

## РЕЦЕПЦИЈА ПРИЧЕ СА НЕНОРМАТИВНОМ РОДНОМ КАРАКТЕРИЗАЦИЈОМ ЛИКОВА ОД СТРАНЕ УЧЕНИКА ПЕТОГ РАЗРЕДА

*Айстѝракиѝ:* Циљ овог истраживања био је да испитамо реакције ученика и ученица петог разреда на текст бајке која садржи ненормативну родну карактеризацију ликова. Наслов бајке коју смо користили је *Пейељуѝа ослободѝиѝељка*, а ауторка је Ребека Солнит. Ученици (њих 52) су причу прочитали код куће, а подијељена им је штампана илустрована верзија текста, уз коју су дата и истраживачка питања. Након што су ученици прочитали причу, учествовали су у дискусији у фокус-групима. Били су распоређени у шест фокус-група: у двије фокус-групе биле су само дјевојчице, у двије су били дјечаци, а двије групе биле су мјешовитог састава. Интервјуи са фокус-групима трајали су у просјеку један сат, а главни циљ разговора био је утврдити како ученици реагују на атипичне родне улоге какве су дате у читаној бајци. Током разговора вршено је поређење класичне и алтернативне верзије бајке о Пепељуги.

Истраживање је показало да дјевојчице показују већу заинтересованост и отвореније су за рецепцију ненормативних ликова. Њима се нова прича свидјела, јер је Пепељуга одлучна, паметна и сама гради своје снове. Неки дјечаци – али ипак не сви – реагују сасвим супротно, њима је много прихватљивија класична верзија приче у којој је Пепељуга „само” принцеза у потрази за принцем. За дјечаке је Пепељуга, у било којој варијанти, чисти „женски” текст, јер у причи не уочавају снажне мушке ликове – храбре, авантуристе, борце. За обје групе испитаника љепота је остала кључни атрибут главног женског лика, па новочитаној верзији приче ученици „замјерају” то што се не бави Пепељугиним изгледом. Поред тога, сви ученици са одобравањем су реаговали на трансформацију мотива удаљавања родитеља (појачано удаљавање замијењено је привременим одсуством) у новој причи. Дјеци су, дакле, доступни како нормативни, тако и ненормативни родни дискурси, с тим да ови други имају већи број присталица међу нашим испитаницима.

*Кључне ријечи:* алтернативна прича, (не)нормативне родне улоге, пренаглашена фемининост, рецепција приче, хегемона маскулиност.

## Увод

Дијете разумијева књижевност на бази властитих предзнања, а у тексту доступних дискурса. Истраживања показују да дјеца веома рано усвајају нормативни родни дискурс у коме доминирају двије супротности које граде и одржавају тзв. хетеросексуалну матрицу (Батлер 1990). Ријеч је о пренаглашеној фемининости и хегемонској маскулиности (Конел 1987), које представљају *идеалан* тандем женских и мушких својстава која заједнички стварају хетеронормативност.

Нормативни дискурс родних особина и улога односи се на стварност, али се тиче и књижевности. Дјеца тај усвојени дискурс уносе у процес рецепције књижевноумјетничког текста, па без напора прихватају оне текстове који су нормативни у погледу родних улога, а показују отпор током рецепције текстова који одступају од таквог кóда, тј. који приказују алтернативне родне моделе. Отпор дјетета да прихвати књижевноумјетнички текст који приказује ненормативне родне улоге и понашања потпуно је објашњив теоријом књижевне рецепције и чињеницом да реципијент не може прихватити текст који значајно одступа од његовог хоризонта очекивања (Јаус 1982). Истраживања, поред тога, показују да су дјевојчице спремније да прихвате књижевноумјетнички текст који не одражава нормативни родни дискурс, док дјечаци у том процесу испољавају већу резистентност (Костас 2016). Логика таквих реакција дјеце потиче из њихових животних искустава и преференција, па оба рода воле да се идентификују са снажним књижевним ликовима (Вестланд 1993), при чему нормативни дискурс доминатно одражава снажне мушке карактере.

Истраживања о томе како дјеца реагују на приче са нормативним и оне са ненормативним родним улогама рађена су у различитим крајевима свијета, а почевши од посљедњих деценија прошлог вијека. Наш циљ у овом раду је да утврдимо рецепцију бајке са ненормативним родним улогама од стране ученика петог разреда. Истраживање је урађено квалитативном методологијом, техником фокус-групних интервјуа.

## Теоријске основе истраживања

У посљедње двије деценије XX вијека извршено је више истраживања о томе како дјеца реагују на (не)нормативне дискурсе у причама, првенствено у бајкама. Сва истраживања која помињемо у овом тексту рађена су искључиво квалитативном методологијом, јер су истраживачи углавном били оријентисани постструктуралистички, тј. сматрали су – што су њихова истраживања и потврдила – да дјеца нису пасивни примаоци значења, него да врло активно учествују у конструкцији значења кроз дискурс

(Костас 2018). Квалитативне методе пружају веома добре могућности за утврђивање начина на који дјеца конструишу разумјевање слушане или читане приче.

Бајка се слуша и чита од најранијег дјетињства, а класичне бајке (првенствено Пероове, браће Грим, Дизнијеве) истраживачи препознају као један од најважнијих механизма за конструкцију „одговарајућег” фемининог и маскулиног понашања (Парсонс 2004; Бејкер-Спери 2007). Ове приче настале су као дио фолклорног стваралаштва (Зајпс 2000) и преносиле су се усменим путем реплицирајући дискурс доминантне патријархалне идеологије (Парсонс 2004). Тај дискурс подразумијева припрему мушких и женских особа за очување хетеросексуалне матрице (Батлер 1990), што се углавном постиже обликовањем хегемоне маскулиности и пренаглашене фемининости (Конел 1987). Наравно, ваља имати на уму да су текстови које убрајамо у жанр бајке веома разнородни, те да нису све бајке фокусиране на чување хетеросексуалне матрице, нити су све грађене око мушких и женских релација. Класичне бајке су она група текстова која има тај слој, а њихов утицај на дјецу идентификован је у различитим крајевима свијета (Костас 2018; Адријани 2019; Хуанг 2019). Најважнији представници тих и таквих бајки садржани су у едицији „Дизнијеве принцезе” (Зајпс 2000; Вулвенд 2012).

Иако бајке имају много слојева (Вучковић 2018), наставници и ученици често се усмјеравају на питања родних улога и односа у њима (Ериксон Барајас 2008). Романтична и стереотипна прича уписана је у велики број класичних бајки и толико је дио нашег свакодневног искуства да је врло компликовано читати изван ње. Конструкција значења нових прича које читамо дешава се у односу на већ успостављени нормативни дискурс (Парсонс 2004; Ериксон Барајас 2008), па се читалац углавном опире оним причама које имају тзв. ненормативне родне и друге улоге (Јоуман 1999; Костас 2018). У класичним бајкама скоро се подразумијевају насилно понашање, агресивност, непокорност, херојска путовања мушких ликова, док су јунакиње покорне, пожртвоване, беспомоћне, лишене путовања (осим у случају кад их нека аждаја или други злочинац отме) и – прије свега – лијепе (Костас 2018). Оне никад не заборављају да је нарочито важно да привуку мушкарца, да му буду одане и беспоговорно послушне (Вулвенд 2012). Поред тога, жене у бајкама морају да пате прије него што буду награђене, према мишљењу неких истраживача (Парсонс 2004).

Након што су феминисти почевши од 1960-их скренули пажњу на класичне бајке као на један од извора који подстиче нормативни родни дискурс (Либерман 1972), написане су нове, чисто феминистичке приче у којима доминирају снажне и независне хероине (Зајпс 1986). У тим алтернативним бајкама извршена је потпуна деконструкција класичног модела,

па дјевојке не желе да буду принцезе, нису беспомоћне, храбре су, имају снажну вољу и развијене способности којих су свјесне. Извршен је велики број истраживања о томе како дјеца реагују на феминистичке бајке и како то искуство повезују са свакодневним животом (Волдеркин 1984; Дејвис 1989). Те нове бајке у којима је приказана ненормативна карактеризација рода у литератури се називају „приче наопачке” (енгл. *upside-down stories*) (Волдеркин 1984) или „реметилачке приче” (енгл. *disruptive stories*) (Јоуман 1999). У питању су „текстови који провоцирају и надилазе конвенционалне и ограничавајуће традиционалистичке приче о раси, роду и класи” (Јоуман 1999: 428). У новијој литератури нарочито се истиче интерференција идентитетских обиљежја: род, доб, раса, религија, класа, јер негативни ставови који доминирају у једном обиљежју обично бивају појачани стереотипом у осталим обиљежјима (Адријани 2019).

Истраживања која се односе на дјечију рецепцију родног дискурса у причи и данас често полазе од прве у низу студија Бронвин Дејвис (1989) у којој је испитано реаговање аустралијске предшколске дјеце на феминистичку бајку *Принцеза од њаиирне кесе* (енгл. *The Paper Bag Princess*). Дејвис (1989) је провјеравала како дјеца разумију ову алтернативну причу и како то повезују са релацијом мушко–женско у свакодневном животу. Дошла је до закључка да претходно познавање нормативног родног дискурса омета дјецу у разумијевању нове приче, јер су дјеца тумачила причу тако да је уклопе у већ познате обрасце (Дејвис 1989). У наредној фази истраживања, иста дјеца на нешто старијем узрасту сматрају да је прича „пошла по злу” или „крнула наопачке” (Дејвис, Бенкс 1992: 2). Показало се да су старија дјеца чвршће повезана са нормативним родним дискурсом од млађе (Дејвис, Бенкс 1992). Млађа дјеца могла су да проблематизују традиционалистичке обрасце и у истраживању Еве Енгорд (2005), док су старија дјеца знатно резистентнија, тј. њихова конструкција рода ближа је нормативном кључу (Трауздејл, Макмилан 2003). Са узрастом дјеце јача њихова приврженост познатом дискурсу, па тако дјеца узраста шестог разреда најбоље памте физичку снагу мушких и зависност женских ликова (Рајс 2000).

Валерија Волдеркин (1984) такође је провјеравала како дјеца разумију алтернативне приче. Закључак њеног истраживања је да курикулуми који нису традиционалистички, који имају несексистичке и нестереотипне приче неће бити ефикасни ако не узму у обзир дјечије претходно знање које обилује традиционалистичким причама (Волдеркин 1984). Идеја о несексистичком курикулуму није довољна, јер би она подразумевала дијете као пасивног примаоца информација, па се због тога Волдеркин (1984) залаже за критичко читање нормативних прича, тј. за деконструкцију њиховог значења, што потврђују и други аутори (Дејвис, Бенкс 1992; Ериксон Барајас 2008).

Дејвис и Бенкс (1992) укључили су у испитивање и утицај породице, па се показало да су дјеца чије мајке раде склонија алтернативним причама. Ипак, констатовано је да истраживањем није добијен каузални однос између запослености мајки и реаговања дјеце (Дејвис, Банкс 1992), што су потврдила и новија истраживања (Костас 2018). Ако дјеца имају чврсто конструисан нормативни образац, прича „наопачке” неће их подстаћи да размисле о алтернативама (Бејкер Спери 2007), или, како је утврдила Линда Восон-Елам, „иако су феминистичке приче понудиле алтернативу сексистичком свијету, нису биле довољно снажне да га поремете” (1997: 436).

Упркос разувјеравањима која је добила о томе да бајке више нису толико важне, Ела Вестланд закључила је да су „дјеца неизбјежно изложена старим причама” (1993: 246), па је реализовала истраживање којим је провјерила реаговања школске дјеце (10–11 година старости) на ненормативне бајке. Показало се да су дјечаци веома задовољни нормативним дискурсом у коме су присутни јаки хероји, те да дјевојчице испољавају много више отворености и спремности за алтернативне приче (Вестланд 1993), што су потврдила и новија истраживања (Костас 2018). Дјевојчице су тражиле активне, паметне и независне јунакиње и биле су боље упознате са алтернативним причама (Вестланд 1993). Као разлоге за такве преференције дјечака и дјевојчица, Вестланд (1993) издваја дјечију потребу за идентификацијом, па оба рода воле да се идентификују са јаким и независним карактерима. Дјечаци су наклоњени концепту хегемоне маскулиности, нису им допадљиве јаке хероине, а имају позитиван став према пренаглашеној фемининости, што потврђује новије истраживање Мариоса Костаса (2019). Почетна претпоставка Вестландове (1993) о томе да су дјеца заиста снажно изложена утицају класичних бајки, показала се тачном у њеном, али и у многим другим истраживањима (Вулвенд 2012; Костас 2018; Хуанг 2018; Адријани 2019).

Дјечија рана искуства и сазнања имају велику улогу у конструкцији рода – како у причи, тако и у стварности. Снага тих предзнања је велика, па приликом сусрета са алтернативном причом дјеца пружају снажан отпор прихватању нових идеја. Посебан значај тим предзнањима дала је Елизабета Јоуман (1999). Њено истраживање обављено је са дјецом школског узраста (9–11 година) и реализовано је током дужег периода у коме су ученици били изложени различитим причама, након чијег су читања били укључени у разноврсне активности реаговања на литературу (илустровање, препричавање с промјеном завршетка, драматизација, слободан разговор о омиљеним причама итд.), чиме су у студији примијењене стратегије критичког читања. Јоуман (1999) је указала на значајну улогу наставника у дјечијој конструкцији рода. Након анализе финалних производа дјеце – њихових ауторских прича – Јоуман (1999) је закључила да су важни

фактори који утичу на дјечију конструкцију рода: наставник који користи или не користи алтернативне приче као дио курикулума, одређене врсте филмова или прича које су дјеци познате и идентификација дјече са ликовима. Многа дјеца у овом истраживању могла су да разумеју алтернативне приче, иако то разумевање није било без конфузије (Јоуман 1999). Јоуман (1999) се залаже за критичко читање нормативних прича, тј. за њихову деконструкцију.

Сумирајући досадашње доступне резултате истраживања, издвајамо да: а) дјеца врло рано усвајају нормативни родни дискурс који примјењују на разумевање стварности, али и приче (Дејвис 1989); б) дјеца генерално тешко и споро прихватају ненормативне приче (Волдеркин, 1984; Дејвис 1989; Јоуман 1999; Костас 2018); в) дјечаца испољавају већу резистентност од дјевојчица (Костас 2018); г) оба рода воле да се идентификују са снажним ликовима (Вестланд 1993); д) поред тога што сви истраживачи чије смо радове поменули истичу да је важно да ненормативне приче буду дио курикулума, неки од њих наглашавају да је потребно вршити и деконструкцију традиционалистичких прича (Волдеркин 1984; Дејвис 1989; Јоуман 1999).

## Истраживачки контекст

Под контекстом истраживања подразумевамо у овом раду Предметни програм (2017), као најпоузданији извор информација о причама из жанра бајке које су дјеца у првом и дијелу другог разреда основне школе реципирала слушањем, а након тог периода самосталним читањем. Акцента је на првих пет разреда основне школе, јер су дјеца која су изабрана за наш истраживачки узорак ученици петог разреда. Важно је напоменути да Програм (2017) за прва два циклуса основне школе нема канонских текстова, него су сви текстови дати у форми предлога. То значи да наставници имају аутономију да бирају текстове за читање, те да предлози дати у Програму (2017) нису засигурно читалачка лектира ученика. Међутим, раније истраживање (Вучковић 2010) показало је да наставници ученицима досљедно задају предложене текстове.

Током првих пет разреда ученици упознају бајке:

- Први разред: *Црвенкаја* и *Вук и седам јарића* (браћа Грим), *Дани у недјељи* (Х. К. Андерсен), *Плесна хаљина жујој маслачка* (Сунчана Шкрињарић);
- Други разред: *Пейељуја* (Шарл Перо), *Пиноккио* (Карло Колоди);
- Трећи разред: *Ружно љаче* (Андерсен), *Бајке и басне разних народа* (збирка), *Пејар Пан* (Џејмс Бери);

- Четврти разред: *Књеџиња на зрну њрашка* и *Мала сирена* (Андерсен), *Бајка о рибару и рибици* (А. С. Пушкин), *Бајка о белом коњу* (Стеван Раичковић), *Ледена њора* (Ахмет Хромаџић), *Чардак ни на небу ни на земљи* (народна бајка);
- Пети разред: *Трнова Ружица* (браћа Грим), *Ако је веровајши мојој баки* (Десанка Максимовић), *Бидерче* (народна бајка), *Приче из давнине* (Ивана Брлић Мажуранић).

Иако романи *Пиноккио* и *Пејтар Пан* нису жанровски представници бајке, него припадају ширем одредишту фантастике, уврстили смо их у овај списак рачунајући на њихову генеалошку сродност с бајком, а и на чињеницу да оба романа презентују нормативни родни дискурс. Остале предложене бајке доминантно су нормативни текстови у погледу рода. Наравно, присутно је и неколико изузетака у виду ауторских бајки у којима није доминантна релација мушко–женско, попут *Бајке о белом коњу*, као и прича *Ледена њора*, те *Плесна хаљина жуџој маслачка*. Ненормативни родни кључ није представљен ни у једној причи коју дјеца читају у првих пет разреда, тј. није предложена нити једна алтернативна бајка. Између осталог, ово би се могло тумачити тиме да аутори Програма нису посебну пажњу посветили овом питању, али је вјероватније објашњење да ненормативних, алтернативних прича једноставно нема на нашем језику, макар не у облику који би задовољио и остале критеријуме (првенствено естетске, педагошке и методичке) по којима се врши селекција текстова за предметне програме књижевности. У недостатак таквих прича увјерили смо се током овог истраживања, па се испоставило да је за потребе истраживања било неопходно превести причу са енглеског језика.

Други важан елемент контекста свакако је методички приступ књижевности у настави. Предметним програмом (2017) наглашено је да теорија књижевне рецепције представља основни методолошки путоказ, што значи да методички поступци подразумијевају активну улогу читаоца, његово критичко и стваралачко мишљење у настави (Вучковић 2006). У том смислу, теоријски оквир на коме је Програм заснован омогућује деконструкцију значења класичних бајки предвиђених за читање.

## Методологија истраживања

Имајући на уму изабрани предмет проучавања (рецепцију приче са ненормативним родним улогама) и постављени циљ – описати како дјеца реагују на ненормативне улоге књижевних јунака – определијели смо се за квалитативну методологију. Реализовали смо фокус-групно истраживање

са ученицима петог разреда. Испитаници из два одјељења из двије велике градске школе (школе броје преко 1200 ученика) у Подгорици били су распоређени у шест група, при чему су у двије групе биле укључене искључиво ученице, у двије ученици, а двије групе биле су мјешовитог састава. Такав дизајн узорка условљен је намјером да провјеримо постоји ли већа разлика у реаговању дјеце у контексту у коме су присутни само припадници истог пола у односу на ситуацију у којој се налазе припадници оба пола. Укупан број ученика је 52.

Фокус-групни интервјуи трајали су у просјеку један сат, а главни циљ разговора био је утврдити како ученици реагују на атипичне родне улоге какве су дате у читаној бајци.

Свим фокус-групама постављена су иста питања:

1. Шта вам се у причи (није) свидјело? Која прича вам се више допада – она коју сте претходно читали (класична) или ова? У чему су разлике између ове двије приче о Пепељуги?
2. Каква је Пепељуга из ове приче? Шта је интересује? Какав је њен положај у кући? О чему она сањари? Какав је њен однос према полусестрама? А њихов према њој? Шта је необично у односу између дјевојака? С ким се Пепељуга дружи? Какав је принц? Која су његова интересовања? Који принц и Пепељуга вам се више свиђају – из класичне приче или из ове нове?
3. Како сте реаговали на завршетак бајке? Је ли Пепељуга погријешила што се није удала за принца? Да ли бисте ви вољели да сте принчеви или принцезе?
4. Препричајте причу.

Питањима смо обухватили три теме према којима су приказани и резултати истраживања:

1. Преференције према класичној и ненормативној причи.
2. Односи протагониста и антагониста.
3. Изневјеравање хоризонта очекивања на крају бајке.

Фокус-групни интервјуи снимљени су, а затим транскрибовани. Потом је урађено кодирање, па су кодови тематски повезани. Првобитна намјера била је да се истраживање реализује са једним одјељењем ученика, јер за оваква истраживања нису потребни нарочито велики узорци, а тридесетак ученика – који долазе из врло различитих породичних окружења, а свакако имају разноврсна искуства и предзнања – представља сасвим довољан број учесника. Уосталом, сва доступна тангентна истраживања рађена су на малим узорцима. Други битан разлог за првобитну одлуку била



је чињеница да је истраживање рађено током пандемије вируса ковид 19. Ипак, након што је са једним одјељењем обављено истраживање и извршена транскрипција одговора, већ на први преглед резултата било је извјесно да смо стицајем околности наишли на врло специфично, никако на типично одјељење. Наиме, већина ученика и ученица (изузетак су свега четири дјечака и двије дјевојчице) реаговала је врло отворено, подржавајући и цијенећи нову Пепељугу и њеног принца. Свега неколицина мушких испитаника предност је дала класичним јунацима. Такви резултати не би били реална слика стварности, према нашем истраживачком искуству и познавању контекста истраживања, те дискурса који су доступни дјеци у Црној Гори. Наравно, без намјере да генерализујемо закључке (што не би било ни могуће с обзиром на квалитативни приступ), одлучили смо да проширимо узорак још једним одјељењем из друге школе из истог града, а која је сличне величине као прва школа. У циљу потпуне анонимизације истраживања не помињемо називе школа. Углавном, другоукључено одјељење допринијело је реалнијим и објективнијим резултатима истраживања, према нашој процјени.

## Материјал

Бајка *Пепељуја ослободитељка* дјело је ауторке Ребеке Солнит и објављена је 2019. године са илустрацијама Артура Ракхама. У преводу на наш језик бајка има 4300 ријечи, а њен текст организован је у пет поглавља. Попут класичних прича под овим називом, ова бајка зачиње се око лика дјевојке која је принуђена да ради тешке послове по налогу њене маћехе. Међутим, као и сви остали препознатљиви мотиви, типични за ову причу, и одсуство родитеља супротстављено је нормативном коду, па није представљено као трајно, него као привремено удаљавање (Проп 2013), тј. обоје су живи, а на почетку приче одсутни су због пословних обавеза (отац је судија, а мајка капетаница великог брода). Маћехине кћери нису савезнице Пепељуги, али јој нису ни антагонисткиње – у питању су младе дјевојке које на почетку приче изазивају лоше утиске слушајући мајку која им даје деструктивне савјете. Током развоја радње, показале се да су оне веома способне да скину окове беспоговорне послушности и да критички процијене своју стварност, те од тог тренутка постају пријатељице Пепељуги.

Лик добре виле и мотив принчевог бала сачувани су у причи, али су трансформисани у много чему, тако да се уз помоћ лика виле уводе мотиви поштовања туђе воље, тј. уважавања других бића (након метаморфозе у други облик, вила гуштере, мишеве, пацова испитује у ком облику би жељели да наставе живот). Бал је остао као централни догађај, али његова улога није у проналажењу невјесте за принца (иако је то била намјера

његових родитеља), него у упознавању и зближавању Пепељуге и њеног будућег доброг пријатеља – принца. Углавном, сви класично важни мотиви ове бајке трансформисани су у причи и стављени у другачије функције, па текст изражава идеје слободе, самосталности, поштовања избора итд. Пепељуга је на крају посластичарка и предузетница, а њени добри другови – принц и двије маћехине кћери – имају своја занимања и послове у којима уживају. Углавном, у причи ништа није подређено удаји/женидби, него је јунацима дато вријеме да о томе размисле.

С обзиром на то да је текст обиман и да није било могуће његово читање на часу, у штампаној варијанти подијељен је ученицима петнаестак дана прије истраживања. Уз текст су дати и истраживачки задаци који су усмјерили дјецу на оне аспекте који су релевантни за ово истраживање.

## Резултати истраживања и њихова интерпретација

Истраживачке резултате наводимо у три групе: преференције (не)нормативне приче, однос између ликова и однос према завршетку текста, уз напомену да богатство тема и подтема које су дискутоване током шест фокус-групних интервјуа није могуће представити у раду овог обима. Издвојени су само кључни одговори и коментари. Сваки мушки испитаник означен је словом М, а испитанице су означене словом Ж. Мушких испитаника било је 28, а женских 24. Није било упечатљивих разлика у коментарима и одговорима ученика у односу на то да ли су били у мјешовитим или у родно једнообразним фокус-групама.

### *Преференције њрема класичној и ненормативној иричи*

Прича Пепељуга ослободитељка свидјела се великом броју дјеце (32), али има и оних којима је класична Пепељуга допадљивија (20).

Ученице су (њих 19) истакле одушевљење новом причом, јер:

Конечно нека прича која није само оно једно те исто – вјенчали су се и живјели срећно до краја живота. Баш ми се свиђа што јој сестре нису непријатељи и што су јој родитељи живи. Ж

Осим тога:

У овој причи има много више занимљивих догађаја и нисмо баш знали шта ће се наредно десити. Волим такве приче у којима се дешава пуно ствари. Драго ми је што јој је мајка капетаница великог брода. То је баш сјајно занимање. Ж

Реакције оних испитаника који су, ипак, више за класичну варијанту добро репрезентује наредни коментар:

Ова прича није досадна, има добрих дијелова, али мени је она „права” *Пејелуја* пуно боља. Некако је срећнија, има свадбу и сви лоши ликови су кажњени. „Права” *Пејелуја* је много љепша и има дивне хаљине. Ж

У наредном коментару још је очигледнија оданост родном дискурсу класичне бајке:

Каква је ово бајка? „Права” *Пејелуја* завршава се срећно. Их, јесте јој велики успјех да држи посластичарницу и да у њој ради. Баш је лош крај. Једино је добро што су јој родитељи живи и што неће више имати маћеху. М

Поред тога што је ученик чврсто усвојио класични модел да је срећан крај бајке вјенчање, у коментару запажамо и незадовољство Пепелугиним занимањем. Ипак, управо је њено занимање оно на што је велики број дјецe реаговао са одушевљењем:

Добро је бити посластичар – правиш колаче, оне лијепе, шарене, разних облика. Можеш и да их једеш колико год хоћеш. За мене то не би било добро, јер баш волим колаче. М

Неки дјечаци (њих 8 дефинитивно је негирало допадање приче у било којој варијанти) били су изричитии у погледу интересовања за овакве приче:

Никад ми се није свиђала *Пејелуја*. То је прича за дјевојчице. Она машта да се уда, иде на плесове и облачи хаљине. Ту нема баш ништа забавно. Једино ми се свиђа што вила може свашта да направи. М

Било је и ученика који су се пожалили на дужину текста:

Није лоша прича, али је дуга. Морао сам два пута да читам да бих запамтио. М

Већина ученика истакла је да су два, а неки и три пута читали причу, у што смо се увјерили увидјевши да су дјеца заиста уочила и детаље у овом богатом тексту. Упркос чињеници да прича јесте објективно дужа од оних које дјеца читају у читанкама, испоставило се да је већина ученика добро упозната с њеним садржајем, што смо утврдили препричавањем текста. Поред тога што су ученици који су препричавали (у свакој фокус-групи по двоје) углавном добро запамтили редослијед догађаја, интересантно је

да су на неким мјестима (скоро) цитирали говор ликова. Прича заиста има више дијалога у односу на класичне верзије, а испоставило се да су дијалози у овој причи довољно ефектни да их дјеца меморишу (дужи дијалози дати су у форми кратких реченица и остварена је динамичност).

Већина ученика који су препричавали причу фокусирали се на слијед догађаја, уз само повремено описивање ликова који у њима учествују, што је дјелимично различито од неких сродних истраживања (Костас 2018). Тек у завршним дијеловима пажњу су скренули на ликове, посебно на лик Пепељуге. Истакли су њену одлучност, доброту, комуникативност, а нико се није бавио карактеристикама њеног физичког изгледа иако су дјеца у одговорима на друга питања истакла да би било добро да је главна јунакиња најљепша.

Сумирајући коментаре ученика, истичемо следеће.

- Више од половине ученика (32) било је задовољно новом верзијом приче о Пепељуги. Углавном су уочили кључне разлике између нормативне и ненормативне приче и истакли да су им баш те разлике биле занимљиве. Ипак, двадесет ученика (петнаест дјечака и пет дјевојчица) остало је при томе да је класична верзија боља. Из те групе забиљежили смо одговоре који су врло сагласни са онима добијеним у другим истраживањима (Јоуман 1999; Костас 2018), те се и у овом истраживању показало да традиционалистички бојени дискурси у којима се конструишу родне улоге по нормативним обрасцима и даље опстају. Ипак, одговори 32 ученика свједочанство су и новијих дискурса, оних који иду у прилог родној равноправности.
- Дјеца су нарочито задовољна тиме што су Пепељугини родитељи живи, а неколике дјевојчице истакле су интересовање за занимање Пепељугине мајке (капетаница брода). Задовољство тиме што су родитељи живи ученици су истакли без обзира на то која им се верзија приче више допала, што на неки начин указује на то да дјеца овог узраста (десетогодишњаци) не прихватају једну од врло дјелатних функција бајке – појачано удаљавање (Проп 2013).
- Ученици су уочили већу динамичност нове приче и издвојили као врло интересантне епизоде у којима је детаљно описан начин на који добра вила комуницира са пацовом, мишевима и гуштерима које претвара у Пепељугине помоћнике, као и дијелове текста у којима се појављују бројни епизодни ликови (разносач новина, достављач млијека, радници на пијаци и на сеоским имањима...).
- Оба текста – класични и нови – оцијењена су знатно боље од стране дјевојчица, него дјечака (свега пет од укупно 28 дјечака предност је дало новој верзији, за коју се одлучило 15 дјевојчица од укупно њих 24). Тако се показало да *Пепељуга* јесте тзв. женски текст, према

мишљењу младе читалачке публике, што је пољедица минус-присуства упечатљивих мушких ликова.

### *Односи њрошјајонисџа и анијајонисџа*

У класичној верзији бајке *Пепељуга* Шарла Пероа, која је дјечи позната и коју третирају као „праву”, експлициран је типични антагонизам између тзв. добрих и лоших женских ликова. Пепељуга је практично једини позитиван женски лик, који је изграђен уз поштовање свих принципа пре-наглашене фемининости (Конел 1987). Она је послушна, вриједна, лијепа, живи мукотрпни живот и потпуно је беспомоћна да било шта промијени. Ситуација се у њену корист мијења тек интервенцијом чаробног помоћника, у овом случају добре виле. Њене антагонисткиње су маћехине ружне, злобне и нерадне кћери, а сама маћеха је типични наносилац штете (Проп 2013). Антагонизам између женских ликова конструисан је свим изражајним средствима и доведен је до крајности. При томе, мушки ликови у бајци су недјелатни – читалац скоро не примјећује постојање очинског лика, а принц је приказан тек као симболичка награда доброј и лијепој дјевојци. Дакле, текст је са аспекта родног дискурса заиста – што су дјеца и учила – „женска” прича, тј. прича о женама које се међусобно не подносе.

У причи *Пепељуга ослободилељка* односи антагонизма нису изоста-ли, али су ублажени и рационализовани. Маћехине кћери приказане су као тужне дјевојке које заправо само из послушности према мајци нису пријатељице са Пепељугом. Маћехин лош однос према Пепељуги објашњен је мотивом похлепе. С друге стране, у овој верзији постоји цијела галерија нових ликова који су пријатељи Пепељуги.

Ученици су проницљиво препознали већину претходно поменутих елемената, па дјечак каже:

Ове сестре нису стварно лоше, само не знају како да се понашају. Мајка им је лоша, јер мисли да може да користи друге. Лијепо је што су на крају све сестре постале пријатељице. *М*

Нарочито је важно то што дјеца нису посебно издвајала лик маће-хе, који заиста и није упечатљив као у класичној верзији. Млади читаоци више су се фокусирали на ликове Пепељуге, њених сестара и бројних дру-гара које је Пепељуга стекла у кухињи у којој је радила, те у граду кад би ишла на пијацу у набавку:

У овој причи баш има пуно ликова, више него у оној „старој”. Добра вила је мало смијешна и свиђа ми се. Допало ми се што је питала животиње шта желе да буду. *Ж*

По повратку са бала, вила је лакеја, кочијаша, коње – који су настали метаморфозом гуштера, пацова и мишева – питала да ли желе да остану у том новом облику или би више вољели да буду оно што су били прије. Сви су изразили жеље и вила их је послушала. Неколицина ученика задржала је пажњу на том мотиву – уважавања туђих жеља – и истакли су да је то баш лијепо.

Ипак, питање женске љепоте апсолутно је нормативно за све наше испитанике, па је ученицима засметало то што нова Пепељуга није била најљепша на балу, иако се добро забавила. У тексту, заправо, нема превише инсистирања на љепоти нити једног лика, тако да ову карактеристику практично можемо третирати као мјесто неодређености. Наши испитаници нису одушевљени тим празним мјестима:

Није ми се свидјело то што Пепељуга није била најљепша на балу. У ствари, не знам ко је био најљепши. Вољела бих да је била најљепша иако се није удала за принца. Ж

Зашто није била најљепша? Мислим да у било којој причи о Пепељуги она мора бити најљепша и имати најљепше хаљине. Ж

Млади читаоци су, упоређујући ликове класичне и ове бајке, уочили:

Ова Пепељуга више личи на стварне људе него обична Пепељуга, а и њен принц је обичан момак. М

Сви ликови на крају су постали добри и друже се. Једино је маћеха остала и даље зла. Она се на крају претворила у урлик. М

Лијепо је што сви ликови имају нека конкретна занимања и нису само принчеви и принцезе, за разлику од оних у старој причи. Ж

Нова Пепељуга је паметна и бори се за оно што жели. Она није беспомоћна иако није ни свемоћна. Затражила је помоћ виле и вила јој је пружи-ла ту помоћ. Ж

Ни један ни други принц нису оставили нарочит утисак, па дјеца углавном истичу да је ово прича само о Пепељуги.

На питање да ли би они вољели да буду принчеви или принцезе, мишљења ученика била су подијељена. Неки би уживали у краљевском статусу (њих дванаест), али има и оних који указују да би им то сигурно ограничило слободу.

Не знам баш. Не би то било лоше, али само кад ја хоћу, не баш стално. Бојим се да ми не би дали да се играм пошто се испрљам. М

Ја бих можда вољела да будем принцеза, али само да идем у исту школу, да имам исте другове. Ж

### *Изневјеравање хоризонтиа очекивања на крају бајке*

Завршетак приче потпуно је другачији у односу на класичне верзије – сви ликови имају лијепе другарске односе и сви имају занимања у којима уживају, па су самостални, независни и слободни. Уз то, прича нема типични крај класичне бајке – *вјенчали су се и живјели срећно до краја животиа*. Интересантно је да већина ученика није ни најмање била разочарана изостанком мотива свадбе:

Добро је што се на крају нису вјенчали. Можда се некад и ожене, али сад није вријеме за то. Сад им је баш лијепо, јер раде занимљиве послове и друже се. Ж

Ипак, неколико испитаника (дванаест мушких и пет женских) вољело би да је прича имала тзв. срећан крај:

Не знам шта је ово. Зашто се не завршава као све бајке? Мени је баш било жао што прича нема срећан крај. Ж

Овај и неколико сличних коментара подстакли су у групама дискусију међу дјецом у којој су једни тврдили да вјенчање није једини срећан крај и да постоји много начина да се буде срећан. Такви коментари свједоче о томе да су дјечи доступни и ненормативни родни дискурси, те да су они конструисали разумијевање неких животних питања на начин који се много разликује од нормативног. С друге стране, неки испитаници остали су (њих седамнаест) при томе да је штета што прича нема срећан крај, што потврђује резистентност нормативног родног дискурса.

### Закључци и препоруке

Резултати овог истраживања указују на то да су дјечи која одрастају и школују се у исто вријеме, у истом контексту и у прилично сличним условима доступни врло различити родни дискурси. Варијације међу тим дискурсима су значајне, па смо забиљежили одговоре који се налазе на различитим странама континуума – од потпуно традиционалистичких и хетеронормативних до савремених и ненормативних гледишта. Такве су разлике међу дјецом сасвим очекиване у црногорском контексту и разумијевамо их као природну последицу чињенице да је друштво изразило жељу за трансформацијом у смислу родне равноправности, али су још увијек

снажне, дубоке и чврсте коријенске везе са дискурсима прошлих времена у којима је хетеронормативност и подређена, а пренаглашена фемининост била врло битан фактор одржања друштвених релација. Ипак, дијелом изненађујуће резултате добили смо од више од половине узорка. Наиме, сви они позитивни одговори и коментари које смо забиљежили у вези са причом *Пейељуија ослободитијеља* говоре у прилог продору нових, ненормативних дискурса међу популацију школске дјеце.

Као најважније факторе који су утицали на ову чињеницу издвајамо наставника, наставни програм и ученичке породице. Компетентност наставника неспорно је важан, у неким школским ситуацијама и пресудан фактор за ученичко напредовање, но у вези са овом темом није довољно рећи да компетентни наставници сигурно помажу дјечи да развију ненормативне родне дискурсе. Веома је важно и какви су ставови наставника према родној равноправности, какве су њихове преференције у односу на родне односе и улоге. У нашем истраживању показало се да обје учитељице у својим учионицама подстичу конструкцију родноравноправног дискурса. Ипак, сама чињеница да су у питању особе женског пола упућује на опрез у доношењу глорификативних закључака у овом погледу. Дјеца ће у каснијим фазама школовања имати друге наставнике, са мање или више другачијим личним дискурсима, што ће извјесно имати утицаја на коначно формирање ставова ученика.

Предметни програм (2017) предлаже – кад је ријеч о жанру бајке – углавном класичне текстове, уз изузетак неколико ауторских прича које су значајно морфолошки удаљене од народне бајке (Проп 2013), па у њима централни догађај није фокусиран око релације мушког и женског лика. Наравно, Програм садржи и друге књижевне врсте – од класичних до савремених дјела, тако да ученици имају прилике да из лепезе књижевноумјетничких текстова конструишу разумијевање родних питања и да то естетско искуство повежу са властитим животним контекстом. Ипак, сматрамо да би било корисно да у Програм буду уврштени и ненормативни текстови у погледу рода, али и других идентитетских обиљежја, како би ученици имали прилике да током школовања развију свестраније разумијевање родних и осталих улога и односа. У свијету у коме живе и одрастају таква ће им сазнања бити вишеструко корисна. Програмски предвиђен приступ настави књижевности са теоријом рецепције у основи доприноси критичком читању и деконструкцији значења класичних прича.

Породица је у сваком времену била прва васпитна ћелија, што важи чак и у савременом тренутку који је готово искључиво маркиран утицајем технике и технологије на живот и рад сваког појединца, уз посебан значај интернета и друштвених мрежа. Очигледно је, при томе, да данашња породица има озбиљне изазове и да комуникација међу њеним члановима има снажну конкуренцију у виду друштвених мрежа. У нашем истраживачком



узорку, могло би се рећи на основу коментара ученика, родитељи и остали укућани углавном показују дјеци савремени поглед на родне улоге, тј. уче их родној равноправности.

Упоредимо ли резултате овог истраживања са резултатима које је Елизабет Јоуман (1999) добила прије двадесетак година са дјецом истог узраста, уз потпуно уважавање ограничења која долазе од другачијег мјеста и времена ова два истраживања, ипак можемо констатовати да дјеца из нашег узорка у већем броју немају петрифициране нормативне родне дискурсе. Они су углавном отворени (више од 50% ученика) за прихватање и разумијевање предности алтернативних родних улога, атипичних женских и мушких карактера.

Како би родноравноправни дискурси били учвршћени у ученичкој перцепцији, потребно би било:

- у предметни програм унијети предлоге алтернативних текстова;
- нагласити важност деконструкције значења класичних текстова у смислу родног дискурса;
- наставнике посебно упутити да у свакој прилици подстичу дјецу на критичку процјену нормативног дискурса о родним улогама.

## Литература

Адријани (2019): Vina Adriany, Being a princess: young children's negotiation of femininities in a Kindergarten classroom in Indonesia, *Gender and Education*, 30/6, London: Taylor & Francis, 724–741, DOI: 10.1080/09540253.2018.1496229.

Батлер (1990): Judith Butler, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, London: Routledge.

Бейкер-Спери (2007): Lori Baker-Sperry, The Production of Meaning through Peer Interaction: Children and Walt Disney's Cinderella, *Sex Roles*, 56, New York: Springer, 717–727, doi: 10.1007/s11199-007-9236-y.

Вестланд (1993): Ella Westland, Cinderella in the Classroom: Children's Responses to Gender Roles in Fairy-tales, *Gender and Education*, 5/3, London: Taylor & Francis, 237–249, doi: 10.1080/0954025930050301.

Волдеркин (1984): Valerie Walderkine, Some day my prince will come, In: A. McRobbie, M. Nava (Eds.), *Gender and generation*, London: Macmillan, 162–184.

Восон-Елам (1997): Linda Wason-Ellam, If Only I Was Like Barbie, *Language Arts*, 74/6, Columbus: National Council of Teachers of English, 430–437.

Вулвенд (2012): Karen E. Wohlwend, The boys who would be princesses: playing with gender identity intertexts in Disney Princess transmedia, *Gender and Education*, 24/6, London: Taylor & Francis, 593–610, doi: 10.1080/09540253.2012.674495.

Вучковић (2006): Дијана Вучковић, *Теорија рецејџије у настјави књижевности у млађим разредима основне школе*, Никшић: Филозофски факултет.

Вучковић (2010): Dijana Vučković, Čitanje u nastavcima u prvom ciklusu osnovne škole – izbor i interpretacija teksta, u: J. Vučo, B. Milatović (ur.), *Autonomija učenika i nastavnika u učenju i nastavi jezika i književnosti*, Nikšić: Filozofski fakultet, 217–233.

Вучковић (2018): Dijana Vučković, A Fairy tale (r)evolution: the value and the critical reading of fairy tales in the contemporary educational context, *History of Education and Children's Literature*, XIII/2, Macerata: Edizioni Università Macerata, 309–336.

Дејвис (1989): Bronwyn Davies, *Frogs, Snails and Feminist Tales*, Sydney: Allen & Unwin.

Дејвис, Бенкс (1992): Bronwyn Davies, Chas Banks, The gender trap: a feminist poststructuralist analysis of primary school children's talk about gender, *Journal of Curriculum Studies*, 24/1, London: Taylor & Francis, 1–25, doi: 10.1080/0022027920240101.

Енгорд (2005): Eva Ånggård, Barbie Princesses and Dinosaur Dragons: Narration as a Way of Doing Gender, *Gender and Education*, 17/5, London: Taylor & Francis, 539–553, doi: 10.1080/09540250500192777.

Ериксон Барajas (2008): Katarina Eriksson Barajas, Beyond stereotypes? Talking about gender in school booktalk, *Ethnography and Education*, 3/2, London: Taylor & Francis, 129–144, doi: 10.1080/17457820802062367

Зайпс (1986): Jack Zipes (ed.), *Don't Bet on the Prince: Contemporary Feminist Fairytales in North America and England*, Aldershot: Gower.

Зайпс (2000): Jack Zipes (ed.), *The Oxford Companion of Fairy Tales*, Oxford: Oxford University Press.

Јаус (1982): Hans Robert Jauss, *Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Јоуман (1999): Elizabeth Yeoman, 'How Does It Get into my Imagination?': elementary school children's intertextual knowledge and gendered storylines, *Gender and Education*, 11/4, London: Taylor & Francis, 427–440, doi: 10.1080/09540259920492.

Конел (1987): Raewyn Connell, *Gender and Power*, Cambridge: Polity Press.

Костас (2018): Marios Kostas, Snow White in Hellenic primary classrooms: children's responses to non-traditional gender discourses, *Gender and Education*, 30/4, London: Taylor & Francis, 530–548, DOI: 10.1080/09540253.2016.1237619

Либерман (1972): Marcia K. Lieberman, Some Day My Prince Will Come: Female Acculturation Through the Fairy Tale, *College English*, 34, Champaign, Illinois: National Council of Teachers of English, 383–395, doi: 10.2307/375142.

Парсонс (2004): Linda Parsons, Ella Evolving: Cinderella Stories and the Construction of Gender-Appropriate Behavior, *Children's Literature in Education*, 35/2, New York: Springer, 135–153, doi: 10.1023/B:CLID.0000030223.88357.e8.

Програм (2017): *Nastavni predmet Crnogorski jezik i književnost, predmetni program za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole*, Podgorica: Ministarstvo prosvjete i Zavod za školstvo.

Проп ([1982], 2013): Владимир Проп, *Морфологија бајке*, превод Петар Вујичић, Београд: Просвета.

Рајс (2000): Peggy Rice, Gendered readings of a traditional “feminist” folktale by sixth grade boys and girls, *Journal of Literacy Research*, 32/2, New York: Sage Publishing, 211–236, doi: 10.1080/2F10862960009548074

Солнит (2019): Rebecca Solnit, *Cinderella Liberator*, Chicago: Haymarket Books.

Траудејл, Макмилан (2003): Ann M. Trousdale, Sally McMillan, “Cinderella Was a Wuss”: A Young Girl’s Responses to Feminist and Patriarchal Folktales, *Children’s Literature in Education*, 34/1, New York: Springer, 1–28, doi: 10.1023/A:1022503415519

Хуанг (2019): Shin-Ying Huang, Postfeminist influences on fairy tales, real and imagined: a critical media literacy classroom investigation, *Gender and Education*, 316, London: Taylor & Francis, 688–704, doi: 10.1080/09540253.2018.1467002.

Dijana Lj. Vučković  
University of Montenegro  
Faculty of Philosophy in Nikšić  
Teacher Education Department

## RECEPTION OF A STORY WITH A NON-NORMATIVE GENDER CHARACTERIZATION BY FIFTH-GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

*Summary:* The aim of this research was to examine fifth-grade students’ reactions to a fairy tale which contains a non-normative gender characterization, entitled *Cinderella Liberator* by Rebecca Solnit. The research is based on a whole series of similar qualitative research studies that have been conducted in different parts of the world since 1980s. The research was inspired by the feminist movement, especially Marcia Lieberman, who drew attention to classical fairy tales as a very important factor in preserving the normative gender key (Lieberman 1972). As a result, pure feminist fairy tales have been written, stories in which independent and strong heroines occurred (Zipes 1986).

The researchers have used these stories to test whether children accept non-normative gender discourse. Their studies have shown that resistance to alternatives increases with children's age, that boys are more conservative while girls are more open to new ideas. Furthermore, the studies have shown that even a non-sexist and non-normative school curriculum can not encourage children to use gender equality discourse. The deconstruction of classical stories was highlighted as a very important factor.

In order to investigate how ten-year-olds in Montenegro react to an alternative story, we conducted a survey with a total of 52 students from two urban schools. The students' task was to read the story at home, and they were given a printed illustrated version of the text along with research questions. Having read the story, the students participated in focus group discussions. They were divided into six focus groups: two focus groups were made of girls, two other were made of boys, and the remaining two groups were mixed. Focus group interviews took approximately one hour, and the main goal of the interview was to determine how students reacted to atypical gender roles in the fairy tale they had read.

The results of the research were grouped into three themes: whether children preferred the classic story or the new one; children's attitude towards the relationship of the protagonist and the antagonist in both stories; children's attitude towards the ending of the story. More than half of the respondents (32 students) pointed out that they preferred the new version because it differed from classic fairy tales, had more events and it was more interesting. Twenty students (15 male and 5 female) remained absolutely committed to the classic version of the text. The relationship between the protagonist and the antagonists was correctly understood by the students – there are no negative characters in the new version and all the characters eventually become friends. Most of the students liked the end of the story, but some of them thought that the story should have had a typical fairy tale happy ending.

It can be concluded that in order to provide gender equality discourse among students it is necessary: to include alternative stories in the curriculum, to apply methods based on literary reception theory and to continuously train teachers to deconstruct classical texts and encourage children to critically evaluate gender equality discourse.

*Keywords:* alternative story, (non)normative gender roles, overemphasized femininity, reception of a story, hegemonic masculinity.