakse pripovijedanja o kojima se govori na radionicama, subordinirane znanjima koje promovira škola.

2. RAZVOJ I PROCES UČENJA KOD DJECE

Istraživanja provedena u 20. stoljeću znatno su unaprijedila i obogatila naša znanja o dječjem razvoju i procesu učenja općenito. Dijete u predškolskoj dobi, u razdoblju od treće do šeste godine starosti, počinje stjecati temeljno povjerenje u druge ljude, postaje nezavisno u određenim aktivnostima, uči uspostavljati samokontrolu, te iskazivati sebe i svoje potrebe na društveno prihvatljiv način.

Predškolsko razdoblje razvojno je razdoblje kada dijete svakodnevno uči nove riječi, konstrukciju rečenice i kada uspostavlja aktivnu komunikaciju s okolinom. Razvojne domene

mogu se podijeliti na socio-emotivnu domenu, fizičku domenu, kognitivnu domenu i domenu jezika, kao što je primjerice učinjeno u Programu Kreativnog kurikuluma.¹

Socio-emotivni razvoj djeteta predškolske dobi uglavnom se vezuje uz pojam socijalizacije, kada dijete uči načine na koje je društvo uređeno i tada se počinje ponašati u skladu s društveno prihvatljivim normama. Važno je istaknuti kako utjecaj na socio-emotivni razvoj djeteta okolina ima upravo u ovoj dobi.

Nerijetko se smatra da je normalni fizički razvoj djeteta predškolske dobi nešto što će se se zbiti automatski, samo od sebe, bez obzira na vanjske utjecaje okoline koji se stvaraju u odgojno-obrazovnom procesu. No, ova tvrdnja nije točna i potrebno je naglasiti kako bi roditelji, nastavnici, odgajatelji, muzejski pedagozi i svi oni koji sudjeluju u tom procesu trebali jednaku pozornost posvetiti, osim drugim domenama razvoja, tako i fizičkoj, budući da fizički razvoj u znatnoj mjeri utječe i na socio-emotivni razvoj djeteta.

Kognitivni razvoj obuhvaća djetetovo viđenje svijeta, te je direktno uvjetovan kapacitetom i načinom funkcioniranja mozga. Pri kognitivnom razvoju, naglasak je na tri razvojna cilja, cilj razvoja sposobnosti učenja i rješavanja problema, cilj logičkog razmišljanja i zaključivanja i cilj kognitivnog razvoja, odnosno sposobnosti predstavljanja i stvaranja simboličkog mišljenja.

Domena jezika podrazumijeva razumijevanje i komuniciranje riječima u govoru i pismu. Od samog rođenja djeca imaju mogućnost verbalne i neverbalne komunikacije s okolinom, a polaskom djeteta u vrtić komunikacija još više dobiva na važnosti. Tada je potrebno da je dijete svladalo kvalitetu izražavanja vlastitih misli i osjećaja, a jezik postaje ključno oruđe uspostave kontakta s odraslima, ali i ostalom djecom u odgojnoj grupi u kojoj se nalaze.²

Osim četiri navedene domene, kreativnost je ključan dio kognitivnog razvoja, te je od velike pomoći pri definiranju i interpretiranju apstraktnih koncepata koji uključuju emocije i ponašanje poput znatiželje, inventivnosti, istraživanja, pitanja i entuzijazma.³ Sve nabrojano poželjne su kvalitete koje dijete u sebi nosi u izobilju. Također, ovi aspekti mogu se koristiti

¹ Milić 2007:70

² Milić 2007:72

³Beetlestone 1998:19

pri učenju ukoliko je djeci dato pravo oruđe, odnosno materijal, za učenje prilikom izražavanja kreativnosti.

3. MOGUĆNOSTI PRIMIJENE TEORIJA UČENJA U OBRAZOVNU PRAKSU MUZEJA

Razvoj kulture učenja u muzeju kompleksan je i veoma značajan proces pri kojemu je bitno poznavati teorije saznanja i učenja kako bi se na najbolji mogući način iskoristile prilikom razvoja raznih strategija odgojno-obrazovnog rada.

S obzirom da je odgojno-obrazovni program veoma složen i podložan stalnim promjenama i razvoju, nerealno je očekivati kako se on može svesti samo na jednu univerzalnu pedagošku teoriju ili jedan model učenja.

Dakle, kako ne postoji samo jedna univerzalna pedagoška teorija, niti model učenja, javila se potreba za različitim metodama učenja upravo zato što ljudi uče na različite načine prilikom čega se javlja potreba za novim saznanjima i alternativnim „pogledima na svijet“.⁴ To znači da bi muzejsko osoblje trebalo biti svjesno različitih pogleda na svijet, promjena, ograničenja na koja nailaze, ali i mogućih rješenja koja mogu koristiti u svrhu povećanja odgojno-obrazovne funkcije u muzejima.

Prihvatanje učenja kao središnje uloge muzeja zahtjeva mnogo šire i obuhvatnije djelovanje pedagogije, te se stoga javlja potreba za nalaženjem onih teorija i modela učenja koji mogu doprinijeti upravoj toj, odgojno-obrazovnoj funkciji muzeja.

Postoje brojne teorije koje se na različite načine mogu koristiti kako bi objasnile problem učenja, razvoja i obrazovanja, no nijedna od tih teorija ne obuhvaća sve aspekte učenja.

Za potrebe pisanja ovog rada, koristi se nekoliko teorija na koje se rad oslanja, ali i sama radionica koja je studija slučaja, a za koje se inače smatra kako daju doprinos odgojno-obrazovnoj praksi u muzeju. Po mišljenju Jovane Milutinović, četiri su najutjecajnije i vodeće kognitivne teorijske koncepcije koje daju doprinos odgojno-obrazovnoj praksi u muzeju

⁴ Milutinović 2003:111

teorija iskustva, mišljenja i učenja Johna Deweya, razvojna teorija Jeana Piageta, socio-kulturna teorija Leva Vygotskog, te koncepcija učenja, kategorizacije i potrage za znanjem Jeromea Brunera.⁵

Sve četiri navedene teorije podrazumijevaju um kao aktivan, za razliku od mišljenja škole koja um vidi kao skladište za pohranu informacija, a autori teorija na učenje gledaju kao na aktivan, konstruktivan proces u kojem ljudi selektiraju, mijenjaju i objašnjavaju informacije koje su prikupili. Nijedna metoda poučavanja nije čista, sve imaju primjese nekih drugih metoda koje su u duhu njihovih vrijednosti, što je poželjno budući da svi modeli imaju svoje prednosti i ograničenja – tamo gdje je jedan model ograničavajući, pokušamo koristiti drugi.

Osim teorija koje navodi Jovana Milutinović, ovaj se rad temelji na pedagoško-psihološkim teorijama Abrahama Maslowa, Erika Eriksona, Howarda Gardnera i Sare Smilansky. Razvojem svojih teorija, nabrojani teoretičari uvelike su utjecali na način učenja djece, ali i na nastanak svih aktivnosti u muzeju poput radionica, stručnih vodstva i sl.

Zajednički nazivnik izraz za brojne filozofske i psihološke teorije koje nastoje objasniti prirodu, mehanizme, vrijednosti saznanja, odnosno svijet predstavlja kognitivizam, a kognitivisti smatraju da je temelj procesa učenja saznanje koje se prihvaća i usklađuje s već poznatim znanjem. Dakle, ljudi su aktivni obrađivači informacija, ali ih svjesno biraju iz okoline s obzirom na svoje potrebe i interese, te tako konstruiraju znanje. Stoga bi glavna briga pedagoga bila organizacija tog znanja.⁶

Ove teorije bave se kompleksnijim uvidom u problematiku učenja s direktnim mogućnostima i načinima na koji se oni mogu primijeniti na muzejske izložbe, radionice i programe.

3.1. Abraham Maslow – teorija hijerarhija potreba

Masovljeva hijerarhija ljudskih potreba teorija je koju je ustanovio američki psiholog Abraham Maslow, a koja ističe kako se ljudske potrebe mogu razvrstati u grupe, a funkcionira

⁵ Ibid.

⁶ Milutinović 2003:112

na način da se niže potrebe zadovolje prije no što se aktivira potreba za zadovoljavanje viših nivoa potreba.

Baveći se ljudskim potrebama i njihovom hijerarhijom, Abraham Maslow je ustanovio pet osnovnih grupacija ljudskih potreba od najniže prema najvišoj: fiziološke potrebe, potreba za sigurnošću, potreba za pripadanjem, potreba za uvažavanjem, te potreba za samoostvarenjem.⁷

Hijerarhija ljudskih potreba obično se prikazuje u vidu piramide podijeljene na pet razina gdje svaka grupa predstavlja jedan nivo. Tako pod fiziološke potrebe spadaju potreba za hranom, vodom, zrakom i snom, pod potrebe za sigurnošću svrstane su neugroženost života, stalan posao, sigurnost obitelji, zdravlja i imovine. Potreba za pripadnošću i uvažavanjem podrazumijeva prijateljstvo i obitelj, dok potreba za uspjeh i samoostvarenje podrazumijeva moralnost, kreativnost, sposobnost rješavanja problema, prihvaćanje činjenica i spontanost.⁸

Kada se jedna potreba zadovolji, opada značaj njene motivacijske uloge, međutim iako se neka potreba zadovolji, ubrzo njeno mjesto zauzima neka druga potreba.⁹ Prema tome, ljudi uvijek teže zadovoljiti neku potrebu, a ukoliko više potreba nije zadovoljeno, postoji mogućnost razvitka u psihički i/ili fizički nezdravu i nezadovoljnu osobu.

3.2. Erik Erikson – teorija psihosocijalnog razvoja

Osim osnovnih ljudskih potreba koje su nabrojane, posebna je pažnja posvećena prvim trim fazama razvoja Erika Eriksona. Erikson je bio psiholog čiji je rad poznat od 1930. do 1950. godina, a veliku je važnost pridavao društvenom okruženju u psihološkom razvoju pojedinca.¹⁰

Erikson tvrdi kako se svaki pojedinac suočava s konfliktima u određenoj fazi svog života, a te faze definira kao povjerenje nasuprot nepovjerenju, što je faza dojenčadi, zatim

⁷ Milić 2007:68

⁸ Masovljeva hijerarhija ljudskih potreba <https://www.scribd.com/doc/65684313/Masovljeva-Hijerarhija-Ljudskih-Potreba> (26. travnja 2016.)

⁹ Ibid.

¹⁰ Erik Erikson's Theory of Development: A Teacher's Observations <http://www.journal.kfionline.org/issue-6/erik-eriksons-theory-of-development-a-teachers-observations> (25. travnja 2016.)

autonomija nasuprot sramu i sumnji, koja nastaje od druge do četvrte godine života i inicijativa nasuprot krivnji koje se razvijaju od četvrte do šeste godine djetetova života.¹¹

Prva faza, koja traje do druge godine života, definira se kao povjerenje nasuprot nepovjerenju. Prilikom ove faze dijete će naučiti vjerovati tek roditeljima ili osobama s kojima dijeli prostor svaki dan, ali jednako tako osvijestit će kako povjerenje i prihvaćanje dolazi s ograničenjima.

U fazi autonomije nasuprot srama, od druge do četvrte godine djeteta, odvija se otkrivanje svijeta svojom voljom. Dijete uči koristeći sva osjetila i tu se odvija proces koji je vrlo relevantan u djetetovom odrastanju. Pri ovoj fazi u djetetu se razvija osjećaj za sram, a dijete uči kako se oduprijeti i prijeći svoje granice mogućnosti.

Od djetetove četvrte do šeste godine odvija se faza inicijative nasuprot krivnji. U ovoj fazi dijete samostalno dolazi do zaključaka i iznosi ih kroz razne aktivnosti, a najčešće kroz igru, a mašta i kreativnost glavni su pokretači razvoja ove faze.

Od šeste do dvanaeste godine dijete se počinje razvijati u akademskom smjeru, te se može reći kako se u ovoj fazi razvija osjećaj kompetencije u raznim situacijama i aktivnostima. Ovo je također razdoblje kada dijete radi nešto radi vlastitog postignuća i osobnog razvoja.

Tada, nakon dvanaeste godine slijedi faza preispitivanja koja može trajati sve do dvadesete godine. U to doba, nameću se pitanja poput „Tko sam ja?“, „Koja je moja svrha?“, „koliko vrijedim?“, na koja odgovor pronalaze kroz daljnje školovanje i razvijanje.¹²

3.3. Sara Smilansky – proces učenja kroz igru

Sara Smilansky svoja je istraživanja posvetila dječjem procesu učenja kroz igru i utjecaj takvog učenja na buduća postignuća djeteta. Smilansky je poznata po tome što je, uz suradnju Jean Piageta, razvila četiri tipa igre koja omogućuju učenje; funkcionalnu, konstruktivnu, dramsku ili igru pretvaranja i igru s pravilima, a u Programu Kreativni

¹¹ Erik Erikson i psihosocijalni razvoj čovjeka <http://www.slideshare.net/matija86/erikson-8102933> (02. travnja 2016.)

¹² Erik Erikson's Theory of Development: A Teacher's Observations <http://www.journal.kfionline.org/issue-6/erik-eriksons-theory-of-development-a-teachers-observations> (25. travnja 2016.)

kurikulum zastupljena su sva četiri tipa igre kroz koja djeca razvijaju svoje sposobnosti zapažanja i učenja.¹³

3.4. Howard Gardner – teorija višestrukih inteligencija

Howard Gardner razvio je teoriju o višestrukim inteligencijama koja je također našla svoju potpunu primjenu u Programu, kroz koju su razvijene mnogobrojne edukativne i kreativne aktivnosti s namjerom da odgovore različitim stilovima učenja poput prostorno-vizualnog, tjelesno-kinestetičkog, glazbenog, intrapersonalnog, interpersonalnog, jezičnog, te matematičko-logičkog. Gardnerova teorija o višestrukim inteligencijama također nam govori o različitim stilovima učenja u skladu s ljudskim sposobnostima gledanja, slušanja i kretanja.¹⁴

Pri prostorno-vizualnom stilu učenja koristi se fizički prostor, kao što to primjerice koriste arhitekti. Tada učenici postaju vrlo svjesni svojeg okruženja, a pri učenju koriste crtanje, karte, maštu, fotografije i slike, te koriste alate kao što su 3D makete, grafikoni i razni video i/ili audio mediji.

Tjelesno-kinestetički stil učenja podrazumijeva korištenje tijela i pokreta u učenju i razumijevanju. Učenici komuniciraju kroz govor tijela, fizičku aktivnost, igranje uloga, te kroz *hands-on* igru, gdje dodirrom spoznaju stvarne predmete koji ih okružuju.

Glazbeni stil učenja, kako i samo ime govori, stil je koji uključuje glazbu, ritam i zvuk u učenje. Učenici koji vole glazbu lakše će učiti uz pozadinsku glazbu, a alati koje koriste pri takvom učenju jesu razni instrumenti, radio, CD i razni multimediji.

Kroz intrapersonalni stil učenja, učenicima je bitno spoznati i razumjeti vlastite interese i ciljeve. Učenici koji uče kroz intrapersonalni stil stidljiviji su i lakše uče samostalno nego u grupi, gdje razvijaju intuiciju, motivaciju, volju i samopouzdanje. Oni uče kroz samostalni rad čitajući knjige, koristeći kreativne materijale, pišući dnevnik i slično.

Za razliku od intrapersonalnog, interpersonalni stil učenja uključuje učenje kroz interakciju s drugima. Učenici kojima je lakše raditi u grupama obično su okruženi prijateljima, posjeduju osjećaj empatije prema drugima, skloni su grupnim aktivnostima koje

¹³ Milić 2007:69

¹⁴ Beetlestone 1998:34

uključuju rad u grupi, pisanje grupnih seminara, čitanje na glas, te vođenje dijaloga. Alati kojima se služe pri takvim aktivnostima mogu uključivati mikrofoni, pisanje, računala, igračke, kocke, puzzle i slično.

Učenici koji koriste jezični stil učenja obično imaju razvijene slušne sposobnosti, često samostalno razmišljaju i mnogo govore. Oni mnogo čitaju, vole igre riječima, pjesme ili priče, a pri tome koriste knjige, slikovnice, računala, računalne logičke igrice, društvene igre, kazetofone, te pažljivo slušaju zadatke.

Logičko-matematički stil učenja uključuje računanje i logičko zaključivanje pri rješavanju zadataka. Učenici pri takvom učenju skloni su istraživanju, rješavanju zagonetki s brojkama i eksperimentiranju. Kao pomoć pri učenju koriste se križaljke, zagonetke, matematički zadaci, računala, ravnala i slično.¹⁵

Koristeći bilo koji od navedenih stilova učenja bitno je posjedovati volju, želju i kreativnost pri učenju, a osim toga, bitna je motivacija.

Prema Gardneru, kreativnost je jedan od oblika višestrukih inteligencija koji pokriva više funkcija mozga.¹⁶ Kako navodi, vrlo je bitna komponenta bez koje bi svaki učenik funkcionirao samo na nižem kognitivnom stupnju.

3.5. John Dewey - teorija iskustva, mišljenja i učenja

Kao cijenjeni filozof i pedagog ubraja se u najsvestranije mislioce koji su se bavili problematikom obrazovanja i učenja. Dewey nas uči kako konačna istina nije apsolutna, već je relativna i promjenjiva, a to ovisi od ljudskog iskustva. Zapravo, saznanje istine i učenje odvija se kroz interakciju individualca s vanjskim svijetom.¹⁷

Njegova je pedagogija imala veliki utjecaj na organizaciju nastave unutar škola diljem svijeta tako što je inzistirao na sve većoj samostalnosti i aktivnosti učenika, a da je pritom fokus na djetetu, a ne na nastavniku. Bitno je da dijete do saznanja ne dolazi pružajući mu znanje u gotovom obliku, što je tradicionalni pristup obrazovanju, već rješavajući probleme gdje se prolazi kroz nekoliko faza: definiranje problema, formuliranje hipoteze, predviđanje

¹⁵ *Multiple intelligences* <http://www.tecweb.org/styles/gardner.html> (26. travnja 2016)

¹⁶ Beetlestone 1998:34

¹⁷ Milutinović 2003: 114

posljedica, te provjera rješenja. Ono što je također bitno je da nastavnik konstantno motivira učenika i potiče ga na razmišljanje, dok poučavanje ide paralelno s razvijem, a nikako ispred njega.

Također, Dewey smatra kako osnovni izvor znanja treba biti rad, jer upravo radeći učenik sakuplja najsigurnija znanja. Težnja da učenje polazi iz iskustva i sposobnosti učenika dovela ga je do formiranja osnovnog načela nastave – učenje putem djelovanja ili *learning by doing*, što je imalo veliki utjecaj na razvoj dječjih muzeja.

Dakle, ulogu odgoja i obrazovanja nije vidio i tome da se dijete prisili na svladavanje unaprijed definirani kurikulum, već je dječji um vidio kao otvoren i fleksibilan. Time bi pedagog trebao stvoriti okolinu i mogućnosti kako bi angažirao djecu istraživanjima koja ih vode prema širem saznanju i sudjelovanju u kulturi.

Osim o ulozi odgoja i obrazovanja, Dewey se bavio pitanjem predmeta koji omogućuju efikasan rad i istraživanje djeteta poput mikroskopa, glazbenih instrumenata i slično, dakle sve ono što može potaknuti učenika na lakši i bolji rad.

Deweyeve pedagoške teorije, premda su razvijene za školske situacije, uspješno se primjenjuju u teoriji i praksi muzejskog odgojno-obrazovnog rada jer mogu sugerirati kako da se oblikuje izložba i time pružila bolje savladavanje znanja.¹⁸

3.6. Jean Piaget – teorija razvoja

Učenje je aktivan proces, a djelovanje i samostalno rješavanje problema su središte učenja i razvoja. Svaki put kada naučimo nešto novo, to se asimilira u već poznato znanje, a ako se tamo ne uklapa, onda se postojeće znanje reorganizira i primi novu informaciju. Takav proces Piaget naziva kognitivnom adaptacijom.

Teorija za koju se Piaget zalagao je strukturalno-genetička teorija djetetova razvoja. Naime u centru njegova istraživanja nalaze se kognitivne strukture koje predstavljaju sisteme mentalnih operacija i reverzibilnih akcija koje se spontano razvijaju kroz djelovanje ili

¹⁸ Milutinović 2003: 116

mišljenje djeteta.¹⁹ To je autokonstruktivan proces kroz koji koje dijete izgrađuje i shvaća svijet oko sebe kroz interakciju s okolinom.

Upravo je konflikt između asimilacije, usvajanja novog znanja, i akomodacije pokretač razvoja. Piaget smatra kako su za učenje potrebni novi i umjereno teški zadaci, odnosno informacije kako bi došlo do učenja i razvijanja. Također, ističe kako je učenje, odnosno kognitivni razvoj, neprestani proces postupnog uravnoteživanja i usklađivanja starog i stečenog, novog znanja, te kako djeca trebaju biti aktivna i kreativna pri osmišljavanju i poimanju svijeta. Naglasak je na samostalnom otkriću i učenju, a ne na već datom rješenju.²⁰

Prema tome, učitelj je prisutan samo kako bi učenicima pružio potrebni materijal, vrijeme i prostor, te djeluje na razvoj samo kada je dijete spremno na promjenu. Dakle, učitelj nije izvor razvoja, već može obogatiti modele mišljenja koje je dijete već izgradilo.

U odnosu na odrasle, Piaget dijete vidi kao kognitivnog tuđinca i stoga, odrasli trebaju razumjeti djecu i njihove poglede na svijet kako bi kvalitetno mogli komunicirati s njima i obrazovati ih. Dakle, društvo ima moć utjecaja na razvoj djeteta samo kad je djetetovo razumijevanje u odgovarajućem stanju za promjenu.

Prema tome, Piaget na sljedeći način opisuje razvojne promjene u djetetovom poimanju o svijetu; od druge godine života odvija se predverbalni period kada je shvaćanje djeteta senzomotorne prirode, odnosno kada je djetetovo ponašanje uglavnom motoričko i stječe se putem akcije. U drugom stadiju razvoja, od druge do sedme godine života, razvijaju se predoperacionalne predodžbe kroz koje dolazi do brzog pojmovnog razvoja, razvoja govora, te je dijete sposobno samo predočiti si nešto u mislima što se još naziva interanalizacijom akcije. Od sedme do jedanaeste godine djetetova života dolazi do konkretno-operacionalnog stadija gdje se razvijaju sposobnosti za mišljenje vezano uz realne objekte, a od jedanaeste godine nadalje razvija se formalno-operacionalni, odnosno najviši stupanj razvoja, gdje dijete vrši generalizaciju, razmišlja apstraktno, te koristi logiku za rješavanje problema.

Zadnji stadij je maksimalan doseg kvalitativnog razvoja djeteta, nakon čega nema napredovanja u saznavnim shemama, već dolazi do razvoja samo u kvantitativnom smislu.²¹

¹⁹Ibid str. 119

²⁰Ibid str. 121

²¹Ibid str. 120

Piaget je na brojne načine utjecao na samo oblikovanje muzejskih izložbi, te su prema tome mnogi muzeji razvili okolinu koja stimulira istraživanje, kognitivni razvoj i individualno učenje. Pri stvaranju okruženja angažirani su i posjetitelji koji tada postaju aktivni i u dodiru su s fizičkim objektima. Ipak, smatra se kako samo zadržavanje na nivou praktičnih radnji nije dovoljna osnova učenja i napredovanja.²²

Ukoliko bi u obzir uzeli Piagetovo smatranje kako djeca uče svo vrijeme, te kako ono što uče o sebi je mnogo važnije od onoga što nauči iz nastavnog programa, obrazovne institucije mogu stvoriti okruženje u kojima bi se djetetov potencijal mogao razviti do najvišeg stupnja, pritom omogućujući djetetu sudjelovanje u aktivnostima koje će potaknuti odgovarajuće učenje, ovisno o stupnju razvoja djeteta.

3.7. Lev Vygotsky – socio-kulturna teorija

Vygotsky ističe važnost socijalnih i kulturnih faktora u djetetovom razvoju, odnosno zalaže se za socio-kulturnu teoriju kognitivnog razvoja. Smatra kako društveno-povijesna struktura zajednica utječe na sve njezine članove, te se prenosi s generacije na generaciju. Osim toga, utječe i na psihičku strukturu pojedinca zajednice, a samim time i na formiranje i način mišljenja.

Pri tome, misli se kako dijete uči načine mišljenja i aktivnosti koje se smatraju bitnima u njegovoj kulturi i zajednici. Socijalna sredina djeteta je okvir i izvor razvoja, a porijeklo znanja je društvo u kojem je dijete sudionik. Prema Vygotskom, razvoj se kreće „izvana prema unutra“, tj. od društvenog do onog unutar pojedinca, a individualizacija se gradi na temelju socijalizacije. Iako dijete na početku svog kognitivnog razvoja razmišlja predmetno, odnosno njegovu funkciju mentalnog razmišljanja imaju materijalni objekti, jezik i govor smatraju se kao najznačajnije oruđe stvaranja mišljenja.

Dakle, govor i socio-kulturno iskustvo utječu na razvoj mišljenja jer upravo putem toga dijete dolazi u interakciju s okolinom iz koje dobiva znanje i informacije. Prema tome, Vygotsky razlikuje dvije razine dječjeg razvoja; prva razina je aktualni nivo razvoja, odnosno

²² Ibid str. 123

sve ono što dijete može samostalno, a druga razina je „zona narednog razvoja“ ili sve ono što dijete može uz pomoć okoline.²³

Nasuprot Piagetu koji se zalaže za učenje paralelno s razvojem, Vygotsky smatra kako učenje treba postaviti prije razvoja djeteta kako bi se ubrzali razvojni tokovi i potaknule se još nerazvijene psihičke funkcije. Naime, ideja je da se znanje iz razine narednog razvoja prenese u razinu aktualnog razvoja, odnosno da sve ono što dijete radi uz pomoć okoline, bude sposobno obaviti samostalno, što bi izgradilo most između već naučenog, poznatog i onoga što tek treba naučiti, nepoznatog.

Primjerice, kada ljudi prvi put posjete neki muzej, oni pokušavaju konstruirati njegovo značenje tako što ga dovode u vezu s već poznatim institucijama i situacijama u kojima su se našli. Novo iskustvo stečeno u muzejima dozvoljava pojedincu da izgrade nove odnose s drugim ljudima i redefiniiraju stare. Prema tome odgojno-obrazovne institucije i muzeji trebale bi dozvoliti posjetiteljima da misle i rade zajedno, odnosno trebali bi stvoriti povoljnu situaciju za kooperativno učenje, pomoć i suradnju.

Shvaćanja Vygotskog uvelike mogu pomoći i inspirirati muzejske djelatnike da pri osmišljavanju izložbe ili radionice potaknu djecu na psihičke procese koji su skriveni ili još ne postoje, ali mogu se pojaviti ukoliko se koriste situacije, primjeri i materijali iz svakodnevnog života, kako bi dijete lakše povezalno svoje svakodnevno iskustvo s novonastalom situacijom i pritom naučilo iz nje.

3.8. Jerome Bruner - koncepcija učenja, kategorizacije i potrage za znanjem

Bruner, kao i ostali kognitivisti, smatra kako su prethodno znanje i vještine iznimno važni za daljnje napredovanje i učenje. Kognitivne procese temelji na dva načela koja se isprepliću; na znanje pojedinca i razvoj njegovih kognitivnih sposobnosti koje se temelje na modelima realnosti koji proizlaze iz okoline pojedinca, a pojedinac ih prilagođava sebi, aktivno opaža, nalazi hipotezu, povezuje i provjerava podatke, te aktivno bira i modificira informacije . informacije.²⁴

²³ Ibid str. 127

²⁴ Ibid str. 129

Iako je naglasak na važnosti prethodnog znanja, a učenje se smatra procesom u kojem pojedinac konstruira nove ideje bazirane na prethodnom znanju, Bruner smatra kako u svrhu korištenja informacija koje se dobivaju iz sredine nije dovoljno memorirati i nagomilavati prethodno iskustvo, već sačuvati ono što je relevantno u upotrebljivoj formi što ovisi o tome na koji je način kodirano i sačuvano prethodno iskustvo.

Sve funkcionira na način da ljudi interpretiraju svijet kroz razlike i sličnosti koje uočavaju među objektima i događajima, te povezuju srodne informacije i kategoriziraju ih, što se naziva kategorizacijom ili konceptualizacijom.

Prema tome, Bruner razlikuje tri sustava korištenja i obrade informacija; akciju, sliku i jezik. Razvoj čovjeka je u velikoj mjeri pod utjecajem kulturne sredine u kojoj se nalazi i zato daje veliku važnost jeziku kao sredstvu putem kojeg se izmjenjuju misli i znanja. Zato što je čovjekova mogućnost da upije masu znanja ograničena, stvara se potreba razlikovati bitno od nebitnoga, za Brunera je bitnije savladati strukturu gradiva i razumjeti osnovne ideje, nego upamtiti određene informacije.²⁵

U skladu s teorijskim postavkama on izlaže koncepciju obrazovanja u kojoj je glavna zadaća da se pojmovna struktura određenog predmeta predstavi u skladu s djetetovim načinom sagledavanja stvari. Nastavnik treba pomoći u pronalasku strukture koja djetetu najviše odgovara, a ukoliko neki oblik predstavljanja informacije nije primjenjiv, može se koristiti drugi. Bruner smatra kako do napretka dolazi zbog konflikta između dva načina predstavljanja istog znanja, te djeci treba omogućiti da budu stalno aktivna, te da samostalno dolaze do rješenja.

Prilikom toga, u djeci je potrebno probuditi interes za građu tako da misle kako je ona vrijedna njihova saznanja i tako probuditi motivaciju za učenje i važnost unutarnjih motiva poput nagrada (satisfakcija samostalnim postignućem, osjećaj kompetentnosti, pripadnosti itd.) Važno je djetetu dati povoljne okolnosti za učenje, omogućiti provođenje eksperimenata, otkrivanje, te ga naučiti kako da uči uz date materijale.

Brunerov je rad značajan za odgojno-obrazovni rad jer, baš kao i Piaget, on smatra da intelektualni razvoj napreduje putem niza akomodacija. Osim toga, Bruner od početka prihvaća Piagetove ideje koje se tiču važnosti općih struktura u razvojnom procesu djeteta,

²⁵ Ibid str. 131

kao i važnosti nekih formalnih načina predstavljanja tih struktura. Osim Piageta, Bruner ističe značaj jezika, kulture, komunikacije, prethodnog obrazovanja i iskustva, poput Vygotskog koji kaže kako razvoj djeteta ovisi o interakcijskim odnosima između onoga koji uči i onoga koji poučava.²⁶

Formulirao je četiri načina stjecanja značenja kroz iskustvo; djelovanjem, gdje učenici preuzimaju odgovornost za vlastito učenje i djelovanje; suradnjom, gdje se znanje izgrađuje socijalizacijom i kroz diskurs; refleksijom, kao podsjećanjem na događaje, njihovo rekonstruiranje i razmišljanje o njima kako bi se shvatili; kultura, kroz koju tražimo značenje iz iskustava.

Osim na utjecaja na odgojno-obrazovni rad, Bruner je imao veliki utjecaj i na učenje u muzeju gdje je sa svojim idejama o važnosti stvaranja povoljnih okolnosti za učenje, izvođenja eksperimenata i učenju otkrivanjem potaknuo djelatnike da se posvete upravo tome pri stvaranju izložba. Brunerova ideja je da se uz izložke stvori priča koja potiče na razmišljanje i preispitivanje ili da djeca pokušaju osmisliti priču u svrhu kategorizacije nepoznatih izložaka.²⁷

Na osnovi ovih teorija, pedagozi smatraju kako postoje tri dominantna stila učenja, auditivni, vizualni i kinestetički stil. Poželjno je da pedagog ili nastavnik ne očekuje da se dijete navikne na određeni stil poučavanja, već da upoznaju stil učenja svakog djeteta posebno kako bi svoj rad uskladili i diferencirali prema individualnim razlikama u načinu učenja pojedinog djeteta.

Varijacije u životnom iskustvu svakog pojedinog djeteta je ono što to dijete čini jedinstvenim, te su životno iskustvo i mnogobrojni ostali faktori ti koji sjete čine posebnim,²⁸ te je upravo je zbog toga kreiran razvojni kontinuum koji u znatnoj mjeri olakšava proces promatranja djetetovih aktivnosti u odgojno-obrazovnom procesu što ga čini kvalitetnijim.

Dakle, učitelji, pedagozi i odgajatelji bi trebali uspostavljati pozitivne odnose sa svojim učenicima, slijediti raspored aktivnosti, te se pridržavati planova. No, jednako tako ne uskraćivati mišljenje i potrebe učenika, te njihove potencijale iskoristiti na najbolji mogući način.

²⁶ Ibid str. 133

²⁷ Milutinović 2003:132

²⁸ Milić 2007:73

Kako bi se to postiglo, pedagozi trebaju razmisliti o kreiranju odgovarajuće sredine za učenje s odgovarajućim materijalima koji bi djeci mogli pomoći pri nesmetanom izražavanju osjećaja, kreativnim izražavanju, rješavanju konflikata na konstruktivan način, istraživanju okoline, te naposljetku pružanja mogućnosti izbora kako bi mogli samostalno raditi i učiti u toku igre.²⁹

Krajnji cilj uspješnog rada s djecom i prihvatljiv odgovor na navedene teorije razvoja djece jest da se djeci otvore vrata i razvije sposobnost doživotnog učenja.

4. MULTIMODALNO UČENJE

Učenje više nije samo proces govora i slušanja, već je sam proces učenja mnogo više od toga. To je dinamični proces koji uključuje više načina i modela komunikacije prilikom kojeg dolazimo do saznanja i odgovora. Ljudi imaju različito viđenje svijeta oko nas, a samim time i različit način stvaranja značenja i učenja. Način na koji ljudi stvaraju značenja, kako ih shvaćaju i reagiraju na njih je zapravo način na koji uče. Prema tome, učenje ne može biti tretirano samo kao proces koji ovisi o govoru i pisanju, već o više procesa koji su uključeni u isto. Učenje se događa kroz sve načine, metode, moduse, modele i sredstva koji su uključeni u sam proces.

Primjerice, u školama je usredotočenost na govoru i pisanju. Na govoru učitelja dok predaje i što predaje, govoru učenika prilikom odgovaranja gradiva, pisanim tekstovima iz knjiga koji su namijenjeni čitanju i učenju itd. No, multimodalno učenje ima drugačiji pristup učenju, odnosno naglasak je na mnogostrukim modelima, načinima i sredstvima koja koristimo pri govoru i učenju.³⁰

Osim toga, pri kreativnom razvoju, ideje i osjećaji izražavaju se kroz više načina, primjerice kroz različite oblike umjetnosti, a takav način kreativnog izražavanja percipira se i ističe kao najučinkovitiji način učenja i shvaćanja. Prema tome, u kreativno učenje uključeni su elementi igranja uloga, pronalaženja simboličkog značenja, crtanja, ilustriranja, slikanja,

²⁹ Ibid str. 76

³⁰ Kress et all 2001:44

graviranja, čitanja, imitiranja, opisivanja, plesanja i kretanja.³¹ Ovakvo viđenje kreativnosti često se, osim u svrhu učenja, koristi i kao terapeutsko sredstvo budući da utječe na razvoj pojedinca pri izražavanju njegovih dubljih emocija.

I iako je ponekad poželjno da se učenje odvija „za stolom“³² kako bi se razvila navika za učenjem i ostale vještine poput čitanja, pri učenju kroz kreativno izražavanje djeci treba biti pružena sloboda kako bi se uvidjele ostale vrline i osobine koje posjeduju. Također, kako bi se djeca oslobodila pri takvom izražavanju, trebaju biti motivirana i angažirana od strane učitelja.³³

Dakle, osim sredstava koja se koriste u multimodalnom učenju, utjecaj na učenike i na njihovo stvaranje značenja uvelike imaju učitelji. Oni su konstantno uključeni u proces učenja, formalno ili neformalno. Učitelji trebaju unaprijed razmišljati o gradivu, metodologiji, načinima i sredstvima koja bi potencijalno mogli koristiti u učenju i prezentaciji gradiva, a da pri tome ne daju izravne odgovore i rješenja.

4.1. Jezik u multimodalnom učenju

Kreće se od pretpostavke kako se jezik koristi kao dominantno sredstvo pri komunikaciji i učenju. Slika, pokret, radnja, video ili audio zapisi smatraju se samo dodacima jeziku, odnosno govoru. Pedagozi, profesori i učitelji koji se koriste multimodalnim načinom učenja, u praksi koriste sve gore navedene komponente kao jednako važne pri demonstraciji gradiva.

Jezik u govoru i pismu nije umanjen u multimodalnom učenju, štoviše veoma je poželjan, no nije ni centralni dio njega.³⁴ Kao što je već navedeno, jezik u govoru i pismu veoma je bitan za multimodalno učenje budući da je isprepleten s ostalim načinima i sredstvima koji se koriste pri učenju.

Govor i pisanje bitni su pri prezentaciji znanja i komunikaciji istog, a jedno bez drugoga nije moguće provesti - reprezentaciju znanja nemoguće je obaviti bez komuniciranja. Reprezentacija se fokusira na ono što pojedinac želi reći o stvari koju predstavlja, dok se

³¹ Beetlestone 1998:23

³² Ibid str. 28

³³ Ibid str. 28

³⁴ Kress et all 2001:8

komunikacija fokusira na način na koji je to učinjeno u datom okruženju za određenu publiku. To je ono što zovemo retorikom.³⁵

Primjerice, pri učenju koriste se makete, dijagrami, eksperimenti, radnje, kretnje, rekonstrukcija događaja, video zapisi, audio zapisi, slike, fotografije i ostalo što možemo smatrati pomoćnim sredstvom pri prezentaciji određenog gradiva. Ono što je bitno jest da se učenici navedu na razmišljanje i rješavanje problema sami, umjesto da im se zada gotovo rješenje koje će tada naučiti napamet.

Postavlja se pitanje: ako postoji veći broj različitih načina, modela i sredstava kojima se pristupa učenju u isto vrijeme, koji je način najpoželjniji za rad? Koje su prednosti i nedostaci pojedinih načina i sredstava? Za koju je situaciju govor, kao model učenja, a za koju slika, najprimjenjiviji pri učenju?

4.2. Multimodalni pristup

U multimodalnom pristupu kreće se od pretpostavke kako sva različita sredstva i modeli učenja imaju različite poželjne karakteristike, pa samo neka od pitanja kojima se autori knjige Kress, Jewitt i Ogborn bave jesu metodološke prirode, odnosno koju metodologiju koristiti pri multimodalnom pristupu pri poučavanju i učenju, te koji teorijski i metodološki okvir koristiti.³⁶

Multimodalni pristup kritički se odnosi prema tri stajališta s kojih razmatra obrazovanje. Prvo stajalište je to da učenje i poučavanje može biti isključivo postignuto jezičnim, odnosno govornim putem uz pratnju ostalih sredstava učenja. Drugo, obrazovanje nije shodno retorici, odnosno dokazano je kako se pogledi na svijet ljudi preoblikuju pri učenju. Treće stajalište ističe kako je učenje proces u kojem učenik stječe informaciju direktno od učitelja, knjige ili drugog izvora znanja, što marginalizira ulogu samog učenja, odnosno olakšava sam proces dolaženja do znanja i sprječava učenika samog pri otkrivanju istog.³⁷

³⁵ Ibid str. 4

³⁶ Kress et all 2001:32

³⁷ Ibid.

Učenje bi zapravo trebao biti dinamičan proces koji podjednako uključuje kako učenike, tako i učitelje na razne načine, a ne isključivo jezikom i govorom gdje se rješenja ne pronalaze, već se daju.

4.3. Multimodalna komunikacija

Pri multimodalnoj komunikaciji postoje tri teorijska polazišta koja pomažu shvatiti multimodalno učenje i njegovu funkciju. Prva teorija govori kako su načini kojima se koristimo u multimodalnom učenju osmišljeni tako da se pomoću njih stvaraju značenja koja se očekuju. Njih tada nazivamo modusi, odnosno sredstvima pomoću kojih nastaju značenja.³⁸ Putem različitih sredstava stvaramo značenja na različite načine, a značenja nisu uvijek razumljiva svakom pojedincu na jednak način. Upravo zato se koristi multimodalno učenje, kako bi svaki pojedinac imao mogućnost sebi stvoriti značenje koristeći različita sredstva za učenje.

Druga teorija objašnjava kako je jezik u govoru i pismu isprepleten sa svim ostalim sredstvima kojima se koristimo u multimodalnom učenju (slika, zvuk, video itd)³⁹, a isprepletanjem jezika, s ostalim sredstvima koja simultano koristimo pri učenju, stvaramo značenje.

Treća teorija je komunikacijska teorija koja je uvijek prisutna budući da komuniciramo različitim sredstvima pri multimodalnom učenju. Stvaranje značenja je fluidno, a sredstva komunikacije i učenja razvijaju se i mijenjaju ovisno o potrebama ljudi. Dakle, ova teorija nas upozorava kako gotovo svakodnevno nastaju nova sredstva komunikacije, a postojeća se mijenjaju, prilagođavaju ili nestaju.

Naglasak je na različitim načinima i sredstvima komunikacije i učenja pri multimodalnom učenju. Ono što nešto čini sredstvom ili načinom pomoću kojeg se odvija multimodalno učenje ovisi samo o osobi koja poučava i o osobi koja uči, ukoliko to sredstvo prihvati kao sredstvo pomoću kojeg uči.⁴⁰

³⁸ Ibid str. 42

³⁹ Kress et al 2001:47

⁴⁰ Ibid str. 44

4.4. Učenje kroz jezik i književnost

Već je spomenuto kako se kreće se od pretpostavke da se jezik koristi kao dominantno sredstvo pri komunikaciji i učenju, a se tako upravo kroz književnost javlja sposobnost razumijevanja i stvaranja značenja kroz interpretaciju književnog djela koje se može staviti i u drugačije kontekste, prilikom čega se uključuje i razvija razmišljanje.⁴¹

Sam proces učenja kroz književnost omogućuje čitanje, analiziranje, efektivno interpretiranje djela i donošenje zaključaka, a da se u isto vrijeme razvija svijest koja se reflektira kroz osobne socijalne i kulturne stavove. Stoga, književno djelo napisano izvornim jezikom može biti kamen temeljac pri učenju i razumijevanju tog jezika, kako bi potaknuo učenika na istraživanje, preispitivanje i kreiranje imaginarnih mogućnosti kroz jezik.

Takav izvorni tekst predstavlja intelektualni izazov pri čemu se obogaćuju vokabular i jezične strukture. Isticanje znanja kroz govor, čitanje, pisanje i razumijevanje tako slojevitog teksta glavni je izvor produktivnosti pri učenju. Dakle, književno djelo može se koristiti kao polazišna točka pri učenju koja uključuje glumu, glazbu, ples, vizualnu umjetnost i razne ostale medije pri učenju.⁴²

4.5. Radnja, pokret i ples u učenju

Radnja kao jedno od sredstva komunikacije i učenja u multimodalnom učenju može imati više funkcija. Primjerice, može se koristiti u društvenim aktivnostima gdje može komunicirati odnos između ljudi i svijeta. Kroz pokret i ples, djeca uče pokrete i ekspresiju raznih stilova iz svijeta, te tako spoznaju kulturnu tradiciju određenog naroda koju nauče cijeniti i vrednovati.⁴³

Radnja, govor i pisanje široki su pojmovi i sredstva kojima je moguće raspolagati u multimodalnom učenju, koja također nude mnogo opcija i načina na koje ih je moguće koristiti pri stvaranju značenja. Gestikulacija se tako nerijetko odnosi na korištenje lica, ruku i dlanova u pokretu koji uz glas i jezik stvaraju značenja i šalju određenu poruku.

⁴¹ Ewing 2010:42

⁴² Ewing 2010:43

⁴³ Beetlestone 1998:67

Govor tijela se također koristi kao sredstvo komunikacije u multimodalnom učenju, čime je moguće prikazati tugu, ljutnju, sreću ili neki drugi osjećaj pozicionirajući tijelo u određeni položaj kojim se prikazuje emocija i stvara značenje.

Kreativno izražavanje kroz ples i pokret dopušta individui da kroz pokret, maštu i osjećaj za kinestetiku osvijesti svoje tijelo i da se u svakom trenutku osjeća ugodno pri tome. Također, kontrola nad svojim tijelom, a time i umom, polazna je točka prema uspjehu u timskom radu i fizičkoj aktivnosti.⁴⁴

Govor, pisana riječ i radnja od jednake su važnosti za učenike u procesu stvaranja značenja.

4.6. Učenje kroz glazbu

Nema sumnje da učenje kroz glazbu omogućuje iskustvo stvaranja i komuniciranje raznih ideja i emocija, a eksperimentiranje sa zvukom i ritmom pomaže razviti fleksibilnost pri razmišljanju.⁴⁵ Kroz glazbu se upoznaju mnogi drugi aspekti kulture koji uključuju povijest, strani jezik, geografiju, znanost i ostalo. Pri učenju kroz glazbu, djeca preslušavaju i istražuju djela poznatih i manje poznatih glazbenika kako bi ih usporedili i tada uvidjeli razliku.⁴⁶

Postoje istraživanja koja su dokazala kako studenti, koji u učenje uključuju pozadinsku glazbu, ili pak uče uz glazbu, dosežu bolju koncentraciju, a samim time ostvaruju bolje rezultate.⁴⁷

4.7. Učenje kroz dramsku umjetnost

Postoje brojna istraživanja koja dokazuju kako uključivanje dramske umjetnosti u učenje donosi iznimno zadovoljavajuće rezultate, posebice kad se radi o učenju jezika i izražavanja, ali i na području socijalizacije. Dramska umjetnost metoda je koja djeci omogućuje lakše istraživanje značenja, koncepata, kulture i sredine u kojoj se nalaze, ali ih

⁴⁴ Ewing 2010:39

⁴⁵ Beetlestone prema Gardneru 1998:67

⁴⁶ Beetlestone 1998:68

⁴⁷ Ewing 2010:37

uči i ponašanju. Uz suvremene, predlaže se učenje i povijesnih tema uz pomoć glume. Primjerice, industrijalizacija tijekom povijesti, ili igranje preuzimanjem uloga radnika, farmera, menadžera, šefova i sl. kako bi djeca mogla pojmiti vezu imaginarnog i stvarnog.⁴⁸

Na području dramske umjetnosti, Cecily O'Neill⁴⁹ opisala je raspon strategija u primjeni dramske umjetnosti pri učenju, kao što su ulazak u ulogu, igranje uloga, preispitivanje prilikom izvođenja, čitanje, što sudionike navodi na stvaranje značenja.⁵⁰

Učenje kroz dramsku umjetnost poticaj je učenicima kako bi samostalno stvarali mišljenja, ulazili u rasprave i dijaloge, stvarali nove ideje i mišljenja ali i spoznali sebe same, naučili rješavati probleme na brojne načine, te također, stvorili emocionalnu vezu sa svijetom oko sebe.

Naposljetku, dramska umjetnost mijenja ponašanje i način socijalizacije na način da širi vidike pojedinca koji sada sagledava situacije iz više perspektiva.⁵¹

4.8. Imaginarna demonstracija

Osim samog pokreta tijela, pri demonstraciji određenog gradiva koristi se i imaginarna demonstracija. Ona se koristi kada je želja prikazati događaj iz prošlosti, također osjećaj, okus, miris, svemir, bajka ili nešto mistično što inače nije vidljivo ljudskom oku ili općenito nije vidljivo u svakodnevnom životu. U tom slučaju koristi se imaginarna demonstracija⁵² koja uključuje sredstva poput slika, fotografija, govora tijela, pantomima, gestikulacija i sl. čime se pokušava dočarati i prikazati ono za što nije poznato kako izgleda, a da pritom zadovolji očekivanja.

⁴⁸ Beetlestone 1998:69

⁴⁹ Cecily O'Neill autoritativna je ličnost kada se radi o korištenju dramske umjetnosti pri učenju. Radi sa redateljima, glumcima, profeosrima i studentima diljem svijeta, a njezina poznata dijela, poput „Svijeta dramske umjetnost“, „Edukacija i dramska umjetnost“, „Svijet u riječima: Učenje jezika kroz dramsku umjetnost“, imala su veliki utjecaj na ovom području.

⁵⁰ Ewing 2010:40

⁵¹ Ewing 2010:41

⁵² Kress et all 2001:65

4.9. Učenje kroz vizualnu umjetnost

Umjetnost je moguće iskoristiti na više načina, naime kroz umjetnost možemo naučiti sagledati svijet iz više perspektiva i osvijestiti znanje o svijetu i sebi. Tako primjerice kroz umjetnost djeca nauče cijeniti religijske i kulturne vrijednosti i razlike u svojim domovima, uče percepciju svijeta i samih sebe kroz portrete, auto portrete raznih slikara i sl.⁵³

Kako bi postigli znanje putem umjetnosti potrebni su nam učitelji, poznavatelji umjetnosti i učenici kako bi istražili i ispitali sve mogućnosti koje nam učenje kroz umjetnost pruža.⁵⁴

U posljednje vrijeme mnogo muzeja koriste izražavanje kroz umjetnost pri učenju, a usredotočeni su na njene pojedine aspekte kao što su ples, gluma, književnost, mediji, glazba i vizualna umjetnost. Svaki nabrojani aspekt umjetnosti govori drugim jezikom, komunicira drugačije znanje i vještine, te samim time zahtjeva drugačiji pristup pri učenju, no svi aspekti uključuju igru, dizajn, eksperimentiranje, istraživanje, provokaciju znanja, metafore, izražavanje i komunikaciju.

Kako bi se stvorila uspješna veza između umjetnosti i edukacije, bitno je naglasiti svrstavanje umjetnosti u edukaciju, odnosno nije bit uvidjeti umjetnost u službi edukacije i učenja, već učiti kroz umjetnost kako bi se postigla kvaliteta učenja.⁵⁵ U svojoj studiji iz 2004. godine, Csikszentmihalyi tvrdi kako je sam tijek učenja kod individue podcijenjen, odnosno on smatra kako je potrebno usredotočiti se na kreativnosti individue jer je u njenoj prirodi da stalno uči, istražuje, spaja nove ideje sa starima, razmišlja izvan okvira te tako dolazi do saznanja.⁵⁶

4.10. Učenje kroz filmsku umjetnost

Djeca su od malena podvrgnuta i podizana u svijetu multimedija, odnosno u digitalnom svijetu, te se nalaze između dva svoja svijeta, *online* i *offline*.⁵⁷

⁵³ Beetlestone 1998:67

⁵⁴ Ewing 2010:7

⁵⁵ Ewing 2010:8

⁵⁶ Csikszentmihalyi 2010:346

⁵⁷ Virtualni (*online*) i stvarni (*offline*) svijet.

„Za djecu ne postoji online i offline, odnosno virtualno i stvarno – virtualni, odnosno digitalni svijet toliko je introvertiran u njihove živote i podsvijest da jedno utječe na drugo... ono što oni čine u virtualnom svijetu, znakovito utječe na njihovu komunikaciju i povezivanje s društvom.“⁵⁸

Nije nužno loše to što su ta dva svijeta, virtualni i stvarni, isprepletena i što utječu jedan na drugi. Tu je činjenicu potrebno iskoristiti na najbolji mogući način kako bi djeca i učenici učili iz *online* primjera.

Za primjer je uzet film, odnosno stvaranje značenja kroz film gdje učenici imaju mogućnost sudjelovati u svakom aspektu stvaranja filmskog djela. Pri tome je uključeno smišljanje fabule, pisanje scenarija, gluma, režiranje, kinematografija, dizajn i postavljanje scene, komponiranje, snimanje i uredništvo.⁵⁹ Učenici su uključeni kako bi svladali svoje tehničke, ali i ostale vještine znanja koji su im potrebne pri stvaranju filma.

Prilikom stvaranja filma koriste se gotovo sve metode multimodalnog učenja. Učenici vladaju ostalim vještinama poput govora i scenskog pokreta pri glumi, pisanja i jezika pri stvaranju scenarija, razvijaju vještine, stvaraju vlastita mišljenja i značenja, te posjeduju velika znanja pri kreiranju proizvoda. Kroz timski rad, kontrolu i finalni proizvod, film, učenici su dobili nevjerojatno iskustvo koje je motivacija za daljnje istraživanje sebe i svijeta.

4.11. Stvaranje značenja i multimodalnost

Semiotika znakove i simbole shvaća kao osnovnu jedinicu značenja. Dakle, jedan simbol predstavlja jedinicu koja prenosi značenje, pa je tako primjerice crvena ruža ima značenje ljubavi. Time je crvena ruža postala simbolom ljubavi.

Značenje nekog simbola često je zapravo samo jedan dio pravog značenja predmeta ili situacije koji želi biti reprezentiran. Onaj koji stvara značenje uvijek koristi već postojeće simbole, ali i materijale i sredstva koje sam povezuje sa značenjem predmeta. Uz simbole, pomoću kojih se stvaraju značenja, koristi se jezik i govor, maketa ili zvuk, no jedno ne

⁵⁸ Ewing prema Thomas 2010:64

⁵⁹ Ewing 2010:45

isključuje drugo.⁶⁰ Ono što je bitno jest da ukoliko za stvaranje određenog značenja koristimo isključivo sliku, fotografiju ili video zapis, ne znači da smo potpuno isključili govor ili jezik.

Kako nam slika, fotografija ili neko drugo sredstvo omogućuje stvaranje značenja pri učenju jednog gradiva, tako će nam jednako koristiti jezik, govor ili zvuk u drugom.

Kod multimodalnog pristupa učenju bitno je opisati način na koji funkcionira multimodalnost i pronaći prava sredstva kojima će se učenje o određenoj temi provesti i dovesti do stvaranja značenja kod sudionika. Kada nešto objašnjavaju, profesori, učitelji ili pedagozi istovremeno koriste više različitih sredstava, a da toga nisu svjesni. Primjerice pri govorenju koriste i gestikulaciju rukama i facijalnu ekspresiju ili prikazuju fotografije i druge elemente koji su im pri ruci ili se tada jednostavno nalaze u prostoriji.

Također, svako sredstvo koje koristimo pri učenju ima svoju funkcionalnu posebnost. Tako je primjerice slika dobar temelj kojim će se kasnije kroz govor i određenu radnju prikazati pokret. Ostala sredstva koja koriste pokret i radnju služe kako bi se učenici animirali, korištenje materijalnih sredstava kako bi osjetili i shvatili materiju, kroz korištenje vlastitog tijela osvještavaju ono što se događa ovdje i sada itd.

Ukoliko se radi o predmetu koji služi kao sredstvo pri komuniciranju gradiva, bitna je struktura i materijal od kojeg je predmet napravljen jer ljudi svojim tijelom i osjetilima (u ovom slučaju osjetom dodira) najbolje dolazimo do zapažanja i zaključivanja, odnosno stvaranja značenja.⁶¹ Promjene u sredstvima i načinima poučavanja i učenja, neizbježno donose i promjene u prezentiranju gradiva i znanja, te naposljetku i u samom poimanju istog.

Sličnosti, ritam, intonacija i ponavljanje radnje pomažu učeniku i učitelju iskomunicirati gradivo na razne načine, odnosno izabrati koje sredstvo je najpovoljnije koristiti pri komunikaciji i učenju i upravo tu nastaje stvaranje značenja i sam proces učenja.⁶²

Mašta je sila koja pokreće kreativnost i upotreba mašte djecu dovodi do povezivanja različitih zaključaka. Djeca koriste različite materijale kako bi izrazila svoju kreativnost i time učila,⁶³ a kreativnost je poželjna u svrhu socijalizacije i saznanja. Predstavljena je kao sila

⁶⁰ Kress et al 2001:7

⁶¹ Ibid.

⁶² Ibid str. 182

⁶³ Beetlestone 1998:93

koja je veoma poželjna i pozitivna. Kroz kreativnost moguće je izbaciti sav stres koji je utkan u svakodnevni život čovjeka i pritom proživjeti ispunjen dan s djetetom.

Kao odgovornim za to, pedagozi, nastavnici i učitelji imaju dužnost promicati kreativnost kao pravo svakog djeteta.⁶⁴

5. UPOTREBA TEORIJA UČENJA U MUZEJSKOJ RADIONICI

Pri izvedbi radionice oslonac je na spomenutim teorijama od kojih se svaka barem djelomično koristi pri realizaciji o čemu je više opisano u šestom poglavlju gdje stoji opis, metodologija i tijek same radionice. Osim kognitivnih teorijskih koncepcija, oslonac pri osmišljavanju i provođenju radionice također je na multimodalnom učenju koje se fokusira, ne toliko na kognitivni razvoj djeteta i važnost društvenog utjecaja na učenje, već i na odabir medija i vrste značenja.

Time je u radu i u samoj radionici objedinjena pedagogija s muzejskom interpretacijom pri čemu su korišteni različiti mediji, što je u konačnici poanta muzejske pedagogije i svrha ovog rada.

Radionica, kao studija slučaja ovog rada, izvodi se u Etnografskom muzeju Istre u Pazinu, a usredotočena je na usmenu predaju, te na to koliko ju djeca školske dobi razumiju i poznaju. Znaju li učenici razliku među pojmovima legende i usmene predaje, te onoga što ta dva pojma razlikuje? Poznaju li pojam folkloristike i razumiju li njezin djelokrug? Također, tijekom radionice (koja je za mene bila i istraživački teren) nije bio cilj raspravljati o „ispravnosti“ ili „neispravnosti“ vjerovanja u predaje ili legende, već je cilj bio potaknuti problemsku refleksiju i raspravu, učenicima osvijestiti forme, transformacije i funkcije usmenih predaja i legendi u njihovom svakodnevlju, te raspraviti o pojmovima kao što su folkloristika, materijalna i nematerijalna baština i sl.

⁶⁴ Ibid str. 160

5.1.Folkloristika

Folkloristiku kao disciplinu nemoguće je definirati na odgovarajući način ukoliko prije toga nismo definirali različite folklorne oblike ili žanrove, što znači da se definiranje folkloru svodi na iscrpno određivanje svih njegovih oblika. No, kako unatoč brojnim istraživanjima ni jedan žanr nije definiran do kraja, to će biti teško.⁶⁵

Pri definiranju folkloristike možemo doći do spoznaje kako je ona samo jednim svojim dijelom znanost o verbalnim oblicima folkloru.⁶⁶ Najpreciznije do sada definirao ju je Dan Ben-Amos kao direktnu, umjetničku, usmenu komunikaciju u malim grupama.⁶⁷ Folkloristi su navikli govoriti kako je folklor „usmena tradicija“, a ipak mnogi se folklorni oblici ne prenose usmenim putem, kao npr. spomenari, natpisi u javnim zahodima, pjesmice na prvim stranicama knjige, nazivi automobila, tradicijska pisma i drugi, te tako dolazimo do srži problema kada se radi o definiranju pojmova.

Naime, povijest istraživanja usmene tradicije govori o favoriziranju nekih usmenih žanrova, pa se prema tome razlikuje usmena književnost od usmene tradicije.⁶⁸ Usmena tradicija širi je pojam od usmene književnosti budući da, osim usmenoknjiževnih oblika, uključuje i usmene neknjiževne oblike, one koji nisu umjetničke prirode. Osim toga, na nju se gleda kao na skup svega što se prenosi na usmen način, iz generacije na generaciju, poput usmene kulture nasuprot pisanoj.⁶⁹

Pisani i usmeni oblici folkloru spadaju pod veću cjelinu koja koristi jezik kao medij, a pritom se misli na umjetničko, pisano i usmeno, izražavanje i komuniciranje među malim grupama.⁷⁰ Problem je i u zanemarenim žanrovima usmene tradicije koji je moguće riješiti samo cjelovitim i širim uvidom u govornu komunikaciju među ljudima.

Verbalni iskazi sadržajno i tematski su vezani uz brojne ljudske djelatnosti, a nazivaju se govornim žanrovima.⁷¹ Svaki je pojedinačan iskaz individualan, ali u svakoj izjavi, bilo usmenoj ili pisanoj, postoji čitav niz žanrova. Govorni žanrovi vrlo su raznoliki, a kreću se od jednostavne pjesme, priče pa sve do znanstvene studije.

⁶⁵ Dundes 2010:91,92

⁶⁶Folkloristika <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=20035> (17. veljače 2016.)

⁶⁷ Ben-Amos 2010:127

⁶⁸ Lozica 1990:2

⁶⁹ Ibid str. 3

⁷⁰ Ibid str. 4

⁷¹ Ibid str. 5

Proučavanje usmenih priča središnji je dio folkloristike koja se bavi društveno uvjetovanim i uglavnom usmeno prenošenim oblicima folklora te njihovim kontekstom. Folkloristi se bave pitanjima vezanim uz povijest, podrijetlo i difuziju, promjenu i razvoj, žanr, strukturu, sadržaj, stil, izvedbu, korištenje, funkciju i značenje folklornih pojava. U desetljećima nakon Drugog svjetskog rata težište istraživanja premješta se s teksta na kontekst.

Folkloristika na pragu novog tisućljeća ispituje teorijske, socijalne i političke temelje svojega sudjelovanja u stvaranju moderne kulture i društva, iznova aktualizira povijest, zapaža proces tradicionalizacije⁷². No jednako je tako naišla na zid. Pisalo se kako je folkloristika na rubu, te kako „umire“⁷³, dok se nijedan folklorist nije požalio ili demantirao tu tvrdnju. Ipak, Alan Dundes svoj je odgovor „*Folkloristika je itekako živa*“ objavio u izdanju časopisa „*Lingua Franca*“.⁷⁴

U posljednjem odlomku svojeg odgovora napisao je:

„U trenutku američke povijest slavi se multikulturalna raznolikost, prosvijećeni sveučilišni administratori trebali bi ohrabrivati praktičare ove međunarodne discipline koja seže sve do Herdera i braće Grimm, discipline koja prednjači u prepoznavanju važnosti folklora u promicanju etničkog ponosa i pružanju dragocjenih podataka za otkrivanje emskih kognitivnih kategorija te svjetonazorskih i vrijednosnih obrazaca.“⁷⁵

Dundes je ogorčen na stanje u folkloristici, što je očito samim načinom na koji je započeo članak „*Folkloristika u 21. stoljeću*“⁷⁶, no ipak dalje navodi kako folklora na svijetu ima jednako kao što ga je bilo i prije, a izazov skupljanja i analiziranja nikad nije bio uzbudljiviji.

⁷² Dundes prema Hobsbawmu i Rangeru 2010:83

⁷³ A. Dundes u svom članku „*Folkloristika u 21. stoljeću*“ piše o tome kako folkloristika polako nestaje iz akademske sredine, o tome se pišu članci, a frustrirajuća je činjenica je ta što se činilo kako se nitko nije zalagao protiv toga.

⁷⁴ Dundes 2010: 281

⁷⁵ Ibid str. 282

⁷⁶ „Stanje folkloristike je na početku 21. stoljeća deprimantno i zabrinjavajuće. Poslijediplomski folkloristički programi diljem svijeta ukidaju se ili reduciraju. Nekoć slavan program Sveučilišta u Kopenhagenu više ne postoji.“. Rad se temelji na obraćanju Aalana Dundesa na skupu Američkog folklornog društva 2004. godine.

Ono što je dovelo do toga da se na folkloristiku gleda kao na slabu akademsku disciplinu je kombinacija činjenice da nema novih velikih teorija i neuspješno suprotstavljanje amaterima i diletantima koji su zauzeli folklorističko polje kao svoje.⁷⁷

Više nego njihove kolege iz prošlosti, današnje folkloriste, zanimaju socioekonomski i ekološki uvjeti koji daju okvir i značenje folkloristici kroz verbalnu komunikaciju, ali i njima srodnim pojavama. Zahtjev za sustavnim i cjelovitim pristupima potaknuo je brojna empirijska istraživanja pojedinaca i malih grupa, autentičnih izvedbi folkloru, njegove prilagodbe okolini i folkloru koji još živi u zajednicama.⁷⁸

Prema tome, sve je više semiotičkih i komunikacijskih istraživanja koja utječu na samu terminologiju. Na pojedine folkloriste veliki su utjecaj vršili kulturnoantropološki i sociolingvistički pravci koji su doveli do sve većeg broja proučavanja osobnosti, životne povijesti, kao i proučavanja kulturnih simbola. Osim toga, zanimanje za istraživanje mitova, svjetonazora, nadnaravnih iskustava i nabožnih žanrova folkloriste je navelo na sve više istraživanja religijskih praksi poput komparativne ili pak fenomenološke religije.⁷⁹

Također, rad folklorista temelji se na komparaciji radova i istraživanog. Motivi istraživanja, lokalne teme i priče dobivaju novu dimenziju kada se usporede s nekim drugim, srodnim istraživanjem neke druge zemlje. Mnoge priče i motivi pronađeni u usmenom folkloru neke europske zemlje mogu se pronaći u pričama stare Grčke, Egipta ili kulturi Srednjeg istoka. Razlog tomu nije slučajnost sličnih ili istih motiva u priči, već zato što postoji nešto što se zove nasljeđivanje unutar kultura.⁸⁰

Pređemo li sada s područja jezične znanosti na područje folkloru, susrest ćemo usporedne pojave. Postojanje neke folklorne građe kao takve počinje tek onda kada ju je određena osoba ispričala, ili pak zapisala, a određena zajednica prihvatila. Tada od te tvorevine postoji i ostaje samo ono što je zajednica usvojila.

Uzmimo da je jedan član zajednice ispričao nešto individualno. U slučaju da je to usmeno, od tog pojedinca stvoreno djelo iz bilo kojeg razloga za zajednicu neprihvatljivo. No,

⁷⁷ Dundes 2010:289

⁷⁸ Honko 2010:349

⁷⁹ Ibid. str 350

⁸⁰ Ibid str. 359

ukoliko ga ostali članovi zajednice ne usvoje, ono je osuđeno na propast. Spasiti ga može samo slučajni zapis prikupljača, prenoseći ga iz sfere usmene poezije u sferu pisane književnosti.⁸¹

Iz prethodno napisanog, jasno proizlazi da je za egzistenciju nekog folklornog djela preduvjet postojanje grupe koja ga prima i odobrava, pa je na umu dobro imati kako postoji preventivna cenzura zajednice gdje upravo ta ista zajednica selektira, pamti i prenosi samo one dijelove za koje smatra dovoljno vjerodostojnima, zanimljivima i vrijednima daljnjeg prenošenja.⁸²

U Hrvatskoj je na polju folkloristike u skorije vrijeme, točnije 13. i 14. studenog 2014. godine, u Institutu za etnologiju i folkloristiku u Zagrebu, održan je međunarodni znanstveni skup pod nazivom Usmena predaja: folkloristički aspekti i interdisciplinarna vizura. Na skupu su znanstvenici iz Hrvatske, Bosne i Hercegovine, Srbije, Austrije, Mađarske, Makedonije i dalje, izlagali i raspravljali o istraživanjima predaja i metodologijama kroz razne znanstvene perspektive kako bi razmotrili neke od naznačenih točaka i pridonijeli razvitku struke.

Tako se kroz izlaganja i rasprave govorilo o neriješenim pitanjima jednoznačnog imenovanja, odnosi prema žanrovima poput bajki, legendi, vicu, traču, glasinama, osobnim pričama, popularnosti i uporabi mitskih predaja, medijima kao izvorima i posredovateljima tog žanra, o suvremenim, odn. urbanim predajama, te o terenskim istraživanjima.⁸³

Definiranje folklora u ovako širokom kontekstu mnogo je teži zadatak od svih zadataka koje su do sada folkloristi imali. Osim toga, folkloristi bi trebali razlučiti folklor kao takav od osnovnih psiholoških stavova karakterističnih za sve ljude.⁸⁴ Drugim riječima, folklor bi se trebao izdvojiti iz grupa koje istovremeno postoje na svim nivoima masovnog društva, a folklorist se treba usredotočiti na one psihološke i fizičke stereotipe koji su, više ili manje, potvrđeni u lokalnim okvirima.

Kako se da zaključiti, cilj današnjih znanstvenika, etnologa i antropologa je prenijeti doživljaj usmene predaje i književnosti kakvom ju doživljava i istraživana skupina, te kako bi

⁸¹ Jakobson, Bogatirjov 2010:32

⁸² Ibid str. 34

⁸³ Usmena predaja: folkloristički aspekti i interdisciplinarna vizura.

<http://www.ief.hr/Novosti/Doga%C4%91anja/tabid/88/articleType/ArticleView/articleId/78/language/hr-HR/Meunarodni-znanstveni-skup-Usmena-predaja-folkloristicki-aspekti-i-interdisciplinarna-vizura-Zagreb-13-14-studenog-2014.aspx> (26. studenog 2015.)

⁸⁴ Dégh 1987:258

nakon istraživanja uslijedilo dijeljenje istoga s javnošću u svrhu razvoja struke, ali i samih sebe. Folklor je sam po sebi prirodni resurs, spremište dobro čuvanih i vrijednih dokumenata.
85

Folklor pritom ne nestaje. Baš naprotiv, on i dalje živi i u suvremenom svijetu.

5.2. Definiranje usmene predaje

Prilikom istraživanja u ovom diplomskom radu kao primjer uzete su usmene predaje iz Istre, konkretnije priča o Velom Joži, a kako bi djeci lakše osvijestili pojmove, odnosno razliku između pojmova legendi i usmene predaje, uzet je i primjer svetog Nikole.

Prvi problem, odnosno izazov sa kojim se „suočavamo“ je sama definicija usmene predaje. Dolazilo je do razilaženja mišljenja folklorista po pitanju definiranja usmene predaje, počevši od termina koji ih određuje.

Definicija žanrova poput bajki, predaja, mita ili anegdota većinom su vrlo općeniti i netočni sa stajališta pojedine tradicijske zajednice. Ipak, prilikom definiranja žanrova naglašavaju se neke značajke ili kriteriji koji mogu poslužiti pri razlikovanju jednog žanra od drugoga, no ta mreža razlikovnih obilježja nikada neće biti potpuni opis postojećih žanrova.⁸⁶

U nekim jezicima kao što su engleski, francuski i talijanski, riječ legenda (engl. *legend*, fr. *légende*, tal. *legenda*) ima jednako značenje za predaju i legendu, uz neke dodatne distinkcije. U hrvatskom jeziku i u hrvatskoj folkloristici vrijede druga pravila, te se nailazi na terminološku razliku u ovim pojmovima, a prema kojoj su legende isključivo vjerskog sadržaja, vezane uz pojedine crkve i svetišta, ponajviše o životima svetaca.⁸⁷

Pri istraživanju definicije usmene predaje, mogu se koristiti tri vrste metodologije. Postoji mogućnost pristupa zbirkama i arhivima gdje se čuvaju zapisi, zatim problemu definiranja može se pristupiti terenskim istraživanjem gdje se suočavamo sa „živim predajama“ o vampirima, vješticama, vilama i sl. Te, treći način istraživanja, urbane ili

⁸⁵ Honko 2010:352

⁸⁶ Honko 2010:350

⁸⁷ Ibid str. 354

suvremene usmene predaje koje su dio naše svakodnevice, u govoru i komunikaciji, što je zapravo i naglasak u radu.⁸⁸

Pravilno shvaćanje različitih žanrova i terminologije tradicije neophodno je kako bi se nastavilo i izvršilo uspješno istraživanje na tim područjima. Različiti žanrovi podliježu različitim zakonitostima, pa je bez poznavanja istih nemoguće doći do konačnih i pouzdanih rezultata. Prema Raduloviću, ono što usmenu predaju razlikuje od pripovjedaka, upravo je to vjerovanje u samu priču⁸⁹. Braća Grimm utvrdila su kako je predaja nešto u što ljudi smatraju istinitim, a tiče se njima poznatim osobama, dok se pod pripovijetkama smatraju izmišljene priče koje su svrha zabavi.⁹⁰

Dakle, oni su cijelo prozno stvaralaštvo razvrstali u dvije kategorije – *Märchen*⁹¹ i *Sage*⁹², a od tada zapravo traju nesporazumi što bi koji pojam trebao podrazumijevati.

Naime, pod *Märchen* smatra se narodna pripovijetka za koju se zna da je izmišljena, odnosno stavlja se pod fabulu koja se nikada nije dogodila, s likovima koji su potpuno izmišljeni, izvan prostora i izvan vremena. Kompozicija kao da je unaprijed određena i predvidljiva, vođena čarobnim sredstvima i pomoćnicima. Zato se i smatra kako je *Märchen* prvenstveno zabavljачka pripovijetka.

S druge strane, *Sage* ili usmena predaja od početka je vezana isključivo za povijest, odnosno usmena je predaja stavljena u povijesni okvir.⁹³ Usmena predaja najčešće je priča u kojoj stvarnost nije apstraktna, već subjektivna, pomalo nestvarna i zastrašujuća. Kratka radnja koja propitkuje vjerodostojnost priče kazivača gdje se na likove i događaje gleda s čuđenjem i uzbuđenjem, a može se iskazati kroz subjektivno doživljeno ili prepričavanjem nečijeg doživljenog iskustva. Dakle sam kazivač priča o svom pojedinačnom iskustvu ili iskustvu drugoga, a da time dovodi u pitanje stavove ostalih koji priču slušaju.⁹⁴

Prilikom prepričavanja ili pripovijedanja usmenih predaja najčešće dolazi do susreta ljudskog bića sa nečim natprirodnim, nestvarnim, ali dovoljno stvarnim kako bi zaintrigiralo

⁸⁸ Radulović 2014:2

⁸⁹ Radulović 2014:1

⁹⁰ Sydow 1987:229

⁹¹ *Märchen*; u tekstu se koristi za pojam pripovjetke kako bi se lakše ustanovila razlika između pripovjetke i predaje.

⁹² *Sage*; u tekstu se koristi za pojam predaje

⁹³ Karanović 1987:222

⁹⁴ Lüthi, Röhrich 1987:1

ljudsku maštu i dovelo do ruba vjerodostojnosti. Sama radnja usmene predaje nema rješenje, odnosno nema pravog odgovora na čovjekova pitanja unutar predaje, što je prava atmosfera tzv. fantastike svakodnevnog života. U predaji često sudjeluje kazivač uz likove iz prošlosti ili sadašnjosti, što nas dovodi do onog svakodnevnog banalnog, a budući da se sve događa u iskustvenom, poznatom prostoru predaja sve više prelazi u isprepletanje čudesnog i svakodnevnog. Predaja često nastaje iz zbilje ili se u nju vraća, dok se prepričavani događaji nižu asocijativno, bez utvrđenog reda.

Predaje su emocionalno, vremenski i prostorno vezane uz stvarnost, dok su legende (ili bajke) lakše i slobodnije. Sami događaji u predaju nižu se automatski, bez unaprijed utvrđenog reda.⁹⁵

Ipak, ovakva definicija predaje ne smatra se znanstveno utvrđenom, pa se pitamo koja je prava definicija usmene predaje?

Evelina Rudan u svojem članku „*Formule vjerodostojnosti*“ ističe kako je usmena predaja žanr koji se temelji na vjerodostojnosti i istini, te citira neke od poznatih folklorista koji su se bavili spomenutim žanrom. Pa je prema Bošković-Stulli⁹⁶ „usmena predaja nedavno ili davno kazivanje, prema Friedrichu Rankeu⁹⁷ usmena predaja zahtjeva vjerodostojnost kod naratora i slušatelja, slično kao prema Čistovu koji inzistira na vjerodostojnosti i smatra kako je usmena predaja bezvrijedna ukoliko postane previše nevjerojatna i isključuje dio svakodnevice. Gerndt⁹⁸, jednako kao i Dégh⁹⁹ ističe kako je veza između usmene predaje i stvarnosti veoma specifična, a razlikuje ih doza sumnje koju izaziva.“¹⁰⁰

Folkloristi koji se bave pitanjem usmene predaje, njenog nastanka, odnosno funkcije i uloge u zajednici kažu kako pri stvaranju usmene predaje veliku ulogu, uz naratora, imaju i slušatelji. Ovisno o željama i raspoloženju slušatelja, narator gradi priču, odnosno predaju.

⁹⁵ Karanović 1987:222

⁹⁶ Maja Bošković-Stulli bila je dugogodišnja članica i autorica Matice hrvatske, te je stvorila ključni znanstveni opus unutar hrvatske etnologije. Najcjenjenija je proučavateljica i poznavateljica hrvatske usmene književnosti, te je objavila i priredila mnoštvo folklorističkih, etnoloških i književno-povijesnih monografija u izdanju Matice hrvatske.

⁹⁷ Friedrich Ranke; njemački profesor na sveučilištima, filolog i folklorist.

⁹⁸ Helge Gerndt; njemačka folkloristica

⁹⁹ Dégh; folkloristica i profesorica Folklor i etnomuzikologije na Sveučilištu Indiana

¹⁰⁰ Rudan 2006:89

Predaja je dvosmislena budući da njezin kraj ostaje neizvjestan, pa je na slušateljima da zaključuje je li ona istinita ili nije i što se sa likovima iz predaje naposljetku dogodilo.¹⁰¹

5.3. Usmena predaja i vjerodostojnost

Da bi usmena predaja bila prihvaćena kao usmena predaja, valjalo bi postići sumnju kod nekog od sudionika razgovora. Tako postoji primjer s neidentificiranim letećim objektima, bijelim kombijem koji vreba djecu, Djedom Mrazom, sv. Nikolom, tračevima, prizivanjem duhova i slično.¹⁰² Dakle, jedna od najvažnijih karakteristika usmene predaje je vjerodostojnost iste. Da bismo vjerovali potrebno nam je imati svjedoke koji su nazočili ili ih barem poznavati kako bi nam netko mogao potvrditi sumnju, vrijeme i mjesto predaje, te sudionike.

Koliko smo puta začuli frazu: „Kažu da..“, „Ljudi govore..“, „Priča se da..“, „Čula sam da..“, „Neki ljudi misle..“, „To je živa istina..“, „Moj je djed znao kazati..“ itd.? Time narator želi zaintirigirati publiku. No ono čime ih pridobije je zapravo sam završetak usmene predaje za koji narator ne može tvrditi je li istinit ili ne. Upravo je to ono što tu određenu priču čini usmenom predajom.¹⁰³

Prilikom prepričavanja usmene predaje, narator treba uspostaviti dobru vezu sa svojim sugovornicima ili sugovornikom, jer o njima ovisi hoće li predaja biti prihvaćena onakvom kakvom ju je predstavio. Samim time narator riskira svoj status, odnosno je li on dobar ili loš narator, naposljetku riskira svoj status znalca o samoj temi o kojoj priča, budući da su usmene predaje prepune misterioznog, nadnaravnog i nevjerojatnog.

Vjerovanje je ideološka jezgra usmene predaje, a Linda Dégh ističe kako su vjerovanja nevidljiva, odnosno kako ih ne možemo „prikupiti“, već kroz njih pristupiti narativu.¹⁰⁴

Evelina Rudan bavila se formulom vjerodostojnosti usmenih predaja iz Istre, obradivši 200 usmenih predaja, demonološkog tipa, s područja Istre u razdoblju između 2000. i 2003. godine. Analizom dobivenog materijala uspjela je dokazati kako i na koji način tekst ili sam narator mogu utjecati na to hoće li sugovornik povjerovati u predaju.

¹⁰¹ Lüthi 1987:238, 240

¹⁰² Marković 2011:124

¹⁰³ Rudan 2006:90

¹⁰⁴ Dégh 1987:257

U svom tekstu o vjerodostojnosti, Rudan dolazi do spoznaje kako se provjere i dokazi vjerodostojnosti mogu podijeliti na sljedeće četiri vrste:

1. Vremenske, koje se odnose na one dijelove teksta u kojima je vrijeme definirano. Vrijeme događaja može biti izraženo točno u godinu ili datum, no to nije pravilo. Pri izražavanju vremena kod pripovjedača, ono što često čujemo je: „*Imala/o sam šest ili sedam godina kada se to dogodilo*“, ili „*to je bilo prije šest godina*“.
2. Prostorne, gdje se prostorna autentičnost ili vjerodostojnost povezuje se s poznatim mjestom i lokalitetima gdje se priča odvija prema kazivaču ili likovima iz predaje. Primjer kroz koji iskazujemo prostornu vjerodostojnost: „*Otišla/o sam u Svetvinčenat po odijelo (...)*“.
3. Temeljene na svjedočanstvu, u kojima se nalaze dijelovi teksta koji prikazuju kako je pripovjedač direktan sudionik i svjedok, te garantira vjerodostojnost priče. Uobičajeno je da je narator sudionik priče uz još jednu ili više osoba.
4. Stav pripovjedača, koji je sam po sebi bitan, budući da u predajama uvijek postoje dijelovi gdje narator direktno komentira ispričanu predaju. Na komentare najčešće nailazimo na kraju ispričane predaje, kada se postavljaju retorička pitanja poput: „*Tko zna je li se to stvarno dogodilo?*“, „*To je ono u što smo nesigurni, nije li?*“¹⁰⁵

Maja Bošković-Stulli u svom djelu „*Usmena književnost kao umjetnost riječi*“ ističe kako prve dvije navedene vrste koje govore o vjerodostojnosti su, uglavnom, glavni dio određene radnje koja se stavlja u vremenski i prostorni okvir, dok druge dvije navedene vrste nisu toliko relevantne za vjerodostojnost priče.¹⁰⁶

Faktor vjerovanja vrlo je važan, čak i onda (posebice onda), kada narator svoju priču ne može potvrditi. Vjerovanje u predaju može se postići, no ovisi o tome koliko je narator vješt govornik, ali i o samom toku, kontekstu i u kojem smjeru se predaja kreće. To znači da

¹⁰⁵ Rudan 2006:96, 98

¹⁰⁶ Bošković-Stulli 1978:38

jedna jedinica priče postoji, odnosno vrlo je vjerojatno kako se dogodila, dok je drugi dio priče neuvjerljiv i nevjerojatan.¹⁰⁷

Dégh u svojem članku „*Predaje - vjerovanje u modernom društvu*“, ističe kako sama srž usmene predaje može biti povijesni događaj, predmet ili iluzija. Dakle, proces formiranja same predaje od velike je važnosti za folkloriste koji se bave definicijom, nastankom i vjerodostojnošću iste.¹⁰⁸

Za praktični primjer, koji se često koristi i danas i koji je korišten pri izvođenju radionice kao studije slučaja u ovom radu, izdvaja se priča o NLO-u. Zaista, svi novi podaci koji se gomilaju na prijašnje nisu učinili NLO ništa manje misterioznim nego što je bio. Već se, naprotiv, nastavlja čitav niz tajanstvenosti koja se održava kroz međunarodne predaje, a Dégh tvrdi:

„Takav objekt (NLO), kao ni jedan drugi, provocira svjesne i nesvjesne fantazije. Prve omogućavaju pojavu spekulativnih nagađanja i čistih izmišljotina, a druge dopunjavaju mitološku podlogu, nerazdvojivu od ovih provokativnih zapažanja. Čovjek često ne zna i ne može otkriti, slijedi li prvobitnoj percepciji fantazija koja potiče iz nesvjesnog, ili nas pak osvaja svjesno putem iluzija i vizija.“¹⁰⁹

Stvaranje predaje, u ovom slučaju konkretno predaja o NLO-u, započinje s „vizionarskim glasinama“, sličnim popratnim pojavama kao što su komete i meteori ili pak neke druge pojave na nebu koje su predznak za velike katastrofe.¹¹⁰ Naime, leteći objekti nalik na NLO opisuju se i predstavljaju se još od 12. stoljeća, zatim postoje zapisi o njihovoj pojavi i za vrijeme prvog svjetskog rata, a nastavilo se do danas.

Sve to ukazuje na tvrdnju kako je vjerovanje (ili ne vjerovanje) u NLO, kao i u neke druge pojave, stvoreno putem emocionalne tenzije čiji uzrok leži u osjećaju kolektivnog prihvaćanja ili u vitalnim psihičkim potrebama.¹¹¹

Osim priče o NLO-u, poznate su i mnoge druge poput kuće opsjednute duhovima, čudnim prikazama iz mračnih ulica i sl. Nije bitno o kojoj se predaji radi

¹⁰⁷ Rudan 2006:92

¹⁰⁸ Dégh 1987:257

¹⁰⁹ Dégh 1987:259

¹¹⁰ Ibid str. 259

¹¹¹ Ibid str. 258

dok god postoje ljudi koji vjeruju i oni koje ne vjeruju. Osim toga, postoji mogućnost kako će oni koji slušaju predaju ostati indiferentni prema njoj, ali izraziti i neprijateljski stav, čak se i podsmjehivati onima koji vjeruju.¹¹²

U jednom je trenutku, prilikom izvedbe radionice, učenicima postavljeno pitanje što misle da se s Velim Jožom dogodilo? Ponovno su reakcije bile mnogobrojne i podijeljene. Jedan je dio razreda vjerovao kako se Veli Jože zaista javio na mobilni telefon nakon mnogo godina, dok drugi nije, što ih je podijelilo. A na pitanje misle li da je na telefonu bio netko drug ili Veli Jože i je li se on zaista spasio, odgovarali su:

„Ja mislin kako se Veli Jože spasio jer me mama ne pusti da se igram u šumi. Mislim da je to jer je tamo on.“ Ivan O. – učenik 4.a razreda O.Š. Vladimira Nazora, Pazin.

„Ma nije se spasio, potonuo je, kad si ti vidija njega da hodi okolo?“ Josip I. – učenik 4.a razreda O.Š. Vladimira Nazora, Pazin

„To je samo priča, on ni nipoštoja.“ Alex M. – učenik 4.a razreda O.Š. Vladimira Nazora, Pazin.

„I ja mislin da je samo priča, ne postoje nikakovi divovi, tega je samo u serijami.“ Luka M. - učenik 4.a razreda O.Š. Vladimira Nazora, Pazin

„Pa i ljudi su u serijami pa opet postoje.“ Leona G. – učenica 4.a razreda O.Š. Vladimira Nazora, Pazin.

„Ja virujen da je ono bija on na telefonu i da je živ, anke mi je drago zbog tega.“ Petra M. – učenica 4.a razreda O.Š. Vladimira Nazora, Pazin.

„Forši je preživija i to, a kadi se skriva ja ne znan. Ma davno je on partija. Pa to je priča stara sto lit, ni on više živ.“ Jakov F. – učenik 4.a razreda O.Š. Vladimira Nazora, Pazin.

„Ma ča ga niste čuli na telefonu? Nemaju ljudi tako jak glas, bija je Veli Jože.“ Ida B. – učenica 4.a razreda O.Š. Vladimira Nazora, Pazin

¹¹²Ibid str. 260

Ipak, sasvim je jasno kako, iako je svijet pod sve većim utjecajem tehnologije i napretka, ništa ne uništava vjerovanje u natprirodno i nastanak istog.

6. MUZEJSKA RADIONICA U ETNOGRAFSKOM MUZEJU ISTRE

Radionica na temu *(Re)prezentacija i učenje o usmenoj tradiciji; studija slučaja: kreativna muzejska radionica u Etnografskom muzeju Istre* nastala je u svrhu izrade diplomskog rada kako bi se kroz dva dijela učenicima nižih razreda približila usmena tradicija Istre na primjeru usmene predaje o Velom Joži s područja motovunštine. Također je jedan od ciljeva radionice bio osvijestiti pojmove poput usmene predaje, tradicije, materijalne i nematerijalne kulturne baštine te postaviti pitanje koliko se isti koriste i shvaćaju u kontekstu svakodnevnog života.

6.1. Etnografski muzej Istre

Etnografski muzej Istre prikuplja građu vezanu za usmenu tradiciju područja na kojemu djeluje, te istu istražuje i komunicira, njegov odabir za mjesto provođenja radionice bio je logičan izbor.

Muzej je smješten u Pazinskom kaštelu, a osnovan je 1962. godine. Muzej istražuje, prikuplja, čuva, proučava i izlaže etnografsku građu u obliku spisa, fotografija, te zvučnih snimaka. Naglasak se stavlja na materijalnu, ali sve više i na nematerijalnu kulturnu baštinu.¹¹³

Muzej se može podičiti etnografskom građom s fundusom od oko čak 4. 200 predmeta koji služe kao primjer tradicionalnog rukotvorstva. Osim toga bitno je naglasiti da se može pohvaliti i tradicijskom odjećom, alatom kojim je izrađivana, poljoprivrednim alatom, te predmetima iz svakodnevnog života istarskog sela s kraja 19. i početka 20. stoljeća. Pored svega, muzej ima i veću zbirku suveniru.¹¹⁴

U samom prizemlju Kaštela smještene su stolarska i kovačka radionica gdje se može vidjeti kovačka peć, razni alati i predmeti koje su izrađivali kovači. Na drugom katu nalazi se

¹¹³ Etnografski muzej Istre – povijest muzeja <http://www.emi.hr/index.php?grupa=1&stranica=1&jezik=hr>, (6. kolovoza 2012.)

¹¹⁴ Ibid

stalni postav koji daje prikaz tradicijske odjeće koje je nosilo hrvatsko stanovništvo iz svih krajeva Istre. U susjednoj prostoriji nalaze se primjeri nošnje doseljenika u Peroj iz Crne Gore, te ženska talijanska nošnja iz grada Vodnjana. U posebnom prostoru smještena je tradicijska kuhinja s ognjištem, inventarom i posuđem, a prostorije koje se nadovezuju na kuhinju prezentiraju tradicijsko gospodarstvo s poljoprivrednim alatima i predmetima vezanim uz proizvodnju vina i ulja u Istri.¹¹⁵

Budući da Etnografski muzej Istre čuva građu vezanu uz život stanovnika Istre, povremene su izložbe također vezane uz prostore Istre, njeno nasljeđe, bogatstva, poznate rukotvorce i predmete koji su na tim prostorima nastajali.

Neke od izložbi koje su se održavale u Etnografskom muzeju Istre:

- „- „Valiže&Deštini: Istra izvan Istre“
- „Godcigo'jo prav na glas“
- „Voda – plavo zlato“
- „Sjediti na zelenom zlatu – stolice iz Finske“
- „Iza starih vrata“
- „Objekti identiteta: Tradicija kao izvorište“
- „Tkalci u Istri“
- „Klinasto ruho; *nastajanje i postojanje na primjeru Istre*“
- „Istra – različiti pregovori“
- „Maske i rituali“
- „Od rođenja do simbola identiteta; *priča o istarskom suveniru*“¹¹⁶

Neke od izložbi prikazuju slike starih običaja i rituala, te sadrže predmete i odjeću koja se nekada nosila i izrađivala. Osim toga, postoje i radionice u kojima se ljudi iskušavaju u tim običajima, kao primjerice u tkanju na velikom tkalačkom stanu.

¹¹⁵ Ibid

¹¹⁶ Etnografski muzej Istre – početna stranica <http://www.emi.hr/index.php?jezik=hr> (6. kolovoza 2012.)

6.2. Radionica – organizacija i priprema

Pripreme za radionicu započele su 7. rujna kada je ravnateljica muzeja, dr. sc. Lidija Nikočević, dozvolila izvođenje radionice u Etnografskom muzeju Istre. Od tada kreće razrada teme same radionice, te o čemu će se raditi.

Uz pomoć mentorica s dvaju odsjeka odlučeno je kako je tema radionice usmena predaja u Istri, odnosno kako je glavni lik koji se provlači kroz radionicu Veli Jože s područja Istre, kako bi učenicima bilo lakše shvatiti i pratiti samu radionicu.

Predviđeno kako će se radionica izvoditi u Etnografskom muzeju Istre u prostoru namijenjenom za održavanje radionica gdje se osvještavaju i imenuju termini koje učenici već poznaju ili s kojima se prvi put susreću.

Da bi se radionica provela bilo je potrebno pretražiti građu usmene tradicije u Istri. Kao na primjer pronaći i odabrati lik iz usmene tradicije koji se provlači kroz radionicu kako bi djeci bilo lakše pratiti. Također, pri realizaciji bila je potrebna komunikacija s muzejskom pedagoginjom Etnografskog muzeja Istre Mirjanom Margetić i smjernice mentorica s Diplomskog studija muzeologije i upravljanja baštinom dr. sc. Željkom Miklošević, te etnologije i kulturne antropologije dr. sc. Jelenom Marković. Potrebna sredstva poput video i audio materijala i materijal pri uređenju prostora radionice koji su bili korišteni navedeni su dalje u tekstu.

Viša muzejska pedagoginja Mirjana Margetić je 6. listopada 2015. godine dogovorila suradnju s učiteljicom 4.a razreda Osnovne škole Vladimira Nazora u Pazinu, te u dogovoru s njom bilo je odlučeno kako će se radionica održati u petak 16. listopada 2015. godine u 11:45 u Etnografskom muzeju Istre u prostoru namijenjenom za radionice, a na radionici je bilo predviđeno sudjelovanje 25 učenika tog razreda.

Na samom početku radionice muzejska pedagoginja uvela je učenike u prostor za radionice, te nakon što su se smjestili održala je uvodnu riječ kako bi se predstavila učenicima. Nakon uvodne riječi pedagoginje i sama sam se predstavila, kao i radionicu u kojoj sudjeluju. Konačan broj učenika na radionici bio je 23.

Radionica je bila podijeljena u dva dijela, od kojih je svaki trajao 40 minuta, uz pauzu od 10 minuta između njih.

6.3. Usmena predaja o Velom Joži – okosnica radionice

Cilj radionice bilo je ostvariti suradnju osnovne škole i muzejske ustanove pri upoznavanju baštine, učenje o baštini kroz umjetnički izričaj, poticanje timskog rada kroz radionice, te samostalno rješavanje problema. U radu je već spomenuto kako postojanje folklorne građe započinje tek onda kada ju je određena osoba ispričala ili zapisala, a određena zajednica prihvatila. Ovom radionicom se to pokušava osvijestiti djeci, što je također jedan od ciljeva radionice.

Između ostalog, želja je učenicima predstaviti građu na zanimljiv i edukativan način, pa je tako radionica prvenstveno bila namijenjena učenicima nižih razreda osnovnih škola, a pri održavanju radionica istraživalo se kako se djeca razvijaju, na koji način uče ili pamte, te koliko znaju o usmenoj tradiciji.

Svrha radionice je osvijestiti korisnicima kako je i njihov svakodnevni život, uz priče koje pričaju, prožet usmenom predajom. Odnosno kako usmena tradicija nije samo dio prošlosti, već je sada i ovdje, a oni je stvaraju.

Okosnicu same radionice činila je usmena predaja o Velom Joži, divu iz istoimene knjige Vladimira Nazora, koja je korištena kako bi se osvijestili pojmovi usmene predaje, legende, kulturne i nematerijalne baštine Istre. Radnja je smještena u središnju Istru, točnije u grad Motovun.

Prema priči, nekada davno u Istri su u suživotu živjeli ljudi i divovi. Kako je ljudima smetala snaga i moć divova, postajali su sve ljubomorniji, dok ih jednog dana nisu odlučili otrovati, a svakom mjestu ostaviti po jednog kako bi im služio. Tako je svako mjesto imalo diva koj im je obrađivao polja, sjekao i nosio drva, plašio i krotio divlje zvijeri, te radio ostale opasne i teške poslove uz omalovažavanje stanovnika.

Veli Jože pripadao je Motovunu, gdje se nisu prema njemu lijepo ophodili. Sve što je Veli Jože mogao napraviti jest protresti motovunski zvonik kada bi ga stanovnici veoma naljutili. Stanovnici Istre kažu kako, kada bi to napravio, cijela Istra bi zvonila i tada bi svi znali da je Veli Jože ljut.

Motovunjani od sramote nisu znali što bi s Velim Jožom napravili pa su ga odlučili brodom poslati u Kopar, daleko od Motovuna i Istre.

Na brodu upoznaje galijota Iliju koji je veslao. Ilija mu objašnjava značenje slobode i dočarava istu. Podsjetio ga je kako su njegove ruke vrijedne, ali su tu kako bi prvo opskrbio sebe i zaštitio sebe, a tek onda ostale. Veli Jože se zamislio nad njegovim riječima.

Oluja koja se spremala potopila je brod na kojem su plovili prema Kopru, no Veli Jože se uspio spasiti. Kada se pročula vijest, divovi su se pobunili i povukli se u šume. Nakon što su ljudi shvatili što se događa ubrzo su vratili divove u svoja mjesta i tako je ponovno svako mjesto imalo svojeg slugu. Osim Motovuna.

Neki izvori govore kako se Veli Jože ipak nije uspio spasiti, te kako je potonuo, dok drugi pričaju kako je Veli Jože sretan i uživa svoju zasluženu slobodu.

Kako je već ranije navedeno u radu, usmenu predaju čini upravo to što ona nema svoju pravu istinu, odnosno svaki mogući scenarij može biti točan, a i ne mora.¹¹⁷

6.4. Tijek radionice – korišteni mediji i pristupi učenju

Kako se radionica oblikovala na temelju različitih teorija i pristupa učenju, njezino provođenje je podrazumijevalo korištenje različitih medija kako bi se aktivirale mnogostruke inteligencije, potaknulo prethodno znanje, osigurao opušten i pristupačan odnos između učenika i voditeljice, potaknula individualna kreativnost, ali isto tako i suradničko učenje.

Stoga je radionica uključivala auditivne i slikovne medije kako bi se potaknula mašta i ostvarila rasprava i praktičan rad na samostalnoj izradi slikovnog materijala (crteža) na temelju vlastitih predodžbi.

Prvi dio radionice bio je namijenjen za razgovor s učenicima i upoznavanje s razredom tijekom čega saznajemo koliko korisnici znaju o usmenim predajama. Postavljeno im je pitanje znaju li da se svakodnevno susreću s usmenom predajom iako toga često nisu svjesni, te im, na njima prihvatljiv način, osviješteno kako je sve ono što pričaju usmena tradicija njihove grupe.

Kroz razgovor su također spomenuti i objašnjeni pojmovi poput baštine, usmene predaje i tradicije, te kako ti pojmovi nisu samo dio prošlosti, već su dio nas i naše svakodnevice. Učenici su se sami uključivali u razgovor i bili zainteresirani za temu.

¹¹⁷Prema knjizi Vladimira Nazora „Veli Jože“

Učenici su pokazali znanje i razumijevanje za određene pojmove i termine, te su sami davali primjere za pojmove legenda i usmene predaje koje su naučili razlikovati na primjerima koje su čuli kroz radionicu.

Uvidjevši razliku, učenici su i sami ispričali nekoliko legendi i primjera usmenih predaja poput divova u Istri, vila, svetog Nikole, sveta tri kralja i slično, gdje su ponovno ugodno iznenadili svojim odgovorima i razmišljanjem, te shvaćanjem same radionice.

Tijekom razgovora s učenicima i davanja primjera legendi i usmene predaje koristili bi se slikovni materijali. Naime, kroz umjetnost je moguće sagledati svijet iz više perspektiva i osvijestiti znanje o svijetu i sebi, a u posljednje vrijeme mnogo muzeja koristi izražavanje kroz vizualnu umjetnost pri učenju.¹¹⁸

Također, bitno je da učenici shvate kako predaja ne mora biti nešto iz prošlosti što ih veže uz priče njihovih baka i djedova, već kako je to nešto što se događa njima i što se događa svaki dan, te im je potrebno dati primjere usmenih predaja u svakodnevnom životu. Kako bi učenici to lakše shvatili koristi se primjer s neidentificiranim letećim objektima koji možda postoje, a pri čemu se očekuje kako će neki učenici vjerovati u njih, dok drugi neće.

Dakle, ukoliko je postignuto pitanje vjerodostojnosti neke priče, zapravo dok god jedan dio učenika vjeruje, a drugi ne vjeruje priči, a oni međusobno raspravljaju o tome, postignut je željeni efekt i rezultat radionice o usmenoj predaji.

Budući da su spomenuli divove, na pitanje poznaju li kojeg diva ili jesu li čuli za barem jednog, nekolicina učenika aludirala je na Velog Jožu, te je to bio prikladan trenutak ispričati im priču o Velom Joži kao divu koji je tražio slobodu. Mnogi od njih čuli su različite varijante ove predaje, no suština priče ostala je ista – Veli Jože uvijek je bio div koji je želio slobodu.

Prilikom davanja primjera korišteni su slikovni materijali, sedam slika koje prikazuju svetog Nikolu, krampusa, Istru kako bi se lakše smjestili se u prostorni okvir priče, te slike Velog Jože kao diva koji je tražio slobodu i pritom pomaže stanovnicima Motovuna, a kasnije kako bježi od istih. Materijali su printani i uvećani, te poslani u ruke svim učenicima.

¹¹⁸ Ibid str. 7 i 8

Nakon što su učenici vidjeli materijale i spoznali kako su legende priče koje obuhvaćaju svece, te da je to ono što ih razlikuje od predaja, složili su se kako je zapravo priča o svetom Nikoli legenda, dok su na primjeru izvanzemaljaca, NLO-a i Velog Jože shvatili su kako je usmena predaja zapravo priča koja je pomalo nevjerovatna i nerealna, no svejedno propitkuje vjerodostojnost.

Usljedilo bi zatim „upoznavanje“ s Velim Jožom, kojeg bi utjelovio poznanik koji glasom i stasom odgovara očekivanom Velom Joži. Krećemo s pretpostavkom kako učenici znaju kako je Veli Joža bio krupan čovjek, zapravo div s dubokim glasom, jako kao bik, kuštrave glave, kako se spominje u istoimenoj knjizi Vladimira Nazora¹¹⁹, ali i po ilustriranim primjerima koje su učenici vidjeli tijekom prvog djela radionice. Prema tome, očekivani Veli Jože trebao bi biti jak čovjek, dubokog glasa i razbarušene kose, no uvijek postoji neusklađenost između pojmova, odnosno književnog prikaza nekog lika i nama zamišljenog, što može biti posljedica pogreške u prikazu, ali i svjesne intencije autora koji želi nametnuti određen opis lika. Takav se način, odnosno pokušaj prilagodbe opisa sa zahtjevom čitatelja naziva cenzurom.¹²⁰

Autori folklor, odnosno žanra usmene predaje često se zamišljaju kao literarni pjesnici¹²¹, no to nije poželjno. I iako se u ovom primjeru radi o literarnom pjesništvu gdje je lik okarakteriziran i posjeduje određeni izgled, dopustivo je stvoriti novi izgled prilikom nastajanja nove usmene predaje, odnosno njene varijante, jer kako će netko zamisliti lika usmene predaje bez obzira na ilustracije i insuiranje autora, ostaje samo na pojedincu.

Određena varijanta usmene predaje kao takva postoji tek onda kada ju je određeni dio zajednice prihvatio kao takvu. Primjerice, ukoliko jedan član zajednice usmeno ispriča nešto individualno, a zajednica ne prihvati kao takvo, djelo je osuđeno na propast.¹²² Spasiti ga može jedino zapis člana zajednice koji ga zatim prenosi iz usmenog oblika u pisani, no i tada postoji mogućnost da predaja zaprimi varijante, budući da se radi o izvođenju neke druge osobe, te se u drugom obliku prenosi dalje.¹²³

¹¹⁹ Nazor 1976:92

¹²⁰ Jakobson, Bogatirjov 2010:32

¹²¹ Ibid str. 35

¹²² Ibid str. 31

¹²³ Ibid str. 32

Usmena je predaja objektivna, ona konkretno postoji neovisno o čitatelju ili slušatelju i svaki će sljedeći prenositelj iste dodati svoju varijantu u predaju. Dakle, ona postoji, no hoće li biti usvojena kao takva ovisi o zajednici.

Alternativni put kojim se lik Velog Jože „javlja“ učenicima, a nije uživo, je putem audio ili video materijala. Ideja je da prilikom javljanja učenici dobiju zadatak ispričati priču o Velom Joži na njima svojstven način. Komunikacija s korisnicima je veoma važna kako bi bili uključeni u radionicu, te kako bi svatko od njih dobio priliku izreći svoju ideju o usmenoj predaji i likovima koji se spominju u istima.

Kako su djeca od malena podvrgnuta svijetu multimedija, odnosno u digitalnom svijetu, ovo je druga metoda za koju se smatra kako je prigodna pri učenju i analiziranju građe. Također, učenje kroz multimedije jedna je od metodologija koja se koristi za lakše učenje i pamćenje¹²⁴, te ju je svakako poželjno iskoristiti pri izvedbi radionice gdje se putem određenog medija javlja lik Velog Jože. Prilikom „razgovora“ s Velim Jožom, uživo ili putem kakvog drugog medija, učenici bi trebali spoznati razliku između legende i usmene predaje. Legenda je priča u kojoj se pojavljuju likovi svetaca, a pouka priče je potpuno jasna, dok je usmena predaja prozna vrsta koja se uvijek kretala između mitskog i prosuđivala vjerodostojnost priče.

Tako se učenicima Veli Jože „javio“ preko zvučnika, a tekst koji se koristio pri audio materijalu i kojim se Veli Jože obraćao djeci glasio je:

„Halo, halo!

Čujem da me netko spominje?

Netko se pita kako izgledam i što radim ovih dana?

Pa otkrit ću ponešto ja vama!

Duže vrijeme ne nosim bradu i duge kose, a noge mi odavno nisu bose.

U svojoj kući nalik dvorcu spavam i živim, a za hladne dane vatru palim. Nije mi loše, nije da se žalim!

Tu i tamo pogledam seriju, crtić ili vijesti, ali ne dam se smesti.

Družim se sa susjedima dragim - bili oni veliki ili mali, uvijek su dobrodošli i pozdravim ih osmijehom blagim.

¹²⁴ Ewing 2010:64

Knjigu pročitam kada nemam pametnijeg posla, ali toga nikad dosta. Šetam psa, berem cvijeće, ponekad sam, kad nitko drugi sa mnom neće.

Imam li djevojku možda želite znati? U ovu poruku moj odgovor neće stati.. heheh

A sada, slušajte me dobro. Jeste spremni za jedan mali zadatak?

(pauza)

Jeste? Onda ovako, uzmite papire i pribor za crtanje i bacimo se na posao da ne bih besposlen ostao!

Isplanirajte moj dan, hoću li raditi ručak, igrati se s Legićima, šetati sa susjedima, pričati na telefon ili zuriti u plafon?

To je na vama, isplanirajte mi dan od jutra pa sve dok ne padne tama!

Od vašeg truda i rada, slikovnica će postati, a usmena predaja nakon radionice će ostati....

Pozdravlja vas vaš Veli Jože!“

Reakcije na audio zapis bile su raznolike, od učenika koji su povjerovali, do onih koji nisu i bili su uvjereni kako je na telefonu netko drugi. Vjerujući, odnosno ne vjerujući onome što su čuli, učenici su se međusobno upustili u raspravu što je naposljetku bilo i poželjno.

Nakon određenog vremena, kada se još uvijek nisu mogli složiti vjeruju li je li ono bio Veli Jože ili ne, odlučili su kako će odraditi zadani zadatak i osmisliti novi dan Velog Jože i tako ostaviti novu, modernu usmenu predaju iza sebe.

Tada im je bilo postavljeno pitanje što oni smatraju da se dogodilo s Velim Jožom? Iz pitanja se razvila rasprava, a odgovori su bili raznovrsni. Učenici su trebali shvatiti kako ni jedan odgovor nije pogrešan ili ispravan, a na njima je hoće li prihvatiti predaju kao istinitu.

Bitno je napomenuti kako se u svakodnevnoj komunikaciji djeca i odrasle osobe kao pripovjedači nemaju jednak status kada je u pitanju vjerodostojnost ispričanog sadržaja. Za ono što odrasle osobe mogu smatrati lažnim i nevjerodostojnim u pripovijedanju djeteta ne bi se trebalo smatrati lažnim jer djeci se neobičnost iskustva koje pripovijedaju može pripisati maštanju, neupućenosti ili neznanju, što je prihvatljiv oblik njihova ponašanja.¹²⁵

¹²⁵ Marković 2011:124, 125

Tada je uslijedio **drugi dio radionice** gdje su, nakon kraće pauze dobili odgovarajući materijal, papire, crtaći pribor, kistove, vodu, tempere, vodene boje i drvene bojice za crtanje.

Prije nego što su počeli crtati i osmišljavati svatko od njih izrekao je što misli da bi Veli Jože mogao raditi ujutro, popodne i navečer kako im se crteži ne bi ponavljali. Ne zato što to ne bi bio dobro napravljen zadatak već zato što oni sami nisu željeli da se ponavlja.

Drugi je dio radionice prošao mnogo mirnije od prvog. Nekolicina učenika bila je znatiželjna hoće li ono što će crtati ispravno ili nije, te može li Veli Jože raditi ono što su sami naumili da radi. Osnovna poruka bila je kako je sve ispravno, odnosno kako nema neispravnog odgovora.

Na kraju radionice, učenici su predali svoje radove jedan po jedan kako su bili gotovi, te su se izjasnili o samoj radionici. Nekima je bilo jednostavno super, nekima je bilo pomalo strašno zbog svih divova i spomenutih bića, netko i dalje nije vjerovao, dok su neki ispod glasa, kako ih drugi ne bi čuli, priznali kako vjeruju da je baš Veli Jože pričao na mobilni telefon.

Radionica je bila uspješno odrađena, izazvala je reakcije kakve su bile poželjne, a najbitnije izazvala je mlade umove na raspravu.

Odnos koji se ostvario s učenicima bio je interaktivan, koristili su se elementi glume kako bi se animirali i koristili su se različiti mediji kako bi se na učenicima shvatljiv način približilo znanje o usmenim predajama. Dakle, ideja je bila da se spomenu i kroz medije pojavljuju likovi koji pripadaju određenoj usmenoj predaji, te da oni pričaju priču koju povezuju s predmetima koji se nalaze unutar prostora gdje se radionica održava.

Kako je riječ bila o radionici, znači naglasak na aktivnom sudjelovanju, osim razgovora učenici su sami izrađivali predmete, crteže koje su slikali za slikovnicu ili koji se već nalaze u nekim slikovnicama imajući na umu likove iz usmene tradicije, mape, karte Istre i slično. Izrađene predmete mogli su ponijeti sa sobom doma ili ih ostaviti u Muzeju.

6.5. Teorije učenja kroz muzejsku radionicu

Kroz rad nabrojane su razne teorije i tipovi učenja, te vrste inteligencija koje doprinose učenju i koriste se na različite načine. Jedan od načina primjene je i muzejska radionica kao studija slučaja ovog rada.

Da bi se muzejska radionica uspješno provela bilo je potrebno pronaći prostor, odnosno muzej u kojem bi se održala, a kada je to bilo odlučeno bilo je potrebno prostor adekvatno urediti i pripremiti za održavanje radionice.

Radionica se održala u prostoru koji je sam po sebi predviđen za održavanje radionica u muzeju, a sadrži stolove i stolice za djecu i odrasle, a ima dovoljno mjesta za različite aktivnosti koje je muzejska radionica zahtijevala.

U prostoru su se prije radionice postavili slikovni materijali koji su se koristili radi lakše predstavljanje teme učenicima. Dakle, kao što je spomenuto, radi se o sedam slika koje prikazuju Istru, odnosno Pazin i Motovun, kako bi se smjestili u prostorni okvir, zatim svetog Nikolu i krampusa, kako bi se razjasnila razlika između legendi i usmene predaje, te tri slike Velog Jože u tri različite situacije kako bi lakše ispričali usmenu predaju i njegov položaj.

Koristeći određeni prostor u muzeju koji je uređen uvećanim slikama kako bi se učenici lakše smjestili u prostor i vrijeme usmene predaje razvija se prostorno-vizualni stil učenja, što je jedna od višestrukih teorija Howarda Gardnera. Osim prostorno-vizualnog stila učenja, pri radionici je korišten i interpersonalni stil učenja, odnosno učenje kroz interakciju s grupom kroz crtanje, vođenje dijaloga i priča što se odvijalo u prvom i drugom dijelu radionice.

Kako je spomenuto, radionica se održala kroz dva dijela. Prvi dio kao uvodno predavanje i razgovor s učenicima, te drugi dio gdje se odvija osmišljavanje usmene predaje koja se stavlja na papir.

Kroz razgovor s učenicima razjašnjena je razlika između legendi i usmene predaje, iako su učenici pokazali kako su upoznati s oba pojma no ne znaju što ih to točno razlikuje. Tako je u prvom djelu radionice došlo do ponavljanja starih znanja i akomodiranja istih s nekim novim znanjima što Jean Piaget naziva teorijom razvoja.

Piaget, jednako kao i Dewey, naglašava kako je za učenje potrebno samostalno otkriće, a ne davanje gotovih informacija koje bi se trebale naučiti napamet. Zato je učitelj ovdje kako bi dao potrebne materijale i zadatke, učenici ih samostalno ili u međusobnoj interakciji koristili uz navođenje na pravi put.

U ovoj radionici naglasak je bio na međusobnoj interakciji kako bi zajedno došli do rješenja zadatka, odnosno kako bi učenici zajedno osmislili novu usmenu predaju o Velom Joži. Uz prikupljene informacije o pojmovima u prvom dijelu radionice, samostalno su osmislili i naslikali jedan dan Velog Jože. Vygotsky razlikuje dvije razine djetetova razvoja, „zonu narednog razvoja“ gdje dijete do saznanja i zaključaka dolazi uz pomoć učitelja ili roditelja, te aktualni nivo gdje dijete samostalno donosi zaključke i pronalazi rješenja.

Učenici 4. razreda dovoljno su stari kako bi, koristeći informacije koje su prikupili u prvom dijelu radionice, samostalno odradili drugi dio radionice i obavili zadatak koji im je Veli Jože „zadao“.

Osim raznih teorija i vrsta inteligencija, također su korišteni razni modeli učenja koje zagovara multimodalno učenje. Kako je u poglavlju o multimodalnom učenju naglašeno, učenje je dinamičan proces koji uključuje više načina učenja i modela komunikacije prilikom dolazi do učenja. Kako bi se razvile i osvijestile ostale vrline i osobine koje učenici posjeduju, potrebno ih je motivirati i aktivirati kroz spomenute modele, a neki od istih korišteni su u radionici.

Primjerice, ukoliko se Veli Jože zaista „pojavi“ pred učenicima radilo bi se o učenju kroz dramsku umjetnost, budući da bi bili uključeni pojedini elementi glume kao što su imitacija, promjena glasa iz višeg u dublji, kostimografija i sl. Naime, gluma je metoda koja djeci omogućuje lakše istraživanje značenja, koncepata, kulture i sredine u kojoj se nalaze, ali i uči ih ponašanju¹²⁶, i iako u ovom slučaju nisu oni ti koji glume, smatram kako bi im Veli Jože kao lik mnogo pomogao pri poimanju određenih pojmova i shvaćanju zadatka.

Također, prilikom samog pripovijedanja o Velom Joži iz knjige Vladimira Nazora, neki su se učenici susreli s izvornim tekstom koji predstavlja intelektualni izazov i potiče na razmišljanje, što je zapravo učenje kroz jezik i književnost, kao jedan od modela učenja u multimodalnom pristupu učenju.

¹²⁶ Kress et al 2001:65

Osim učenja kroz dramsku umjetnost i učenja kroz jezik i književnost, model koji je također bio pristuan je imaginarna demonstracija. Naime u tom modelu se koriste slike, fotografije, gestikulacija, pantomima i slično, kako bi se dočarao neki događaj iz prošlosti. Korištenjem spomenutih osam slika kako bi se učenici lakše smjestili u prostor i vrijeme koristio se model imaginarne demonstracije, ali i učenje kroz vizualnu umjetnost. Iako se nisu koristile slike i fotografije poznatih umjetnika, kroz sedam slika s određenim motivima učenici su lakše shvatili položaj Velog Jože u Istri.

Prilikom izvođenja radionice, koristile su se tek samo neke od metoda poučavanja, dok su se druge koristile djelomično ili s primjesom neke druge, ovisno o tome kako su sredstva i prostor dopuštali.

7. ZAKLJUČAK

Iz do sada navedenog može se zaključiti kako je za razvoj i proces učenja kod djece poželjno kombinirati različite modele i teorije učenja sa svakodnevnim predmetima. Također, usmena predaja, kao jedan od žanrova folkloristike, sveprisutna je i u našem svakodnevnom životu, iako to ljudi ne primjećuju uvijek.

Proces učenja kod djece moguće je razvijati koristeći i kombinirajući različite modele učenja s teorijama učenja Abrahama Maslowa, Erika Eriksona, Johna Deweya, Jeana Piageta i ostalih teoretičara, psihologa i pedagoga koji su i sami svojim djelovanjem doprinijeli razvoju odgojno-obrazovnog sustava u muzejima, ali i školama.

Upravo zato što je u školama zastupljeno učenje „za stolom“, želja je bila postići nešto drugačije u muzejima kako bi se djeca razvila u drugim smjerovima kroz druge modele učenja, onako kako je to opisano u poglavlju o multimodalnom pristupu učenja. Dakle, na radionicama ili kroz vodstva u muzejima moguće je koristiti dramsku, filmsku, vizualnu umjetnost ili pak glazbu, ples, maštu i slično kako bi se potakle ostale vrline i talenti djece koji ne mogu doći do izražaja prilikom učenja u školi.

Iako tijekom radionice toga nismo svijesni, naknadna analiza radionice i rada pokazala je kako je korišteno više teorija i modela učenja prilikom same izvedbe, pa je tako lako

zaključiti kako je kroz razne medije i na različite načine moguće koristiti bilo koji model ili teoriju učenja prilikom razrade bilo koje teme.

Naime, koristio se prostorno-vizualni stil učenja, odnosno učenje kroz prostor koji je adekvatno uređen za potrebe radionice, zatim zatupljen je interpersonalni stil učenja gdje je poželjna međusobna kolaboracija i timski rad u čemu su učenici zadovoljili. Osim toga, Jean Piaget naglašava kako je za učenje i razvoj potrebno samostalno otkrivanje svijeta, te spajanje starih znanja s novim znanjima, što on naziva teorijom razvoja koja je potkrijepljena u prvom dijelu radionice kroz osvještavanje pojmova poput kulturne, materijalne, nematerijalne baštine, usmene predaje i legende.

Prilikom izvođenja cijele radionice uvažavala se izjava Jovana Milutinović u svom tekstu „Humanistički pristup vaspitno-obrazovnoj ulozi muzeja“ - nijedna metoda poučavanja nije čista, već sve imaju primjese nekih drugih metoda koje su u duhu njihovih vrijednosti, što je i bolje budući da svi modeli imaju svoje prednosti i ograničenja, tamo gdje je jedan model ograničavajući, probamo koristiti drugi.¹²⁷

8. POPIS LITERATURE

- Beetlestone, F. *Creative Children, Imaginative Teaching*. Philadelphia: Open University Press, 1998.
- Ben-Amos, Dan. Prema definiciji foklora u kontekstu. // *Folkloristička čitanka* / uredile Marijana Hameršak i Suzana Marjanić. Zagreb: Institut za etnologiju i folkloristiku, 2010. str. 121 – 139.

¹²⁷ Milutinović 2003:111

- Bošković-Stulli, M. O usmenoj književnosti izvan izvornoga konteksta. // Folkloristička čitanka / uredile Marijana Hameršak i Suzana Marjanić. Zagreb: Institut za etnologiju i folkloristiku, 2010. str. 181 – 199.
- Bošković-Stulli, M. Priče i pričanje. Zagreb: Matica hrvatska, 1997.
- Csikszentmihalyi, M. Stalkin a New World Order. // New LiteraryHistory. 35, 2 (2001), pp. 339 – 348.
- Čistov, K.V. Problem kategorija usmene proze nenarativnog karaktera. // Polja, časopis za kulturu, umjetnost i društvena pitanja. 340 (1987). str. 234 – 238.
- Dundes, A. Folkloristika u 21. stoljeću. // Folkloristička čitanka / uredile Marijana Hameršak i Suzana Marjanić. Zagreb: Institut za etnologiju i folkloristiku, 2010. str. 265 – 297.
- Dundes, A. Tekstura, tekst i kontekst. // Folkloristička čitanka / uredile Marijana Hameršak i Suzana Marjanić. Zagreb: Institut za etnologiju i folkloristiku, 2010. str. 91 – 107.
- Dégh, L. Predanje „verovanje“ u modernom društvu: Forma, funkcija i veza sa drugim žanrovima. // Polja, časopis za kulturu, umjetnost i društvena pitanja. 340 (1987). str. 257 – 261.
- Ewing, R. The Arts and Australian Education: Realising Potential. Camberwell: ACER press, 2010.
- Hobgood, B.M.. The Concept of Experimental Learning in the Arts. // Educational Theatre Journal. 22, 1 (1970), pp. 43 – 52.
- Honko, L. Metode istraživanja usmenih priča: Njihovo trenutno stanje i budućnost. // Folkloristička čitanka / uredile Marijana Hameršak i Suzana Marjanić. Zagreb: Institut za etnologiju i folkloristiku, 2010. str. 349 – 375.

- Jakobson, R.; Bogatirjov, P. Folklor kao naročit oblik stvaralaštva. // Folkloristička čitanka / uredile Marijana Hameršak i Suzana Marjanić. Zagreb: Institut za etnologiju i folkloristiku, 2010. str. 31 – 45.
- Karanović, Z. Univerzalne dimenzije predanja kao kategorije usmene proze. // Polja, časopis za kulturu, umjetnost i društvena pitanja. 340 (1987). str. 222 – 224.
- Kress, G.; Jewitt, C.; Ogborn, J.; Tsatsarelis, C. Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom. London: Continuum, 2001.
- Lozica, Ivan. Favorizirani i zanemareni žanrovi u usmenoj tradiciji. // Zavod za istraživanje folklor. (1990). str. 111 – 119.
- Lüthi, M. Aspekti Märchen i predanja. // Polja, časopis za kulturu, umjetnost i društvena pitanja. 340 (1987). str. 238 – 242.
- Marković, J. Pričanja o neobičnim iskustvima iz djetinjstva i procesi ontogeneze. // Studia Mythologica Slavica XIV. (2011). str. 123 – 139.
- Marković, J.; Marks, LJ. O pričama i pričanju danas. Zagreb: Biblioteka Nova Etnografija, 2015.
- Milić, S. Razvoj kreativnog kurikulum. Nikšić: Filozofski fakultet u Nikšiću, 2007.
- Milutinović, J. Humanistički pristup vaspitno-obrazovnoj ulozi muzeja. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, Viša škola za vaspitače, 2003.
- Radulović, N. Savremeno proučavanje demonoloških predanja – osvrt: Ulomak izlaganja s Međunarodnog znanstvenoga skupa Usmena predaja: folkloristički aspekti i interdisciplinarna vizura. / Institut za etnologiju i folkloristiku (2014). str 1 – 5.
- Rihtman-Auguštin, D. Istraživanje folklor. i kulturna praksa. // Folkloristička čitanka / uredile Marijana Hameršak i Suzana Marjanić. Zagreb: Institut za etnologiju i folkloristiku, 2010. str. 199 – 213.

- Röhrich, L. Šta sve može i treba da ostvari istraživanje predanja. // Polja, časopis za kulturu, umjetnost i društvena pitanja. 340 (1987). str. 252 – 257.
- Rudan, E. Authentication Formulae in Demonological Legends. // Narodna umjetnost. 43, 1 (2006), pp. 89 – 111.
- Sydow, C.W.V. Kategorije proznog narodnog pesništva. // Polja, časopis za kulturu, umjetnost i društvena pitanja. 340 (1987). str. 229 – 231.

ELEKTRONIČKI IZVORI:

- Rajić, D. Maslovljeva hijerarhija ljudskih potreba. <https://www.scribd.com/doc/65684313/Maslovljeva-Hijerarhija-Ljudskih-Potreba> (26. travnja 2016.)
- Ramkumar, S. Erik Erikson's Theory of Development: A Teacher's Observations. <http://www.journal.kfionline.org/issue-6/erik-eriksons-theory-of-development-a-teachers-observations> (25. travnja 2016.)
- Kovačević, M. Erik Eriksoni psihosocijalni razvoj čovjeka. <http://www.slideshare.net/matija86/erikson-8102933> (02. travnja 2016.)
- Lane, C. *Multiple intelligences*. <http://www.tecweb.org/styles/gardner.html> (26. travnja 2016)
- Hrvatska enciklopedija Leksikografskog zavoda Miroslav Krleža. Folkloristika. <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=20035> (17. veljače 2016.)
- Usmena predaja: folkloristički aspekti i interdisciplinarna vizura. <http://www.ief.hr/Novosti/Doga%C4%91anja/tabid/88/articleType/ArticleView/articleId/78/language/hr-HR/Meunarodni-znanstveni-skup-Usmena-predaja->

[folkloristicki-aspekti-i-interdisciplinarna-vizura-Zagreb-13-14-studenog-2014.aspx](http://www.folkloristicki-aspekti-i-interdisciplinarna-vizura-Zagreb-13-14-studenog-2014.aspx)

(26. studenog 2015.)

- Etnografski muzej Istre – povijest muzeja
<http://www.emi.hr/index.php?grupa=1&stranica=1&jezik=hr> (6. kolovoza 2012.)
- Etnografski muzej Istre – početna stranica <http://www.emi.hr/index.php?jezik=hr> (6. kolovoza 2012.)

9. POPIS PRILOGA

- Prilog 1.: Slika Istre koja prikazuje veće gradove Istre.
- Prilog 2.: Slika Istre koja prikazuje značajna obilježja Istre.
- Prilog 3.: Slika Velog Jože i ostalih divova u pobuni.
- Prilog 4.: Slika Velog Jože koji trese motovunski zvonik.
- Prilog 5.: Slika Velog Jože koji kreće na put morem.
- Prilog 6.: Slika koja prikazuje sv. Nikolu kao lika iz legende.
- Prilog 7.: Slika koja prikazuje sv. Niklu i krampusa kao likove legende.
- Prilog 8.: Jedan od radova učenika O.Š. Vladimira Nazora iz Pazina koji prikazuje VelogJožu u kuhinji.
- Prilog 9.: Jedan od radova učenika O.Š. Vladimira Nazora iz Pazina koji prikazuje VelogJožu u svakodnevnim aktivnostima.
- Prilog 10.: Jedan od radova učenika O.Š. Vladimira Nazora iz Pazina koji prikazuje VelogJožu u bazenu.
- Prilog 11.: Jedan od radova učenika O.Š. Vladimira Nazora iz Pazina koji prikazuje VelogJožu koji odmara.
- Prilog 12.: Fotografija s radionice u Etnografskom muzeju Istre, fotografirala Irena Čatić.
- Prilog 13.: Fotografija s radionice u Etnografskom muzeju Istre, fotografirala Irena Čatić.
- Prilog 14.: Fotografija s radionice u Etnografskom muzeju Istre, fotografirala Irena Čatić.

(Prilog 1.)



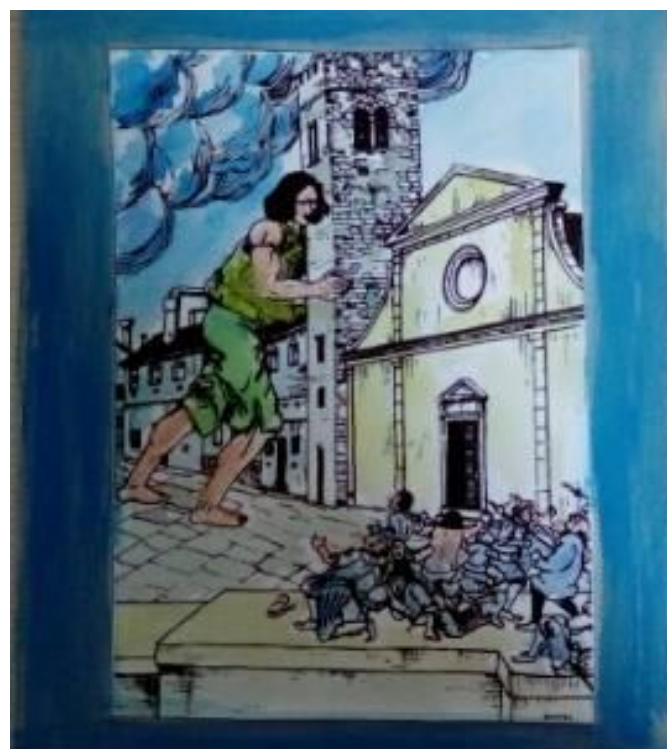
(Prilog 2.)



(Prilog 3.)



(Prilog 4.)



(Prilog 5.)



(Prilog 6.)



(Prilog 7.)



(Prilog 8.)



(Prilog 9.)



(Prilog 10.)



(Prilog 11.)



(Prilog 12.)



(Prilog 13.)



(Prilog 14.)



(RE)PREZENTACIJA I UČENJE O USMENOJ TRADICIJI; STUDIJA SLUČAJA:
KREATIVNA MUZEJSKA RADIONICA U ETNOGRAFSKOM MUZEJU ISTRE

Rad se bavi razvojem različitih modela i načina učenja, te prikazom istih kod djece. Kroz smjerove muzeologije i kulturne baštine i etnologije i kulturne antropologije dolazi do spajanja muzejske i etnološke prakse unutar muzeja. U radu je, također, opisana sama muzejska radionica kao studija slučaja, koja je izvedena u Etnografskom muzeju Istre sredinom listopada 2015. godine. Time se želio prikazati razvoj i proces učenja djece na konkretnom primjeru, te ustanoviti koji se sve modeli učenja mogu koristiti unutar muzejske radionice. Tema radionice je nematerijalna kulturna baština, odnosno učenje i osvještavanje pojmova poput usmene predaje, legende, folkloristike, te materijalne i nematerijalne baštine. Prilikom razrade teme koriste se teorije učenja poznatih pedagoga, psihologa i teoretičara, ali i multimodalno učenje koje sadrži mnogo raznih modela učenja poput učenja kroz dramsku umjetnost, vizualnu umjetnost, jezik i književnost, glazbu, pokret i slično, koji su i sami uključeni u proces izvedbe radionice.

Ključne riječi: učenje, razvoj, modeli učenja, radionica, muzej, usmena predaja, folkloristika, nematerijalna baština.

(RE)PRESENTATION AND LEARNING OF ORAL TRADITION: CASE STUDY:
CREATIVE MUSEUM WORKSHOP IN ETHNOGRAPHIC MUSEUM OF ISTRIA

This paper deals with a development of different modes and methods that help children learn about oral tradition through a museum workshop. The museum workshop, as a case of study of this paper, was held in the Ethnographic museum of Istria in mid October 2015 to show the development and learning process of children on a concrete example. The subject of the museum workshop was intangible heritage, or more specifically, learning about and awareness of oral tradition, oral legends and folklore. The paper includes learning theories of pedagogues and psychologists and the multimodal learning theory which supports the use of multiple modes and media for learning such as drama, art, language and literature, music, motion etc. They are all exemplified in the case, both through the teaching process and the materials used in the workshop. The paper merges knowledge gained through two study programmes - Ethnology and Cultural Anthropology and Museology and Heritage Management.

Keywords: learning, development, modals of learning, workshop, museum, oral traditional legends, folklore, intangible heritage.