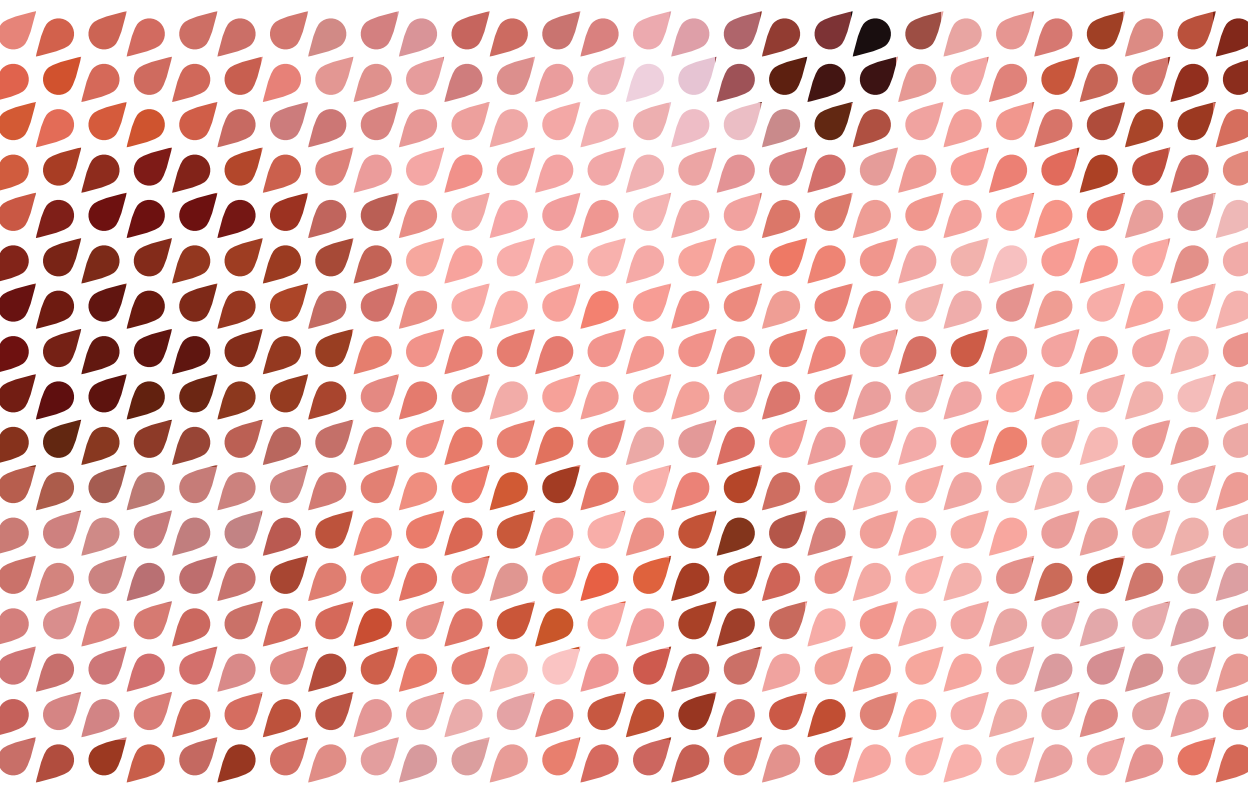


Čitanje za školu i život

IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika

Zbornik radova



Agencija za odgoj i obrazovanje

Čitanje za školu i život

IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika
Zbornik radova

NAKLADNIK

Agencija za odgoj i obrazovanje
Donje Svetice 38, 10000 Zagreb
www.azoo.hr

ZA NAKLADNIKA

Vinko Filipović, prof.
© Agencija za odgoj i obrazovanje

UREDNIK

Miroslav Mićanović

ZBORNIK PRIREDILE

Linda Grubišić Belina
Tamara Zadravec

RECENZENTI

prof. dr. sc. Goran Rem
dr. sc. Srećko Listeš

LEKTURA

Vesna Božić
Kristina Prlić

OBLIKOVANJE I PRODUKCIJA

KaramanDesign
www.karaman-design.com

ISBN 978-953-7290-33-7

Računalni zapis

Objavljeno u Hrvatskoj 2013.
i dostupno na internetskim stranicama
Agencije za odgoj i obrazovanje.



Agencija za odgoj i obrazovanje

Zagreb, 2013.

Sadržaj

Uvod	4
<i>Jurica Pavičić</i>	
Suvremeni prozaik pred izazovom »smrti čitanja«	6
<i>Kornelija Kuvač-Levačić</i>	
Razvoj i vrste čitanja, tipologija čitatelja s obzirom na čitanje »neknjiževnih« tekstova	13
<i>Svjetlana Kolić-Vehovec</i>	
Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja	23
<i>Barbara Rončević Zubković</i>	
Samoregulacija čitanja	33
<i>Ružica Pšihistal</i>	
O književnosti kroz dimenziju čitanja/hranjenja	42
<i>Marija Laszlo</i>	
Informacijsko čitanje u nastavi jezika i književnosti	56
<i>Irena Miličić</i>	
U potrazi za linearnim umom	70
<i>Meta Grosman</i>	
Čitatelji i književnost u 21. stoljeću	76
<i>Mirjana Benjak – Vesna Požgaj Hadži</i>	
K prevladavanju komunikacijskih zapreka u nastavi književnosti.	90
<i>Jadranka Nemeth-Jajić</i>	
Metodički aspekti čitanja neknjiževnih tekstova u nastavi hrvatskoga jezika	105
<i>Sanja Fulgosi</i>	
Usmjereno čitanje	116
<i>Nina Tadić</i>	
Književnost na novim medijima	126
<i>Irena Bekić</i>	
Projekt »Čitanja«	138
<i>Teana Tomažin</i>	
Voliš li čitati?	149
O autorima	159

Uvod na kraju

Poštovane kolegice i kolege, obraćamo vam se četvrti put. Povod je jednak – 4. simpozij učitelja i nastavnika Hrvatskoga jezika. Konceptijski se ovaj simpozij od prethodnih razlikuje po tome što se bavi samo jednom, ali iznimno važnom temom – *čitanjem*. Tema je vrlo aktualna – nezadovoljavajuća razina čitalačke pismenosti petnaestogodišnjih Hrvata na OECD-ovom PISA istraživanju 2009. i nezadovoljstvo učitelja i nastavnika svih nastavnih predmeta, posebice Hrvatskoga jezika, čitalačkim vještinama i sposobnostima svojih učenika.

Vodeći se onom iz Biblije *Bože, daj mi hrabrosti da mijenjam što mogu mijenjati* i činjenicom da je čitanje životno važna aktivnost neodvojiva od pojma razumijevanje, odvažili smo se na to da, podastirući sve što o čitanju možemo znati, bolje razumijemo što nam je u vezi s njim u škola činiti. Pozvali smo stručnjake različitih znanosti i društvenih područja da nam iz svog kuta govore o čitanju. Ponudili su nam građu koju smo lako pretočili u ciljeve Simpozija: vrednovati status čitanja danas (Jurica Pavičić), upoznati vrste čitanja neknjiževnih tekstova (Kornelija Kuvač-Levačić), upoznati kognitivne i metakognitivne aspekte učenja čitanja i pojam samoregulacije čitanja (Svjetlana Kolić-Vehovac i Barbara Rončević Zubković), upoznati kako informacijska znanost dekodira čitanje (Marija Laszlo), osvijestiti utjecaj čitanja hipertekstova na ljudski um (Irena Miličić), osvijestiti da je usvojenost vještine linearnog čitanja preduvjet čitanju elektroničkih tekstova te da sve vrste tekstova uvijek čitamo kao cjelovite osobnosti, s obzirom na sva svoja iskustva i stečeno znanje (Meta Grosman), upoznati primjere postupaka i metoda za uklanjanje prepreka učeničkoj recepciji književnih djela (Mirjana Benjak i Vesna Požgaj-Hadži), upoznati strategije čitanja neknjiževnih tekstova (Jadranka Nemeth-Jajić), razmisliti o mogućnostima primjene novih medija u poticanju čitanja (Nina Tadić), upoznati načine propitivanja čitalačkih interesa učenika i njihova uvažavanja (Teana Tomažin, Irena Bekić), osvijestiti važnost tehnike usmjerenog čitanja za školu i život (Sanja Fulgosi) i upoznati korist i važnost čitanja kroz metaforu hranjenja (Ružica Pšihistal). Nabranje tu nikako ne prestaje, već želimo da svaki sudionik Simpozija na temelju nečega (ili svega što je čuo) planira i počne ostvarivati zadani cilj u vezi s čitanjem (s) kojim će ući u razred. Zato što nam je uvijek važno i mišljenje učitelja i nastavnika organizirani su i okrugli stolovi na kojima će i oni progovoriti o temi.

Rječnikom Bloomove taksonomije, Simpozij nam je omogućio kretanje razinom pamćenja i razumijevanja. Na svima nama nadalje ostaje poku-

šaj primjene, raščlamba onoga što se primijenilo i vrednovanje primijenjenog. To je sve lakše u zajednici koja uči.

Bez čitanja nema pisanja... Pokušat ćemo taj logički slijed slijediti u sljedećemu simpoziju.

Linda Grubišić Belina

Tamara Zadravec

Suvremeni prozaik pred izazovom »smrti čitanja«

Jurica Pavičić

Na početku ovog predavanja želio bih vas podsjetiti na jednog velikog pisca koji je u hrvatskoj, ali i ne samo u hrvatskoj književnosti ostavio zarazni utjecaj. Taj pisac je, naravno, Argentinac Jorge Luis Borges, a priča kojom bih želio otvoriti ovo predavanje jedna je od njegovih najslavnijih pripovijetki, ujedno i pripovijetka po kojoj je naslovljena njegova najglasovitija zbirka iz 1949. godine – *Aleph*.

Vjerujem da su mnogi od vas čitali spomenutu priču, ali bih svejedno podsjetio o čemu se u njoj radi. Junak priče je čovjek pod imenom Carlos Argentino Denari, ujak pripovjedačeve preminule ljubavnice, knjižničar i neuspješni pjesnik. Carlos Argentino Denari rođen je i živi u iznajmljenom stanu u kojem ispod devetnaeste stuba na stubištu za podrum postoji Aleph: mjesto s kojeg se vidi čitav svemir. Čovjek mora leći na devetnaestu stubu, ugasiti svjetlo, nasloniti glavu na tanki jastuk i s te točke može vidjeti Sve – doslovno Sve, od dalekih pejzaža, unutrašnjosti zaklopljenih knjiga, do unutrašnjosti vlastitih vena i raka koji buja u nečijem tkivu.

Carlos Denari, priča kazuje, otkrio je Aleph još kao dijete. Slučaj adrese stanovanja dao mu je blagoslov da s jedne točke može kristalno jasno vidjeti cijeli svijet. Što je Carlos Denari učinio s tim blagoslovom? Odlučio je svijet opjevati. Latio se pera i počeo sklapati neizmjereno opsežni, višetomni spjev u kojem je u aleksandrincima na španjolskom jeziku opisao svijet, počevši od jedne benzinske crpke u Pampasu, jednog okruga u Clevelandu i jedne kockarnice u Brightonu. Ironija pripovijetke je u tome što je Denari, nažalost, loš pjesnik. Unatoč tomu, on postiže umjereni, provincijski književni uspjeh i, u nekoj argentinskoj verziji »Gjalskog« ili »Kiklopa«, dobiva drugu nacionalnu nagradu.

Jedna od ironija ugrađenih u »Aleph« je i činjenica da se pred Carlosom Argentinom Denarijem nalazi nevjerojatni, pulsirajući, zanimljivi svijet. On, međutim, taj svijet nastoji opisati kroz deskriptivni, pedagoški epski spjev, pre-drevni književni žanr koji seže od Hesioda, no koji je ne samo danas, nego i 1949. kad je *Aleph* objavljen bio beskrajno anakron. Iako su neki pjesnici 20. stoljeća nastavili pisati stihovane epove (recimo – Kazantzakis, Derek Walcott, Mircea Cartarescu ili William Carlos Williams), i danas, a jednako i 1949, epsko pjesništvo književna

je vrsta koja kao da je nestala s obzora suvremenog čitatelja. Čitaju je gotovo jedino i samo profesionalci (među njima i vi), piše je se samo kao eksces, kao odabir oštrog poetičkog odmaka. Ona barem od ranog 19. stoljeća više nije središnji način književnog pripovijedanja priča, a od početka 20. doživljava je se kao očiti anakronizam. Taj dojam beznadnog anakronizma ono je na što je Borges računao.

Ono što je Borges u »Alephu« želio ironično poentirati – ne samo to, ali definitivno i to – jest ovo: vi možete imati oko sebe (ili čak u svom podrumu) pulsirajući, uzbudljivi, bogati i živi svijet koji treba opisati. Istodobno, može se dogoditi da vi, nošeni kanonskim ukusom i vrijednostima visoke kulture, uzmete kao sredstvo kojim ga obrađujete jedan posve anakroni instrument, oruđe koje više nije živo i koje, zato jer nije više kulturalno živo, ne dopire ni do koga.

U tom smislu, intimna dvojba koja danas progona svakog pisca, pa tako i mene, dvojba je koliko smo svi mi, dakle i ja, nalik Carlosu Argentinu Denariju? Jesmo li svi mi koji pišemo knjige, pa i ja, u njegovu položaju? Sjedimo li na devetnaestoj stubi podrumskog stubišta u zgradi kućevlasnika Sunina i Sungrija, gledamo jedan uzbudljivi svijet i opisujemo ga, ali opisujemo na umirućem jeziku, u kulturnoj formi koja prestaje ikomu išta značiti? Je li u eri suvremenih tehnologija književnosti kakvu danas pišemo naprosto istekao rok?

Ono što odmah želim reći je sljedeće: činjenica da neka kulturna forma ima svoj uspon, zenit i smrt ne može biti povod moralnoj panici. Nitko danas ne smatra užasavajućim što više ne postoji pastorala. Ne gnušamo se barbarstva suvremenog svijeta zato što više nitko ne piše i ne čita junački ep ili odu (osim ako odama ne smatramo poneke novinske političke komentare). Ako prihvaćamo kao samorazumljivu činjenicu da pojedine književne vrste ili žanrovi imaju svoj »rok trajanja« i umru, zašto ne možemo prihvatiti kao samorazumljivu mogućnost da takav »rok trajanja« ima i književnost sama? Je li moguće da je književnost onakva kakvu poznajemo – dakle, umjetnost riječi, linearni tekst na bijelom papiru – danas jednako anakrona kao Denarijev deskriptivni spjev? Je li moguće (i – nije li već tako?) da ona doživi sudbinu kakvu ima junački ep ili pastorala, dakle, da nije živa književnost, nego predmet čitanja i izučavanja male, potrebne i hvalevrijedne, ali isključivo profesionalne publike? Publike profesionalaca, kao što ste vi.

Znam da ovo što sam sada izrekao izaziva kod mnogih od vas razumljivi užas, ali mislim da je jako važno da se ova mogućnost sagleda kao mogućnost, i to bez moralne panike, bez pesimističnog diskursa rasapa i propasti.

Doista, činjenica je da književnost više nije glavni medij u kojem naša kultura priča priče: danas to više nije čak ni film, danas su to televizijske serije – po sadržajnim i kompozicijskim karakteristikama, stvarni i prirodni nastavljivač romana – te računalne igrice, kao specifični, uzbudljivi križanac pustolovne književnosti, filma i igara na ploči (*board-game*).

Književnost više nije bitna sastavnica popularne i omladinske kulture; to više nisu ni film ni strip, danas su to igrice. U kulturi vaših učenika, pustolovni interaktivni narativi, kao *Fable* ili *Civilization*, imaju ulogu kakvu su u mojoj kulturi igrali Komandant Mark, Zagor, Tihi i Prle.

Ono što vi dobro znate – a znam i ja jer imam sina u pubertetu – jest da se suočavamo s prvom pravom postčitateljskom generacijom, generacijom kojoj čitanje, a pogotovo čitanje na hrvatskomu jeziku, uopće nije dio intelektualnog obzora, koja čita samo na engleskom i gotovo samo s ekrana. Također, suočavamo se s tehnološkom erom u kojoj digitalne tehnologije potiskuju analogne i cijeli se tehnološki pejzaž stubokom mijenja. U dvadeset godina nestale su vinilne ploče, videokasete, audiokasete, 35-milimetarska vrpca, celuloidna fotografija, 35-milimetarski kinoprojektor. Unutar idućih deset godina nestat će i papirna knjiga. U takvim okolnostima zašto bi bilo posve nezamislivo i, možda važnije, zašto bi bilo po sebi skandalozno da umre i književnost?

To pitanje treba stalno postavljati jer to pitanje svako jutro postavljamo sami sebi mi koji pišemo onog časa kad ujutro upalimo kompjutor. Pitamo se vrijedi li, komu vrijedi i zašto vrijedi pisati. Vrijedi li pisati u jednom mediju koji ide u svoj smiraj? Vrijedi li pisati na jednom majušnom, perifernom jeziku, u kulturi u kojoj se ne čita? Bi li bilo bolje pisati na film ili televiziju? Pisati na engleskom? Uvjeravam vas – ne postoji nitko tko danas piše književnost, a da sebi u nekom trenutku, rano ujutro ili u gluho doba noći, ne postavlja takvo »bogohulno« pitanje.

Pritom, kad govorim o mogućoj »smrti književnosti«, želim je odvojiti od dvije stvari koje s njom nemaju veze; jedna je smrt pripovijedanja, a druga smrt knjige kakvu poznajemo.

Ljudi ću uvijek pričati priče. Ne znam zašto. Oni koji bi nam mogli više o tome reći jesu antropolozi ili moj profesor Solar, koji je ovdje među nama, ali antropološka i etiološka činjenica jest da sve ljudske kulture pripovijedaju i da je naša kultura jednako opijena naracijom kao i sve dosadašnje. Ako ne vjerujete, prisjetite se najživlje, dominantne narativne vrste naše kulture, a to je televizijska serija, u rasponu od *Sulejmana* do kompleksne, serije visoke televizijske kulture poput *Žice*, koja je za naše stoljeće ono što je za 19. bila Balzacova *Commedie humaine*.

Ljudi će, dakle, i dalje pričati priče, no pitanje je hoće li im, pokraj obilja drugih mogućnosti, za to trebati književnost.

Drugo pitanje koje treba odvojiti od smrti književnosti jest smrt papirne knjige. Papirna knjiga će, naravno, ubrzo umrijeti. Posve je jasno da će umrijeti, kao što je umro vinil i celuloidni Kodak format, i u toj činjenici ne će biti ničeg kulturološki žalosnog, kao što nema ništa kulturološki žalosno u tome što je DVD zamijenio vinil. Koji su razlozi zašto će papirna knjiga nestati? Razlozi su vaši premaleni stanovi, razlozi su vaše biblioteke u koje više ne staje ni igla, razlozi su bukove šume koje je nepotrebno sjeći. Ne mislim – a ne vjerujem ni da vi mislite – da je za književnost nužno da se sijeku bukve, kao što za književnost nije bilo nužno da se zapisuje na koži mladih, često nerođenih jarića, kako se to činilo do renesanse.

Književnost je preživjela smrt svitka i pergamenta. Ona se prestala zapisivati na komadu zarolanog rotulusa koji je neodoljivo podsjećao na naš današnji toaletni papir. Prestala se zapisivati na ovčjoj ili kozjoj pokožici s trbušne strane. Uskoro će se prestati zapisivati na listićima papira umotanim u korice – na onom što mi danas podrazumijevamo knjigom. Umjesto snebivanja nad mijenom tehnološke platforme, mislim da je uputnije postaviti pitanje kako će se književnost zbog te tehnološke mijene promijeniti. Naime, tehnološka mijena u povijesti je kulture, naravno, uvijek mijenjala i književnost. Jedna od važnih posljedica tehnološke mijene koju je priredio Guttenberg je i roman, koji ne bi bio ono što je danas – ili ne bi možda bio uopće – da nije tehnološke platforme koja ga je iznjedrila – tiska? Ako pratimo analogiju, iduće pitanje bi bilo na koji će način književnost promijeniti e-knjiga. Kakve će formalne i žanrovske novosti taj skok donijeti? Hoćemo li imati prozne knjige koje će, poput igrice, imati račvanja i višestruka grananja zapleta (na način na koji je to upravo Borges zamislio u *Vrtu sa stazama koje se račvaju*)? Hoćemo li – slično kao što smo imali u filmu kad se pojavio DVD – imati knjige s višestrukim završecima, kaskadnim izbornicima, »skip-rewind« opcijama, »making of« dokumentarcima, komentarom stručnjaka na bonus dodacima? Postoje teoretičari filma koji smatraju da su sve promjene u narativnim strategijama i kompoziciji u filmu (od Tarantina do *Memento*) nakon DVD-a nastale zbog te dvije male, prezrene tipke: »skip« i »rewind«. Kakve posljedice one mogu imati na, recimo, roman? To je velika tema o kojoj se u cijeloj moralnoj panici oko navodne »smrti knjige« premalo razgovara – umjesto da se o tome razgovara na prvom mjestu.

Pitanje koje je, međutim, mnogo teže i po književnost mnogo zloslutnije je pitanje može li (i hoće li) književnost preživjeti činjenicu što više nije oruđe kojim dominantna kultura priča priče? Može li ljudska težnja

za pripovijedanjem odbaciti književnost – dakle, linearni, isključivo i čisto jezični tekst – kao anakronu ljušturu. Može li odbaciti ne knjigu, nego upravo književnost, onako kako smo odbacili vinilnu ploču i Kodakov format – te prigrliti drugi način pričanja priča – film, televizijsku seriju, interaktivne igre fantazije?

E, ovo pitanje ozbiljno je pitanje budućnosti književnosti, pitanje kojeg ste, vjerujem, vi kao nastavnici više nego svjesni, suočeni s novom, prvom postčitateljskom generacijom. Vi svaki dan izlazite pred njih i borite se s razredom i s pitanjem koje učenici ne izgovaraju, ali stoji na usnama: zašto književnost? Što tu ima, a nema drugdje, i bolje? I što mi koji pišemo možemo napraviti da to što književnost ima kao »bolje« izađe na površinu?

To pitanje jako je teško, a teško je zato jer je konkurent izuzetan. Kad se film pojavio, njegova je snaga bila u tome što je iz književnosti sisao najbolje. Iz književnosti je uzimao likove, teme, žanrove, posuđivao sadržajne sastavnice, a od D. W. Griffitha nadalje i konstrukcijska romaneskna načela, da bi oko 1915. oblikovao svog novopečenog »udarnog konja«, pobjednički adut u 20. stoljeću: dugometražni igrani film.

Igrica radi to isto, ali na još kompleksniji način. Iz književnosti opet uzima žanrove, motive, likove. Od stripa i filma preuzima ikonografiju, imaginarne prostore i uprizorenje čudesnog. Od filma uzima »intro« dijelove, subjektivni kadar, planove i rakurse. Od književnosti uzima glas naratora i romanesknu konstrukciju. Sve to nadograđuje uzbudljivom dimenzijom interaktivnosti: prvi put u kulturi pripovijedanja, »čitatelj« je kadar po želji preurediti i promijeniti svog junaka, sudjelovati u njegovim izborima i aktivno svladavati zapreke koje on svladava dok »okreće stranice knjige«. Ljudi su često skloni kulturu igrice podcijeniti kao frivolnu i glupu; taj dojam dijelom je rezultat i loših, priprostih pucačina. Ali, kultura igrice uključuje velikim dijelom i izuzetno kompleksne, asocijativno bogate, maštovite narative koji spadaju u vrh onog što je naša kultura kao pripovjednu baštinu kreirala. Jako je važno imati to na umu, čak i ako igrice – što ne biste trebali – smatrate nekom vrstom »neprijatelja«. Prvo, one to nisu; drugo, taj tzv. »neprijatelj« ne bi bio tako trijumfalan i moćan da nije bogato i kreativno nadograđivao naš svijet, svijet filma i knjige.

Ako je medijski konkurent knjizi tako moćan, što trebamo raditi? Što mi kao pisci i vi kao učitelji možemo napraviti da bi linearna monotonost rečenice na bjelini papira mogla konkurirati kompleksnosti multimedije?

To je veliko pitanje, pitanje koje svatko od nas koji pišemo i svatko od vas koji predajete književnost postavlja i na koje traži odgovor.

Ako književnost uskoro u potpunosti prestane biti oruđe pripovijedanja, hoće li postati bitna upravo onako i onoliko koliko ostane čarolija samog jezika? Hoće li u trenutku kad naracija i modeliranje pripovjednih svjetova u književnosti postanu suvišni upravo poezija postati ono od književnosti što ima smisla? Hoće li se poezija, danas marginalizirana, pokazati dugoročno žilavijom i postojanijom od pripovjedne proze, koja će biti nadomjestiva? Ili će se dogoditi upravo obratno – da će književnost kao (sada slabiji i vazalni) medij produžiti vlastiti život tako što će u povratnoj reakciji »posuđivati« od jačih, na način kako je danas iskustvo popularne proze bitno oblikovano filmom (Dan Brown), ili kako će možda već sutra praksa romana u eri e-knjige možda nalikovati otekstovljenoj »igrici« (kao što danas sve više tinejdžerski filmovi napuštaju tradicionalnu aristotelovsku dramaturgiju i preuzimaju logiku igrice »po levelima« ili kao što roman *Igre gladi* u politički distopijski roman ugrađuje logiku *reality-showa* i »questa« pustolovne igrice).

Hoće li književnost prihvatiti da su domene realističkog, socijalno usidrenog pripovijedanja ponajprije televizija i televizijski serijali poput *Žice*, *Carstva poroka* i *Odjela za umorstva* te dići ruke od takve proze – uključujući i cijelu tradiciju krimića – okrećući se fantastici i fantaziji?

Hoće li, upravo suprotno, inflacija fantastike, *fantasyja*, čudovišnih akantata i izmaštanih alternativnih svjetova koju su unijele igrice polučiti protuučinak, pa da se književnost vrati faktografskom, autobiografskom, isповjednom, dokumentarnom?

To su pitanja koja muče nas pisce. No, tu je i drugi set pitanja koji jednako muči vas nastavnike bačene u ralje prvoj postčitateljskoj generaciji.

Što je, naime, doista cilj nastave književnosti u epohi »kraja čitanja«? Je li smisao te nastave da učenici svladaju na razini prepoznavanja zapadni kulturni kanon – djela koja su za njih definitivno presložena, a znam da jesu jer su presložena i meni – i to zato da bi sutra mogli biti uspješniji natjecatelji na kvizu? Je li smisao taj da učenici pročitaju nekoliko desetaka araka dobrog stila na hrvatskom jeziku, jer će i prije škole i nakon škole čitati samo i jedino na engleskom?

Ili je – kako se, nažalost, obično svodi – smisao nastave istrenirati učenike da bi poput treniranog psa riješili Majku Svih Ispita zvanu *državna matura*? I onda se četiri godine vašeg rada pretvore u brojčicu na arku A4 koja služi nekom za prolaz ili pad na brklji navodne izvrsnosti, o čemu znate više od mene?

Ili je smisao – kao što se meni čini – odgoditi smrt čitanja za makar jednu generaciju, tako što će se u učenike udahnuti strast za pustolovinom riječi i pustolovinom u riječi? Pokazati im da taj svijet knjiga korespon-

dira s njihovim iskustvom i njihovim problemima, čak i ako je katkad to zrcalo vremenski udaljeno stoljećima?

To pitanje je pitanje na koje škola 21. stoljeća mora dati odgovor. Ovisno o tom odgovoru, mora izvesti zaključke i znati što se čita u prvom razredu srednje škole: *Božanstvena komedija* ili *Igre gladi*, *Djeca kolo-dvora ZOO* ili *Osman*, *Na rubu pameti* ili *Filip Latinovicz*, *Čefuri raus* ili *Medvjed Brundo*.

Pri tom je jedno bitno: ni suvremeni prozaik, ni suvremeni nastavnik književnosti ne može polaziti od preduvjerenja da je književnost bogomdana, da je čitanje uvijek bilo i da će uvijek biti, da je književnost središnja u nacionalnoj kulturi te da nastavni program reflektira tu vječnu i nepromjenjivu istinu.

Već danas nije tako, a po svemu sudeći neće nikad više ni biti. Promjene traže da se mijenjamo svi: da se mijenjamo mi pisci, ono što pišemo, da se mijenjaju nastavnici, škola i programi. Ako se ne budemo znali mijenjati, svi ćemo zajedno postati tek veliki muzej gipsanih odljeva, mrtva gliptoteka u kojoj stanuju okamine prošle, mrtve kulture.

A ja, kao i vi, previše volim čitanje da bih takvo što želio.

Razvoj i vrste čitanja, tipologija čitatelja s obzirom na čitanje »neknjiževnih« tekstova

Kornelija Kuvač-Levačić

Sažetak

Od šezdesetih godina 20. stoljeća u Europi i SAD-u nastaju istraživanja književnosti koja znanstveni interes usmjeravaju prema recepciji, odnosno načinima na koje književni tekst biva prihvaćen od strane pojedinačnog čitatelja i socijalne zajednice. Čitatelj prima djelo; u užem horizontu svojih vlastitih književnih očekivanja (koja oblikuju sva iskustva književnosti s kojima se čitatelj dotada susreo i koja za njega predstavljaju književnu tradiciju) i u širem horizontu svoga životnog iskustva. Teorija recepcije pomaže nam da sagledamo dijete čitatelja, njegove objektivne mogućnosti doživljaja književnog teksta i naša očekivanja s obzirom na životno i čitateljsko iskustvo u pojedinim fazama svog literarnoestetskog razvoja te da mu shodno tome ponudimo sadržaje za čitanje, bilo književne ili neknjiževne.

Cilj ovoga rada je ukazati na ulogu tzv. diskurzivnih oblika (književnoznanstvenih i publicističkih vrsta) unutar općeg razvoja čitateljskih sposobnosti i vještina. Međutim, s obzirom na to da djeca izabiru i tekstove koji posve izlaze iz okvira književnosti (tzv. priručnu ili popularno-znanstvenu literaturu), pozornost ćemo svratiti i na njihovu ulogu u ostvarivanju »horizonta očekivanja«, potrebnog za razumijevanje književnog sadržaja. U prvom dijelu rada prikazat ćemo najvažnija istraživanja razvoja čitateljske vještine kod djece (prema radu M. Kordigel), što se još od 30-ih godina 20. stoljeća počinju spoznavati kao proces neodvojiv od razvoja cjelokupne ličnosti pojedinca. Nove spoznaje o psihološkim i društvenim činiteljima koji oblikuju čitatelja i njegova očekivanja izvršile su utjecaj i na dio književne teorije i kritike koji se bavi čitateljevim razumijevanjem književnog teksta, kao i na školsku praksu. U drugom dijelu rada pozornost će se svratiti na čitanje neknjiževnih, u prvom redu diskurzivnih i znanstveno-popularnih tekstova prema iskustvima knjižničara Gradske knjižnice Zadar s kojima ćemo metodom intervjua (posebno na Dječjem odjelu, a posebno na Odjelu za odrasle) pokušati doći do odgovora na pitanja kolika je čitanost neknjiževnih tekstova do 14. i do 18. godine (diskurzivnih i popularnoznanstvenih), koji se naslovi najviše čitaju i u kojoj dobi te postoji li ikakva korelacija između čitanja književnih i »neknjiževnih« tekstova kod mladih čitatelja.

Još od tridesetih godina 20. stoljeća razvojna psihologija pokazuje interes za istraživanje čitanja i razvoja čitateljske vještine kod djece, što se od tada počinju spoznavati kao proces neodvojiv od razvoja cjelokupne ličnosti pojedinca. Pokušalo se opisati tipičan razvoj čitateljskih

odnosno literarno-estetskih sposobnosti kod djece. Nove spoznaje o psihološkim i društvenim činiteljima koji oblikuju čitatelja i njegova očekivanja izvršile su utjecaj i na dio književne teorije i kritike koji se bavi čitateljevim razumijevanjem književnog teksta, kao i na školsku praksu (Grosman, 2010, 20, 21) Tako šezdesetih godina 20. stoljeća u Europi i SAD-u nastaju istraživanja književnosti koja znanstveni interes usmjeravaju prema istraživanju recepcije, odnosno načinima na koje književni tekst biva prihvaćen od strane pojedinačnog čitatelja i socijalne zajednice. H. R. Jauss i W. Iser razvijaju u SAD-u književnoteoretsku školu poznatu pod nazivom teorija recepcije ili teorija čitateljskog odgovora. Prema ovim znanstvenicima čitatelj može opažati djelo u užem horizontu svojih vlastitih književnih očekivanja (koja oblikuju sva iskustva književnosti s kojima se čitatelj dotada susreo i koja za njega predstavljaju književnu tradiciju) te i u širem horizontu svoga životnog iskustva (Tkalec, 2010, 70). Ove nam spoznaje pomažu da sagledamo i dijete čitatelja, njegove objektivne mogućnosti doživljaja književnog teksta i očekivanja s obzirom na životno i čitateljsko iskustvo koje ima u pojedinim fazama svojeg literarno-estetskog razvoja te da mu, shodno tome, ponudimo sadržaje za čitanje, bilo književne ili neknjiževne.

Teorija recepcije posredno je utjecala i na pristup djetetu čitatelju. Prikaz najvažnijih istraživanja razvoja čitanja, vrsta čitanja i tipologije čitatelja tijekom 60-ih godina 20. stoljeća, s ciljem da se izrade popisi knjiga koje odgovaraju stupnju prijemčivosti djeteta u odgovarajućoj razvojnoj fazi, dala je Metka Kordigel u časopisu *Umjetnost i dijete* (1991). Čitanje je djelatnost osobe koja odabire i sustvara tekst, a ne prima ga samo pasivno (Peti-Stantić, Stantić, 2009, 5) Stoga je svaka interpretacija teksta njegovo sustvaranje. Čitanjem dolazi do interakcije teksta i čitatelja, a to znači sjedinjenje znanja, iskustva, činjenica i spoznaja, u kojoj autor i čitatelj postaju pripadnici jedne te iste interpretativne zajednice (S. Fish).

Razvoju čitateljske vještine pristupa se interdisciplinarno, sa stajališta pedagogije, psihologije, teorije književnosti, lingvistike, kulture, itd. Čitanje književnih tekstova ima različite potencijalne funkcije koje se mijenjaju shodno individualnim potrebama pojedinih čitatelja i njihovim promjenama te u vezi s društvenim okolnostima i potrebama. (Grosman, 2010, 68). Prema najkraćoj definiciji čitanje bi bila čovjekova sposobnost dešifriranja dogovorenog sustava znakova i shvaćanja poruke koju oni nose. Ono, dakle, uvelike ovisi o individualnom stupnju postignutih kognitivnih, socijalnih i emocionalnih vještina. Kada se najjednostavnije želi podijeliti vrste čitanja, onda se obično ističe čit-

tanje radi zabave te čitanje radi dobivanja informacija i učenja. Čitanje radi dobivanja informacija utječe na motivaciju za čitanje radi zabave, a čitanje radi zabave (stečeno u ranoj dobi) pozitivno utječe na akademske vještine. (Stričević, 2009, 42)

Njemački pedagog Hans E. Giehrl ističe četiri vrste čitanja: informacijsko, evazivno, kognitivno i literarno. Najčešće čitamo da iz tiskane riječi razaberemo neku informaciju pa takvim, informacijskim čitanjem pristupamo tekstovima npr. televizijskog programa, kuharskih recepata i sl. Drugi tip čitanja Giehrl naziva evazivno čitanje. Tako čitamo kada se želimo maknuti iz svijeta u kojem živimo i barem u mašti (pomoću literarnih likova) doživjeti ono za čime čeznemo. Treći tip je kognitivno čitanje pomoću kojega nastojimo spoznati svijet i njegove zakonitosti, a spoznaje urediti u smislaoni i logični pogled na svijet. Na kraju Giehrl-ove podjele dolazi literarno čitanje kao četvrti tip. Pomoću njega tražimo smisao života i omogućuje nam da prijeđemo granice svoje realne egzistencije. (Prema: Kordigel, 1991, 175–176)

U svojoj tipologiji čitatelja, koja proizlazi iz navedenih vrsta čitanja, Giehrl je, za razliku od drugih istraživača razvoja čitateljskih vještina, primjerice Richarda Bambergera ili C. S. Lewisa, uzeo u obzir i »ne-literarne« tipove naglašavajući da se neki čitateljski interesi literarnim čitanjem ne mogu realizirati te da i »ne-literarno« čitanje također ima svoju funkciju u općem razvoju čitateljske vještine. (Kordigel, 1991, 177) Već tada on, dakle, uočava važnost uključivanja »neknjiževnih« tekstova u širi kontekst istraživanja vrsta čitanja i tipologije čitatelja. U samom uvodu u tipologiju čitatelja Giehrl upozorava da čistog tipa čitatelja nema i da se tipologija ne smije shvaćati kao sustav »ladica« u koje bismo pod svaku cijenu trebali ugurati svakog čitatelja. Tipologija je, naprotiv, samo pokušaj sređivanja sličnih bihevioralnih uzoraka i reakcija na tekst i razmatranje njihove tipičnosti ili netipičnosti kod pojedinih čitatelja. Ta tipologija nije obvezna i potpuna za svakog čitatelja, ali nam puno može pomoći kod analize čitateljskih navika i razumijevanja posebnosti razvoja vještine čitanja kod svakog pojedinca. (Prema: Kordigel, 1991, 178)

Prvi tip je funkcionalno-pragmatični čitatelj koji u tiskanoj riječi ne traži nikakve posebne vrijednosti niti životni smisao, a ne zanimaju ga ni estetske vrijednosti teksta. Čitanje mu nije nikakav doživljaj i čitanjem ne spoznaje ništa novoga. Ono mu je sredstvo pomoću kojega se informira, dobiva korisne savjete za svakodnevni život i za napredovanje u struci. Ovaj tip prepoznaje se po tome što on zna čitati, ali nikad ne uzima knjigu u ruku, već uglavnom čita tisak ili literaturu svoje struke. Karakterizira ga informacijsko čitanje.

Emocionalno-fantastički čitatelj je drugi tip koji u literaturi prvenstveno traži čuvstvene doživljaje i čita na evazivan način. Čitanjem se uvlači u svijet iluzija gdje se ispunjavaju sve želje. Većina emocionalno-fantastičkih čitatelja zadovoljava se senzacionalnim doživljajima za vrijeme čitanja, a kada ostave knjigu, život teče ustaljenim tijekom. Oni vole fantastičnu literaturu (ali je ne čitaju kao literarni čitatelji), zabavnu i trivijalnu, a u pjesmama traže samo ono što je emocionalno. Literarno djelo kao jezična umjetnina ne zanima ih.

Racionalno-intelektualni čitatelj rjeđi je od prva dva tipa. On uz čitanje intenzivno razmišlja i u štivu traži egzaktne spoznaje. Teško se oduševljava i skeptičan je. Pisanoj riječi vodi ga radoznalost i potreba da sve kritički izvaži, stvori jasne predodžbe i logičnu sliku o problemu. Fantastika ga ne zanima, a kad čita poeziju, forma i stil nisu mu zanimljivi, nego prvenstveno misaona poruka djela. Ovaj tip čitatelja bira diskurzivne vrste i neknjiževne tekstove (filozofske i znanstvene knjige, eseje), a od književnih sklon je čitanju socijalnih romana, reflektivne lirike, detektivskih romana i sl.

Literarni čitatelj ne čita zbog mode ili radi postizanja boljeg socijalnog položaja. Literatura mu je prvenstveno doživljaj. Nekim se djelima vraća čitav život, a književni tekst doživljava kao cjelinu – sadržajnu i stilsku. Malo ljudi dostigne ovaj stupanj čitanja književnosti pa su literarni čitatelji razmjerno rijetki. (Prema: Kordigel, 1991, 179)

S obzirom na motivaciju, dvije su osnovne vrste čitanja: pragmatično i literarno-estetsko i većina odraslih koristi oba tipa. Obje te vrste čitanja moguće je svladati u većoj ili manjoj mjeri pa se i pragmatično i literarno-estetsko čitanje može podijeliti na nekoliko stupnjeva. Najniža razina pragmatičkog čitanja bila bi, prema M. Kordigel, informacijsko, potom bi uslijedilo popularno-znanstveno pa stručno i znanstveno. Unutar literarno-estetskog čitanja evazivno predstavlja niži, a literarno čitanje viši stupanj razvijene vještine percipiranja književnog teksta. (Kordigel, 1991, 181). Na prvi pogled mogli bismo zaključiti da čitanje isključivo neknjiževnih tekstova razvija pragmatično čitanje, a čitanje diskurzivnih vrsta oba oblika čitanja. Međutim, popularno-znanstveni tekstovi preko kojih znanstvenici prenose svoje spoznaje širokom krugu ljudi pisani su živo i slikovito, a zamršene pojave prikazuju se što jednostavnije, izbjegavanjem stručnih termina i apstraktnih formulacija. Čitateljeva pozornost biva privučena stilskim figurama poput retoričkog pitanja, metafore, metonimije. (Kordigel, 1991, 183) Čitanje neknjiževnih tekstova nije, dakle, posve pragmatično, ono u sebi može sadržavati i značajke literarnog. Stručni tekst, za razliku od popularno-znanstvenog, računa s čitateljevim predznanjem pa se autori nužno ne trude očuvati čitateljev

interes za čitanje. Kroz stručno čitanje čitatelj pročitano uzima kao činjenicu, u stručna rješenja ne sumnja i sam ne traži nova rješenja. To je bitna razlika od najvišeg oblika u ovoj vrsti čitanja, a to je znanstveno čitanje kojim se čitatelj od pročitano kritički distancira, pročitano povezuje sa svojim znanjem i razmišljanjima o temi, o svemu što pročita kritički sumnja, traži dublje zakonitosti, nova rješenja i sl. (Kordigel, 1991, 185).

Obje ove vrste čitanja, i pragmatično i literarno-estetsko, razvijaju se tijekom obrazovanja. Informacijsko čitanje zahtijeva najmanji intelektualni angažman, a znanstveno čitanje maksimalno razvijene čitateljske sposobnosti, što ne znači da kad postignemo određeni stupanj čitateljske sposobnosti, više nećemo koristiti i niže stupnjeve. Do koje će se mjere razviti čitateljska sposobnost ovisit će o: stimulativnosti okoline, jezičnom te socijalnom, emotivnom i kognitivnom razvoju pojedinca.

Charlotte Bühler (1893–1974) i Susanne Engelmann (1886–1963) prepoznaju prvu specijalizaciju čitanja u tzv. Robinzonovu razdoblju koje smještaju između 9. i 11/12. godine života. Dječji razvoj u toj fazi karakterizira zanimanje za stvarne događaje pa su, prema tome, poželjni tekstovi putopisa, priča o otkrićima, istraživanjima, pustolovnih priča i priča iz školske okoline. Djeca te dobi oduševljavaju se herojskim karakterima, praktičnim, pametnim i snalažljivim likovima. U tzv. herojskom razdoblju koje traje od 12. do 15. godine kod mladih se čitatelja javlja sklonost idealnom junaku (moralnom, plemenitom, neustrašivom) jer je identifikacija s junakom koji djeluje iz plemenitih pobuda karakteristična za adolescenciju. Ona mu daje nadu da se konflikt sa svijetom može riješiti i da položaj buntovnika nije beznadan. U ovom razdoblju autorice prepoznaju kraj interesa za dječju književnost. Od 15. do 20. godine prema istraživanjima Bühler – Engelmann razdoblje je lirike i romana što je povezano s refleksijom o unutrašnjem životu, razmišljanjima o svijetu, smislu života u toj dobi. Roman služi kao nadomjestak za životno iskustvo, no danas njegovu ulogu preuzimaju sadržaji elektroničkih medija.

Prema istraživanjima Elisabeth Schliebe-Lippert (1898–1993) (*Gesamtschau des Bildungswesens/ von Elisabeth Schliebe-Lippert. In: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung. – 18, 1966, 5, S. 5*) mladi čitatelj treba biti subjekt vlastitog literarnog sazrijevanja, a literarno-estetski razvoj integralni je dio općeg razvoja ličnosti. Međutim, za ovu autoricu je sve do 14. godine razdoblje izvanestetskog shvaćanja. Stvarno čitanje (ali izvanestetsko) nastupa oko 9. i 10. godine kada ona, osim interesa za dječje priče i pripovijetke, primjećuje interes djece i za određene diskurzivne vrste (npr. putopis, publicistika), ali i za ono što u ovom radu svrstavamo pod »neknjiževne tekstove«, određene popularno-znan-

stvene tekstove koje ona spominje kao knjige o biljkama i životinjama. Od 11. do 13. godine za Elisabeth Schliebe-Lippert razdoblje je traženja senzacija pa djeca čitaju pustolovne knjige, romane i trivijalnu literaturu (djevojčice – emotivno obojanu, dječaci – junačke tematike). I u ovom razdoblju autorica spominje interes za putopise. Tek nakon 14. godine nastupa razdoblje literarno-estetskog reagiranja i izbora. Od 14. do 16. godine mladi čitatelji mogu otkrivati literarno-estetske vrednote u tekstovima pa čitaju povijesne romane, balade, novele, drame. Interes za biografiju autorica smješta tek u razdoblje nakon 17. godine kada se konačno oblikuje literarno-estetska prijemčivost pojedinca, a ona može biti prosječna ili natprosječna.

Hans E. Giehl u svom djelu *Mladi čitatelj* (1968) kritizira E. Schliebe Lippert zbog negiranja estetske prijemčivosti djece od 2. do 13. godine. Kritizira novu shematičnost jer je razvoj niz međusobno povezanih promjena koje su individualne. Razvojne promjene nisu ni linearne ni stupnjevite, nema zakonitosti. Sve ostalo je zanemarivanje individualnosti.

Faze služe samo radi orijentacije. Giehl govori o pet faza literarno-estetskog razvoja.

Dijete još ne čita – do 6. godine

Ishodište literarno-estetskog razvoja u ovoj fazi predstavljaju:

- predušjesni estetski pradoživljaji, ranije spomenuti kod E. Schliebe Lippert kao vezanost uz predmete, pokrete, položaje (rime uz igru, uspavanke, slikovnice, bajke, lutkarski igrokazi...)
- spoznajni procesi vezani uz razvoj jezika.

Početak literarne prijemčivosti nastupa u trenutku kad dijete može prepoznati i imenovati predmet, tj. kad počinje apstraktno mišljenje. Giehl u ovoj fazi naglašava važnost slikovnica. Prve slikovnice predstavljaju zametke informacijskoga, kognitivnoga i literarnoga čitanja. U njima se povezuje jezični i likovni doživljaj što zajedno predstavlja bitan uvjet za kasniji djetetov literarni razvoj. Djeca koja odrastaju u jezično bogatoj okolini lakše i brže osjete čari literarnog svijeta. Pričanje priča ne može zamijeniti nikakvo tehničko pomagalo. U literarno gradivo ranog djetinjstva spadaju i riječi popularnih pjesama i reklama. Niti pomažu niti nanose štetu literarno-estetskom razvoju. (Kordigel, 1991, 106, 107)

Počeci samostalnog čitanja – od 7. do 9. godine

Čitanjem dijete osvaja nove mogućnosti jezičnog izražavanja što je iznimno važno u fazi intenzivne socijalizacije kada dijete uči potvrditi svoje socijalne interese. U ovom razdoblju snažno napreduje kognitivni

razvoj, a prati ga interes za časopise i djetetu dostupnu stručnu ili, bolje rečeno, popularno-znanstvenu literaturu. Sa socijalizacijom dolazi potreba za literaturom o vršnjacima i pričama o životinjama, ali ne odgovaraju im pustolovne priče i realistična herojska djela u kojoj je glavni lik odrasli muškarac.

Kasnije djetinjstvo – od 9. do 12. godine

Karakterizira ga želja za proširivanjem obzora, nastupa oblikovanje posebnih interesa kod pojedinog djeteta. Razvoj teoretske inteligencije prati kritičko razmišljanje o pročitanoj. U ovoj se fazi razvijaju informativno i kognitivno čitanje (oko 11. godine). Realističnom i ekstrovertiranom djetetu te dobi odgovara informativno čitanje jer mnogi žele proširiti znanje stečeno u školi, upoznati nepoznate zemlje, biljno i životinjsko carstvo, tehnologiju. Mnoge zanimaju kulture starih vremena i naroda. Javlja se i pojava »gutanja« knjiga (evazivno čitanje), no uz pravilno vođenje mogu shvatiti i jezičnu stranu književne umjetnine. Može ih se pripremiti za intenzivni doživljaj lirike, no ostaju nezreli za dublje poimanje dramske problematike. Dječaci žele biti poput literarnih junaka u pustolovnim djelima, a djevojčice razmišljaju o velikim ljubavnim osjećajima koje smiju doživljavati odrasli. Dječaci čitaju tekstove o antičkoj i istočnoj mitologiji, svijetu strave i užasa, dok djevojčice, uz ovo posljednje, još uvijek čuvaju zanimanje za bajku. I jedni i drugi žele istraživati svijet odraslih.

Spomenimo ovdje Giehrlov negativan stav prema stripu. Prema njemu, stripovi koče jezični i psihološki razvoj brutalnošću i kičem.

Diferencijacija čitanja – od 13/14. do 17. godine

Oblikuju se tipovi čitatelja, traži se štivo koje odgovara emocionalnom stanju pojedinca. Put do klasičnog romana i novele ranije pronalaze djevojke. Informativno čitanje oblikuje se u pubertetu do oblika koji se zadržava u kasnijim godinama. Mladež čita časopise tražeći najjednostavnije informacije o životu odraslih (politika, gospodarstvo, kultura...) i znanje o jasno definiranim područjima interesa u stručnoj literaturi za odrasle. Potreba za informacijama u toj je dobi još uvijek emotivno obojena što pokazuje interes za popularno-znanstvenu literaturu, dok se kasnije sve više traži neutralna, stručna i opća informacija. Sposobnost za najzahtjevnije vrste čitanja razvija se jako sporo, ali konstantno te sa 17 ili 18 godina dostiže onaj stupanj koji je predispozicija za početak zrele, formirane sposobnosti čitanja. (Kordigel, 1991, 116–117)

Čitateljevo prethodno poznavanje širega izvantekstovnog konteksta danas se smatra prvim uvjetom čitanja (Grosman, 2010, 27) Tek poznavanja

nje jezičnih i kulturnih kodova omogućuje uspješno čitanje. Uspostava konteksta za čitanje književnih tekstova može se ostvariti i čitanjem »neknjiževnih«, bilo diskurzivnih tekstova, bilo onih koji posve izlaze iz okvira književnosti. Iz prikazanih istraživanja vidljivo je da u pojedinim fazama razvoja čitateljske vještine, a što je u skladu s cjelokupnim razvojem pojedinca, postoji jasan i razumljiv interes za neknjiževne tekstove. Znanstveno je potvrđeno da su pragmatično čitanje i čitanje radi zabave, kao dva temeljna oblika čitanja, međusobno povezana te da stoje u pozitivnoj interferenciji.

Metodom intervjua s knjižničarima Gradske knjižnice Zadar (GKZD) pokušali smo ispitati čitanost diskurzivnih vrsta kod djece i mladih. Međutim, s obzirom na to da ova populacija izabire i tekstove koji posve izlaze iz okvira književnosti (tzv. popularno-znanstvenu literaturu), pozornost smo svratili i na njihovu čitanost. Dječji odjel GKZD obuhvaća fond knjiga namijenjen djeci i mladima do 14. godine. Knjižničarke koje su svakodnevno u izravnom doticaju s ovom populacijom, i to ne samo gradskom, nego i seoskom, budući da u sklopu autobusne knjižnice (Bibliobus) obilaze i manje dostupne krajeve Zadarske županije, ističu da djeci namijenjena publicistika (u prvom redu popularno-znanstvene knjige) privlače čitatelje više od beletristike i da će za takvim tekstovima posegnuti i djeca koja nikad ne čitaju. To je posve u skladu s istraživanjima koja naglašavaju pragmatično, kognitivno i informativno čitanje u dobi do 14. godine (jer literarno-estetsko kod većine djece još nije razvijeno). Uglavnom se čita popularno-znanstvena literatura (dječje enciklopedije, atlas, priručnici, osobito s tematičkom čudovišta, svemira, životinja, odrastanja...). Od diskurzivnih vrsta djecu i mlade privlače uglavnom biografije slavni vršnjaka, globalno popularnih »zvijezda« (npr. Justina Biebera).

Među najčitanijim naslovima cjelokupnog fonda GKZD (elektronički programi pretraživanja ne mogu istražiti čitanost knjiga prema dobi upisanih korisnika) u posljednjoj godini dana (od 1. 11. 2011. do 1. 11. 2012.) nekoliko je naslova koji pripadaju popularno-znanstvenoj literaturi za djecu i mladež. Najčitaniji su:

- Simon, Philippe, *Čuda svijeta*, Naša djeca, Zagreb, 2006.
- *Dječji atlas* (izvorni tekst Valerie Le Du, tekst priredila Larisa Mravunac) Naša djeca, Zagreb, 2002 .
- Perrudin, Françoise, *Civilizacije svijeta*, Naša djeca, Zagreb, 2004.
- Christopher Gravett, *Vitez*, Knjiga trgovina, Zagreb, 1997.

Memoara, biografija, autobiografija, putopisa i dnevnika odraslih ljudi na Dječjem odjelu GKZD gotovo da i nema, što je i razumljivo jer, i prema istraživanjima razvoja čitateljskih vještina, interes za takve književ-

ne oblike dolazi tek nakon 17. godine, a ne smijemo zaboraviti ni da je za recepciju, primjerice, biografije, memoara ili autobiografije potrebno široko poznavanje izvantekstovnog konteksta, koje većina djece u dobi do 14 godina nema. Od djeci prilagođenijih diskurzivnih oblika najviše se čita *Dnevnik Ane Frank* (u puno većoj mjeri čitaju se fiktionalni dnevnici, ali oni ne ulaze u naš korpus). Putopis *Besa* J. Horvata čita se samo kao lektira, *Krkom uzvodno* N. Pulića gotovo da se i ne čita. Zbirka kratkih putopisa za djecu Pere Zlatara *Otključani globus*, GN, Zagreb, 1997. također nije čitana, kao ni putopisna zbirka Dragutina Horkića *Viđeno i neviđeno – zapisi iz putne torbe*, 1965.

U čitateljskoj populaciji od 14. do 18. godine (koja posuđuje na Odjelu za odrasle i u Glazbenoj zbirci GKZD) donekle se čitaju biografije popularnih glazbenika, npr. Cross, Charles R., *Kosa anđela: biografija Kurta Cobaina*, I.B.S., Zagreb, 2005. te anonimni dnevnici s društveno tabuiziranom tematikom, npr. *Dnevnik jedne narkomanke*, s englesko-ga prevela Ljiljana Šćurić, Mozaik knjiga, Zagreb, 2001.

Iz svega možemo zaključiti da su popularno-znanstveni tekstovi »mamac« za djecu slabo razvijene čitateljske vještine. Mogu se dobro upotrijebiti da dijete privuku čitanju i mogu pomoći u stvaranju izvantekstovnog konteksta za čitanje književnih djela (npr. priručnik o vitezovima stvara izvantekstovni kontekst za bolju recepciju viteške književnosti, i sl.). Ipak, nužno je kvalitetno vođenje odrasle osobe (roditelja, odgojitelja, učitelja) jer je u gomili naslova mnogo njih sumnjive kvalitete i o tome uvelike ovisi kakav će se »horizont očekivanja« razviti kod čitatelja.

Općenito gledajući, diskurzivne književne vrste vrlo su slabo čitane u mlađoj dobi jer putopisi, biografije, memoari, feljtoni itd. traže čitateljsku vještinu viših stupnjeva i bolje poznavanje izvantekstovnog konteksta. U dobi od 14. do 18. godine čitaju se određene diskurzivne vrste uglavnom povezane sa sadržajima masovnih medija. Diskurzivne vrste, dakle, nisu prvi izbor čitatelja ni u ovoj dobi.

Ipak, čitanje »neknjiževnih« tekstova kao i onih na granici znanosti i književnosti može voditi prema čitanju književnih. Tu je ključna uloga educiranih odraslih koji mogu prepoznati djetetov stupanj razvoja čitateljske vještine i prevladavajući tip svakog pojedinog čitatelja, a koji je, kako smo vidjeli u istraživanjima, kod mladog čitatelja usko povezan s općim razvojnim trenutkom u kome se nalazi. Vodeći se time, kao i pozitivnom interferencijom informativnog čitanja i čitanja radi zabave, djeci i mladima trebalo bi prilagoditi ponudu tekstova i u nju, po potrebi, znalački uključiti primjere diskurzivnih vrsta, ali i onih oblika koji posve izlaze iz okvira književnosti.

Literatura

- Grosman, Meta, U obranu čitanja, *Čitatelj i književnost u 21. stoljeću*, Zagreb, 2010.
- Kordigel, Metka, Razvoj čitanja, vrste čitanja i tipologija čitalaca, I. dio, *Umjetnost i dijete*, 2–3/1991, Zagreb, str. 101–123.
- Kordigel, Metka, Razvoj čitanja, vrste čitanja i tipologija čitalaca, II. dio, *Umjetnost i dijete*, 4/1991, Zagreb, str. 175–193.
- Peti-Stantić, Anita – Stantić, Mirta, Užitek čitanja, intelektualna razbibriga i/ili intelektualna potreba, *Čitanje – obaveza ili užitek*, Zagreb, 2009.
- Stričević, Ivanka, Čitanje u kontekstu školskih i narodnih knjižnica: uloga knjižnica u poticanju funkcionalnog čitanja i čitanja iz užitka, *Čitanje – obaveza ili užitek*, Zagreb, 2009, str. 41–49.
- Tkalec, Gordana, [Primjenjivost teorije recepcije na medij interneta](#), *Fluminensia*, 2/2010, Rijeka, str. 69–81.

Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja

Svjetlana Kolić-Vehovec

Sažetak

Čitanje je temeljna generička intelektualna vještina nužna za uspješno djelovanje u suvremenom svijetu. Ona je posebno važna za učenje iz teksta i u velikoj mjeri određuje uspješnost tijekom školovanja (Daneman, 1996). Iako je prevođenje napisanih znakova u izgovorene riječi, odnosno proces prepoznavanja riječi temeljni proces čitanja, razumijevanje značenja napisanih riječi i teksta suštinska je funkcija pismenosti koja omogućuje prenošenje poruka kroz vrijeme i udaljenosti, vlastito izražavanje, stvaranje i dijeljenje ideja.

Prepoznavanje riječi

S obzirom da je ovladavanje prepoznavanja znakova i riječi preduvjet za razumijevanje teksta, ono je prvi važan zadatak kojim moraju ovladati učenici na početku školovanja. Pet komponenata povezanih s ranim čitanjem prepoznate su već prije četvrt stoljeća (Lomax and McGee, 1987) i to su: svjesnost o diskursu kao sredstvu komuniciranja i poznavanje osnovnih konvencija o čitanju tekstova (smjer čitanja, naslovi i dr.), grafička svjesnost koja se odnosi na svjesnost o razlikama između slova i sposobnosti razlikovanja slova, fonološka svjesnost koja se odnosi na svjesnost fonoloških segmenata govora, znanje o korespondentnosti grafema i fonema i čitanje riječi. Stjecanje pojmova o pismenosti i predčitateljske vještine javljaju se oko četvrte godine i postupno se razvijaju nakon toga.

Prepoznavanje riječi odnosi se na proces povezivanja pisane forme riječi s njenom reprezentacijom u mentalnom rječniku (Aarnoutse i Van Leuwe, 2000). Ono uključuje kombinaciju dvaju procesa: dekodiranja vizualnog uzorka pisane riječi i pristupa značenju dekodirane riječi. Dekodiranje riječi odnosi se na transformaciju niza slova u fonološki kod, a posredovano je vještinom prepoznavanja slova. Taj niz slova može i ne mora biti riječ, pa čitatelj treba odrediti je li neki niz slova riječ i prepoznati značenje riječi. Najvažnija za uspješno savladavanje vještine dekodiranja slova i riječi napisanih abecednim pismom jest fonološka svjesnost (Goswami i Bryant, 1990.; Kolić-Vehovec, 2002.;

Stanovich, 1992) jer su glasovi u abecednom pismu označeni slovima, stoga je prepoznavanje glasova u riječi preduvjet za prevođenje napisane riječi u izgovorenu riječ. Osnovne fonološke vještine su rastavljanje riječi na glasove i stapanje glasova u riječ i moraju biti razvijene prije prve poduke čitanja (Kolić-Vehovec, 2002). U protivnom dijete će imati poteškoća pri opismenjavanju.

Prepoznavanje riječi mora postati automatizirano kako bi kognitivne kapacitete učenik mogao posvetiti razumijevanju (Perfetti, 1985). Automatizacija omogućava fluentno čitanje, pa je postizanje fluentnosti čitanja, uz točnost prepoznavanja riječi, najvažniji očekivani ishod čitanja tijekom prvih nekoliko godina opismenjavanja i najbolji *predictor* razumijevanja u mlađim razredima osnovne škole (Jenkins i sur., 2003.; Kolić-Vehovec i Bajšanski, 2001). Međutim, fluentnost ostaje važan preduvjet razumijevanja i u višim razredima osnovne škole (Rončević, Zubković, 2009). Fluentnost od 250 pročitanih riječi u minuti preduvjet je uspješnog razumijevanja pročitanoog teksta (Perfetti, 1985).

Razumijevanje teksta

Iako je utvrđena povezanost vještina prepoznavanja riječi i razumijevanja, prepoznavanje riječi ne garantira razumijevanje teksta (Cain i Oakhill, 2003). Razumijevanje pročitanoog teksta odraz je komunikacijske interakcije između namjera autora teksta, sadržaja teksta, sposobnosti i ciljeva čitatelja te konteksta u kojem se čitanje odvija. Razumijevanje teksta ima brojne definicije i objašnjenja. Široku i sveobuhvatnu definiciju ponudila je veća grupa istraživača čitanja (Reading Study Group, 2001, prema Paris i Hamilton, 2009) u kojoj kažu da je razumijevanje proces istovremene ekstrakcije i konstrukcije značenja kroz interakciju i uključenost s tekstem.

Za razliku od vještina povezanih s prepoznavanjem riječi, koje se razvijaju relativno brzo i dostižu optimalnu razinu do 8. ili 9. godine, razvoj vještina povezanih s razumijevanjem nije vremenski ograničen i razvija se od djetinjstva do odrasle dobi.

Bogatstvo rječnika

Čimbenik koji u velikoj mjeri određuje prepoznavanje riječi, ali i razumijevanje teksta u cjelini, jest bogatstvo rječnika čitatelja (Bast i Reitsma, 1998.; Cain, Oakhill i Lemmon, 2004.; Kolić-Vehovec, 1994.; Pečjak, Kolić-Vehovec, Ajdišek, Rončević, 2009.; Seigneuric, Ehrlich, Oakhill i Yuill, 2001). Za one čitatelje koji imaju siromašnije rječnike postoji

veća vjerojatnost da će za vrijeme čitanja naići na više nepoznatih riječi, odnosno riječi za koje u pamćenju nemaju pohranjeno značenje. Takve riječi stvarat će praznine u značenju teksta i otežat će ili onemogućiti stvaranje koherentne reprezentacije teksta (Daneman, 1996). Stručnjaci se slažu da je za adekvatno razumijevanje teksta nužno da osoba zna i razumije oko 90% do 95% riječi u tekstu (Nagy i Scott, 2000). Do desete godine većina se riječi uči direktnim poučavanjem, odnosno na temelju objašnjenja drugih ljudi ili objašnjenja u tekstu, odnosno rječniku (Biemiller, 2001). No, da bi djeca mogla učinkovito razumjeti tekstove, nužno je da uče riječi i slučajnim putem, bez direktnog poučavanja. Sposobnost korištenja riječi u svim njihovim nijansama proizlazi iz ponavljano susretanja s tim riječima u govornom i pisanom jeziku što omogućuje redefiniranje značenja riječi i fleksibilno korištenje riječi u različitim situacijama (Stahl, 2003.; Stanovich i Cunningham, 1993). Pretpostavlja se da verbalno uspješan dvanaestogodišnjak posjeduje 60 do 100 tisuća riječi u svom rječniku (Hirsch, 2003). Stanovich (1986) naglašava da između bogatstva rječnika i iskustva u čitanju postoji recipročan odnos. Bogatstvo rječnika dijelom je produkt razumijevanja pri čitanju, a ne samo njegov uzročnik. Pretpostavka je da će ona djeca koja dobro čitaju i imaju razvijen rječnik više čitati te će na taj način učiti značenja novih riječi i zbog toga čitati još i bolje. Ona djeca koja nemaju razvijen rječnik, posebno ukoliko imaju slabije razvijene vještine dekodiranja, čitat će sporo i bez užitka što će dovesti do toga da će se sve manje upuštati u aktivnosti vezane uz čitanje ili će ih čak aktivno izbjegavati. Manjak vježbe i iskustva otežat će razvoj automatizma i brzine na razini prepoznavanja riječi što će rezultirati začaranim krugom – s vremenom loši čitatelji postaju sve lošiji, dok dobri čitatelji postaju sve bolji, a razlika između tih grupa sve više raste.

Konstrukcija značenja teksta

Procesi razumijevanja teksta odvijaju se na više razina. Razumijevanje zahtijeva integraciju značenja riječi, rečenica, odlomaka i teksta u cjelini (Greaser, Singer i Trabasso, 1994.; Oakhill i Cain, 2003). Razumijevanje rečenice zahtijeva procesiranje, skladištenje i integraciju različitih sintaktičkih i semantičkih informacija (Tunmer i Hoover, 1992). Razumjeti tekst u cjelini znači konstruirati model značenja teksta. Kintch (1998) smatra da čitatelj istovremeno konstruira model doslovnog teksta kao i elaborirani model situacije o kojoj tekst govori. Model doslovnog teksta zadržava se svega 15-ak minuta u pamćenju čitatelja. Zato je od učenika neprimjereno očekivati da pamti detalje iz obimnog teksta, kao što je roman, ako nije bio upućen da obrati posebnu pažnju na te detalje, što

će ga potaknuti na ponavljana čitanja tih dijelova teksta i promišljanje o njima. Kod informativnih tekstova situacijski se model odnosi na integraciju tekstualne baze i čitateljevog znanja o određenom području. Kod pripovjednih tekstova, odnosi se na čitateljevo shvaćanje likova, događaja, scena i akcija te njihovih odnosa u mentalnoj reprezentaciji priče. Konstrukcija modela situacije o kojoj tekst govori u velikoj mjeri ovisi o sposobnosti čitatelja da izvede zaključke o onome što nije eksplicite napisano u tekstu. Gotovo se svi tekstovi sastoje od niza nezrečenih premisa i neobjašnjenih aluzija, ponekad se koriste metafore, ironija... Da bi čitatelj bio u stanju pravilno razumjeti tekst, nije nužno da samo posjeduje sposobnost zaključivanja, već da ima i adekvatno znanje o određenom području. Povezivanje sukcesivnih zaključaka i razotkrivanje odnosa u tekstu u koherentnu reprezentaciju ključno je za razumijevanje. Tako prethodno znanje jedan je od najvažnijih čimbenika razumijevanja teksta, bilo da se odnosi na znanje značenja riječi ili na poznavanje domene na koju se tekst odnosi. Zato je izbor tekstova primjerenih učeničkom rječniku i prethodnom znanju ključno za motiviranje učenika na čitanje i povećavanje količine učeničkog čitanja, a tako i mogućnosti obogaćivanja rječnika i općeg znanja.

Radno pamćenje

Procesima obrade teksta upravlja pažnja koja raspoređuje ograničene kognitivne kapacitete na različite zadatke tijekom čitanja koji tada postaju sadržaj našega radnoga pamćenja koje obrađuje informacije tijekom čitanja (Daneman i Carpenter, 1980). Za vrijeme čitanja teksta čitatelji moraju zadržavati pročitane informacije u radnom pamćenju dok istovremeno procesiraju nove te moraju povezivati sve te informacije međusobno, ali i s prethodnim znanjem. Ako je tekst težak, većina naše pažnje i kapaciteta radnog pamćenja angažirana je u procesima dekodiranja i prepoznavanja riječi. Automatizacijom dekodiranja kognitivni resursi postaju dostupni za procese razumijevanja (Perfetti, 1985). Kako tekstovi na višim obrazovnim razinama postaju sve kompleksniji, a djeca sve samostalniji čitatelji, vrlo je vjerojatno da će s vremenom djeca s manjim rasponom radnog pamćenja i neadekvatnom sposobnošću zaključivanja o značenju riječi iz konteksta imati sve više problema s razumijevanjem teksta, a njihov će rječnik biti siromašan (Cain, Oakhill i Brayant, 2004). Međutim, čini se da većina čitatelja, čak i onih koji nisu u potpunosti automatizirali prepoznavanje riječi, može razumjeti tekst ukoliko ima dovoljno vremena jer koriste više kompenzacijskih strategija kao što su pauziranje, pogledavanje unatrag i ponovo čitanje teksta (Walczyk, Marsiglia, Bryan i Naquin, 2001). Te im strategije omo-

gućuju da donekle kompenziraju neučinkovitost nižih jezičnih procesa koji zauzimaju veći dio kapaciteta radnog pamćenja.

Strategijsko čitanje

Novija shvaćanja razumijevanja pri čitanju opisuju »konstruktivno reaktivnog« čitatelja koji pažljivo raspoređuje kognitivne resurse tijekom čitanja (Pressley & Afflerbach, 1995). Strategijsko čitanje pozitivno je povezano s razumijevanjem pri čitanju i uspješnim učenjem (Alexander & Jetton, 2000.; Pressley, 2000). Strategije čitanja su kognitivna oruđa koja se mogu koristiti selektivno i fleksibilno. Paris, Wasik i Turner (1996) kategoriziraju strategije čitanja s obzirom na to koriste li se prije, za vrijeme ili nakon čitanja teksta. Neke strategije, kao što je pregledavanje nadolazećeg ili već pročitano g teksta, mogu se koristiti u svim fazama čitanja. Strategije koje čitatelj može koristiti prije čitanja teksta odnose se na pregledavanje teksta, slika, naslova i podnaslova. Cilj je tih strategija aktivacija postojećeg znanja i predviđanje nadolazećeg teksta. Autori razlikuju tri osnovne skupine strategija koje čitatelji koriste tijekom čitanja i odnose se na identifikaciju glavne ideje, stvaranje zaključaka i pregledavanje teksta. Odrasli, vješti čitatelji uglavnom automatski pronalaze glavnu ideju u tekstu, no dvanaest i trinaestogodišnjacima to još uvijek predstavlja problem. Osim što treba identificirati glavnu ideju, čitatelj za vrijeme čitanja treba donijeti niz zaključaka koji mu omogućavaju konstrukciju značenja i čine tekst smislenim. Također, za vrijeme čitanja teksta čitatelj može pregledavati prethodni i nadolazeći tekst, odnosno vraćati se na poglavlja koja nije razumio ili preskočiti dio teksta koji mu se čini nevažnim. Nakon čitanja, čitatelj bi trebao razmisliti o onome što je pročitao, zauzeti osobni stav prema sadržaju, zaključiti je li postigao cilj. Dobri čitatelji također mogu kritički procijeniti je li tekst dobro napisan, zanimljiv ili sadrži li nove informacije. U ovoj se fazi neke strategije ponavljaju, npr. gledanje već pročitano g teksta, stvaranje zaključaka, ali neke su karakteristične samo za ovu fazu, kao što je sažimanje (Paris, Wasik i Turner, 1996).

Sažimanje je jedna od najučinkovitijih strategija čitanja i učenja. Sažimanje teksta zahtijeva od čitatelja da prepozna bit teksta, da procijeni važnost informacija u njemu te da ispusti nevažne informacije, a organizira i sažme one važne. Formuliranje sažetaka omogućava učenicima da povezuju informacije iz teksta međusobno, ali i s prethodnim znanjem, te je posebno učinkovito kada učenici koriste vlastite formulacije. Sažimanje osim usmjeravanja na važne informacije u tekstu potiče i nadgledanje vlastitog razumijevanja. Nastojeći sažeti tekst, učenik mo-

že uočiti probleme s razumijevanjem što ga može potaknuti na upotrebu učinkovitijih strategija (Winne i Hadwin, 1998).

Baker i Brown (1984) naglašavaju važnost znanja o strategijama i reguliranja njihove upotrebe. Čitateljeva svjesnost o vlastitim razmišljanjima tijekom čitanja pokazuje kako on planira, nadgleda, evaluira i rabi dostupne informacije u nastojanjima da razumije što čita. Ta se svjesnost obično naziva metakognitivnom svjesnošću koja uz upotrebu strategija također uključuje metakognitivno znanje odnosno znanje o različitim vrstama zadataka i strategijama čitanja (Flavell, 1979.; Baker and Brown, 1984.; Paris et al. 1983).

Zbog važnosti poznavanja strategija čitanja jedna od temeljnih zadaća učitelja i profesora jest poučavanje učenika strategijama. Time će pomoći učeniku ne samo da bolje razumije tekstove koje čita, već i da lakše i bolje pamti informacije iz pročitanih tekstova, odnosno da lakše uči. Najbolji je način poučavanja strategija čitanja metodom postupnog prenošenja odgovornosti. Učitelj najprije sam treba demonstrirati primjenu neke strategije i objasniti što radi i zašto to radi. Npr. kod poučavanja strategije sažimanja učitelj treba objasniti učenicima što su glavne ideje i kako ih prepoznati te kako ih izraziti vlastitim riječima i onda na primjeru demonstrirati kako sažeti značenje nekog odlomka. Nakon demonstracije učenici sami trebaju napraviti sažetak, a učitelj ih nadgleda, daje upute i ispravlja. Nakon ove vođene vježbe, učenici dobivaju zadatke za samostalno uvježbavanje strategije. S obzirom da upotrebu strategije učenici trebaju razviti do razine vještine, moraju imati prilike za učestalo uvježbavanje primjene strategije.

Nadgledanje razumijevanja

Metakognicija i strategijsko čitanje očituje se u različitim procedurama koje čitatelj rabi da bi nadgledao razumijevanje. Nestrategijski čitatelji često čitaju linearno i ne obraćaju pažnju na poteškoće u razumijevanju te su skloni zanemarivati nedosljednosti i pogreške u tekstu. Za razliku od njih, dobri su čitatelji svjesni onoga što čitaju, odnosno dok čitaju, nadgledaju niz karakteristika – je li dio koji čitaju važan za cilj čitanja, je li lagan ili težak za čitanje, je li pisan na pristran način, je li povezan s tekstovima koje je ranije pročitao, je li dvosmislen i nudi li ideje koje su konzistentne ili nekonzistentne s čitateljevim perspektivama. Također, vješti čitatelji nadgledaju kognitivne strategije koje koriste za vrijeme čitanja te provjeravaju rezultiraju li strategije željenom razinom razumijevanja (Pressley, 2004).

Razlike u nadgledanju razumijevanja između dobrih i loših čitatelja dosljedno se dobivaju (Paris & Myers, 1981.; Garner & Kraus, 1982), a također se nalaze i dobne razlike u razvojnem periodu (Baker, 1984.; Pazzaglia, De Beni & Caccio, 1999.; Kolić-Vehovec & Bajšanski, 2001.a).

Poznavanje strategija čitanja nije dovoljno jamstvo da će čitatelj čitati strategijski. Strategijsko čitanje odražava metakogniciju i motivaciju jer čitatelj treba poznavati strategije i treba biti spreman upotrijebiti ih. Kolić-Vehovec i Bajšanski (2001.b) ispitali su svjesnost čitatelja o svojim kognitivnim procesima tijekom čitanja i percipiranu učestalost upotrebe strategija čitanja. Pronađene su dobne razlike u percipiranoj učestalosti upotrebe strategija čitanja od 11 do 18 godina. Također su utvrdili da učenici koji procjenjuju da češće rabe strategije čitanja bolje i razumiju pročitano.

Literatura

- Alexander, P. A. – Jetton, T. L., *Learning from text: A multidimensional and developmental perspective*, u: M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (ur.), *Handbook of reading research*, LEA, Mahwah, NJ, br. 3/2000, str. 285–310.
- Bast, J. – Reitsma, P., Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: Results from Dutch longitudinal study, *Developmental Psychology*, 34/1998, str. 1373–1399.
- Baker, L., Spontaneous versus instructed use of multiple standards for evaluating comprehension: Effects of age, reading proficiency, and type of standard, *Journal of Experimental Child Psychology*, 38/1984, str. 289–311.
- Baker, L. – Brown, A. L., Metacognitive skills and reading, In P. D. Pearson, M. Kamil, R. Barr & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research*, br. 1, 1984, White Plains, NY: Longman, str. 353–394.
- Biemiller, A., *Teaching vocabulary: Early, direct and sequential*, *American Educator*, Spring, 2001.
- Cain, K. – Oakhill, J. V., Reading comprehension difficulties, In T. Nunes i T. Bryant (ur.), *Handbook of children's literacy*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003, str. 313–338.
- Cain, K. – Oakill, J. – Bryant, P., Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills, *Journal of Educational Psychology*, 96/2004, 31–42.

- Daneman, M., Individual differences in reading skills, U R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson (ur.), *Handbook of reading research*, Mahwah, NJ: LEA. Vol II/ 1996, str. 512–538.
- Daneman, M. – Carpenter, P. A., Individual differences in working memory and reading, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19/1980, str. 450–466.
- Flavell, J. H., Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry, *American Psychologist*, 34/1979, 10, 906–911.
- Garner, R. – Kraus, C., Good and poor comprehenders' differences in knowing and regulating reading behaviours, *Educational Research Quarterly*, 6/1982, str. 5–12.
- Goswami, U. – Bryant, P. E., Phonological skills and learning to read, LEA, Hillsdale, 1990.
- Graesser, A. C. – Singer, M. – Trabasso, T., Constructing inferences during narrative text comprehension, *Psychological Review*, 101/1994, str. 371–395.
- Hirsch, E. D., Reading comprehension requires knowledge – of words and the world, *American Educator*, Spring, 2003.
- Jenkins, J. R. – Fuchs, L. S. – Van den Broek, P. – Espin, C. – Deno, S. L., Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency, *Journal of Educational Psychology*, 95/2003, str. 719–729.
- Kintch, W., *Comprehension: A paradigm for cognition*, Cambridge University Press, New York, 1998.
- Kolić –Vehovec, S., Kognitivni čimbenici vještine čitanja, *Godišnjak Odsjeka za psihologiju*, 3/1994, str. 115–128.
- Kolić-Vehovec, S., Razvoj fonološke svjesnosti i učenje čitanja: Trogodišnje praćenje, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 1/2002, str. 17–32.
- Kolic-Vehovec, S., – Bajšanski, I., Children's metacognition as predictor of reading comprehension at different developmental levels, *ERIC database*, 19 p., ED456422, 2001.
- Kolić-Vehovec, S. – Bajšanski I., Dobne i spolne razlike u nekim vidovima metakognicije i razumijevanja pri čitanju, *Društvena istraživanja*, 15, 6, 1005–1027.
- Kolić-Vehovec, S. – Bajšanski, I., Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary school students, *European Journal of Psychology of Education*, 21, 4/2006, str. 439–451.

- Lomax, R. G. – McGee, L. M., Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition, *Reading Research Quarterly*, 22. /1987, str. 237–256.
- Nagy, W. E. – Scott, J., Vocabulary processes, U: Kamil, M., (ur.) *Handbook of Reading Research*, Mahwah, N. J.: Erlbaum, vol. III., 2000, str. 343–366.
- Paris, S. G. – Hamilton E. E., The development of children's reading comprehension. U S. E. Israel I G. G. Duffy (ur.), *Handbook of research on reading comprehension*. Routledge, 2009, New York, str. 32–53.
- Paris, S. G. – Myers, M., Comprehension monitoring in good and poor Readers, *Journal of Reading Behavior*, 13/1981, str. 5–22.
- Paris, S. G. – Wasik, B. A. – Turner, J. C., The development of strategic readers, U: R. Barr., M. L. Kamil, P. B. Mosenthal i P. D. Pearson (ur.), *Handbook of Reading Research, Vol. 2*, 1996, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, str. 609–641.
- Pazzaglia, F. – De Beni, R. – Caccio, L., The role of working memory and metacognition in reading comprehension difficulties, In T. E. Scruggs and M. A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities*, vol. 13, 1999, JAI Press, Greenwich, CT, str. 115–134.
- Pečjak, S. – Kolić-Vehovec, S. – Rončević, B. – Ajdišek, N., (Meta)kognitivni i motivacijski prediktori razumijevanja teksta adolescenata u Hrvatskoj i Sloveniji, *Suvremena psihologija*, 12, 2, /2009, str. 257–270.
- Perfetti, C. A., *Reading ability*, Oxford University Press, New York, 1985.
- Pressley, M., What should comprehension instruction be instruction of? In: M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, vol. 3/2000, Mahwah, NJ: LEA, str. 545–562.
- Pressley, M. – Afflerbach, P., *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995.
- Seigneuric, A., Ehrlich, M.-F., Oakhill, J. V. i Yuill, N. M., Working memory resources and children reading comprehension, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 13/2000, str. 81–103.
- Stall, S. A., [How words are learned incrementally over multiple exposures?](#) *American Educator*, Spring, 2003.
- Stanovich, K., Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition, (u) P. B. Gough, L. C.

- Ehri, R. Treiman (ur.) Reading acquisition, LEA, Hillsdale, 1992, str. 307–342.
- Stanovich, K. E. i Cunningham, A. E. Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition, *Journal of Educational Psychology*, 85/1993, str. 211–229.
- Tunmer, W. E. – Hoover, W. A., Cognitive and linguistic factors in learning to read, U P. Gough, L. Ehri, i R. Treiman (ur.), Reading acquisition, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992, str. 175–214.
- Walczyk, J. J. – Marsiglia, C. S. – Bryan, K. S. – Naquin, P. J., Overcoming inefficient reading skills, *Journal of Educational Psychology*, 93/2001, 750–757.
- Winne, P. H., Hadwin, A. F., Studying as self-regulated learning, U D. J, 1998.
- Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (ur.), *Metacognition in educational theory and practice*, Hillsdale, NJ: LEA, str. 277–304.

Samoregulacija čitanja

Barbara Rončević Zubković

Sažetak

Samoregulirani je čitatelj onaj koji postavlja realistične ciljeve čitanja, odabire učinkovite strategije čitanja, nadgleda razumije li tekst i procjenjuje napredak prema cilju. Razina samoregulacije pri čitanju ne ovisi samo o vještini čitanja i strategijama koje se pritom koriste, već i o osjećaju samoučinkovitosti te o percipiranoj vrijednosti zadatka što utječe na motivaciju za samoregulacijom. U ovom se radu opisuju mehanizmi djelovanja percipirane samoučinkovitosti na upotrebu strategija čitanja i motivaciju za samoregulacijom pri čitanju. Također se navode metode koje nastavnici mogu koristiti kako bi kod učenika povećali osjećaj kompetentnosti u čitanju i potaknuli ih na korištenje strategija samoregulacije. Nadalje, naglašava se važnost vrijednosti koje učenici pripisuju čitanju kao aktivnosti. Učenici koji smatraju da je čitanje važno i vrijedno, odnosno oni koji imaju razvijen interes za čitanje i orijentirani su prema usvajanju znanja, vjerojatnije će biti i samoregulirani čitatelji. S obzirom da razina samoregulacije kod učenika ne ovisi samo o vlastitim razmišljanjima i motivaciji već i o kontekstualnim čimbenicima, razredno okruženje također može poticati motivaciju za samoregulacijom.

Samoregulacija učenja i čitanja

Iako postoje razne definicije samoregulacije i samoreguliranog učenja, možemo reći da se samoregulirano učenje odnosi na aktivni proces u kojem učenici postavljaju ciljeve učenja te nakon toga pokušavaju nadgledati, regulirati i kontrolirati vlastite misli, motivaciju i ponašanje koji su vođeni tim ciljevima, ali i obilježjima okruženja (Pintrich, 2000). Dakle, ono što karakterizira samoregulirane učenike jest da planiraju, postavljaju ciljeve, organiziraju se, samonadgledaju i samovrednuju tijekom procesa usvajanja znanja. Pri tome je važno da učenici posjeduju dovoljno znanja (o sebi, zadatku i strategijama), ali i dovoljno motivacije da ta znanja upotrijebe. Također, važan je i kontekst u kojem se samoregulacija odvija jer okruženje može, ali i ne mora poticati procese samoregulacije.

Pintrich (opisano u Schunk, 2005) razlikuje četiri faze samoregulacije: planiranje i aktivaciju, nadgledanje, kontrolu te reakciju i refleksiju. Unutar svake faze postoje četiri područja podložna samoregulaciji: kognicija, motivacija, ponašanje i kontekst. Tako na primjer u prvoj

fazi unutar kognitivnog područja učenik može regulirati postavljanje ciljeva, može aktivirati prethodno znanje o području i metakognitivno znanje. Motivacijski procesi koji se mogu regulirati tijekom te prve faze uključuju ciljne orijentacije, samoučinkovitost, percipiranu težinu zadatka, vrijednost zadatka te interes. Ponašanja koja učenik može regulirati tijekom prve faze su planiranje raspodjele vremena, uloženog napora te samopromatranja. Konačno, čimbenici koji se odnose na regulaciju konteksta uključuju percepciju zadatka i okruženja, npr. podrške nastavnika.

Druga faza samoregulacije jest nadgledanje, odnosno svjesnost o vlastitim postupcima i njihovim ishodima. U toj fazi učenik procjenjuje koliko mu je gradivo poznato, što već zna, a što ne razumije, ali nadgleda i motivaciju odnosno procjenjuje vlastitu učinkovitost, zainteresiranost, vrijednosti. Također bi trebao nadgledati ponašanje (npr. koliko napora ulaže, kako koristi vrijeme) te kontekst kako bi ustanovio mijenjaju li se okolnosti učenja. Na temelju nadgledanja učenici u fazi kontrole pokušavaju kontrolirati vlastite misli, motivaciju, ponašanja, ali i kontekstualne čimbenike s ciljem poboljšanja učenja. U toj je fazi važno da učenici neadekvatne strategije zamijene učinkovitijima, da povećaju napor ukoliko je potrebno, da pokušaju povećati motivaciju i učiniti okruženje pogodnijim za učenje. U posljednjoj fazi samoregulacije, reakciji i refleksiji, učenici procjenjuju i vrednuju svoje postignuće i ta procjena čini bazu na temelju koje se planiraju daljnji postupci učenja. Istraživanja pokazuju da učenici koji su skloni samoregulaciji učenja postižu bolje rezultate od onih koji ne koriste samoregulirano učenje (Rijavec, Raboteg-Šarić i Franc, 1999).

Procesi uključeni u samoregulaciju čitanja dobrim se dijelom preklapaju s procesima samoreguliranog učenja. Općenito možemo reći da je samoregulirani čitatelj onaj koji postavlja realistične ciljeve, odabire učinkovite strategije čitanja, nadgleda razumije li tekst i procjenjuje napredak prema cilju (Horner i Shwery, 2000). Razina samoregulacije pri čitanju ne ovisi samo o vještini čitanja i strategijama koje se pritom koriste, već i o osjećaju samoučinkovitosti te o percipiranoj vrijednosti zadatka koji utječu na motivaciju za samoregulacijom.

Samoučinkovitost

Samoučinkovitost (samodjelotvornost, samoefikasnost) odnosi se na uvjerenja o vlastitim sposobnostima za učenje ili izvođenje određene aktivnosti (Bandura, 1997). Vjerovanja o samodjelotvornosti povezana su s postignućem i razinom samoregulacije. Kako procjena vlastite

učinkovitosti u različitim zadacima određuje izbor aktivnosti i spremnost na ulaganje napora te upornost u radu, tako i dječja uvjerenja o vlastitim sposobnostima dekodiranja i razumijevanja teksta utječu na motivaciju za čitanjem teksta, na odabir strategija čitanja, na nadgledanje napretka u čitanju te konačno na uspješnost čitanja. Djeca koja vjeruju da su nekompetentna i neučinkovita u aktivnostima koje uključuju čitanje pokušat će izbjegavati takve aktivnosti. Manjak vježbe i iskustva otežat će daljnji razvoj vještine čitanja. Velik trud ulagat će se u procese dekodiranja i prepoznavanja riječi tako da će vrlo malo kapaciteta preostati za procese razumijevanja i samoregulaciju. Sve to još će više odvratiti loše čitače od čitanja. To će rezultirati začaranim krugom, koji Stanovich (1986) naziva Matthew effect: s vremenom loši čitači postaju sve lošiji, dok dobri čitači postaju sve bolji, a razlika između tih grupa sve više raste. Tako uspješnost čitanja već na početku školovanja može biti povezana s učestalošću čitanja deset godina kasnije. Oni učenici koji su uspješno čitali u prvom razredu, deset godina kasnije mnogo su češće čitali od svojih vršnjaka koji su imali problema s početničkim čitanjem. Djeca koja imaju uspjeha u ranom čitanju doživljavat će sebe kompetentnima u čitanju te će biti motiviranija i sklonija razvijanju navike čitanja što će doprinijeti razvoju njihovog znanja, rječnika i samim time razumijevanja pri čitanju.

Poučavanje strategija samoreguliranog čitanja

Istraživanja (npr. Schunk i Rice, 1991) pokazuju da nastavnici mogu podići razinu samoučinkovitosti kod učenika i poučiti ih strategijama samoregulacije. Važno je da se učenike poučava upotrebi strategija samoregulacije istovremeno sa sadržajem kako bi razumjeli na koji način upotrijebiti strategije i kako im one mogu biti korisne pri čitanju. Brojna intervensijska istraživanja u kojima se učenike poučavalo nekoj od strategija čitanja potvrdila su vezu znanja i upotrebe strategija s razumijevanjem. Dobri čitatelji koriste čitav niz strategija čitanja, odabiru različite strategije za različite zadatke čitanja te kontinuirano nadgledaju i vrednuju učinkovitost odabrane strategije. Ukoliko strategija nije adekvatna za konkretnu situaciju, dobri čitatelji se lako prilagođavaju i odabiru novu. Za razliku od njih, loši čitatelji koriste mali broj strategija i koriste iste strategije bez obzira na situaciju: čitaju na jednak način kada traže informaciju u tekstu, kada čitaju za zabavu ili kada čitaju informativni tekst. Međutim, često ista strategija nije učinkovita u svim situacijama i za sve tekstove što može dovesti do odustajanja, smanjenja osjećaja samoučinkovitosti i motivacije za čitanjem.

Horner i Shwery (2002) predlažu nekoliko najučinkovitijih načina poticanja samoreguliranog čitanja kod djece, a svi se temelje na postupnom prenošenju odgovornosti s nastavnika na učenika. Osnovna metoda poučavanja različitih strategija, pa tako i strategija čitanja, jest modeliranje. Tijekom procesa modeliranja ekspert, u ovom slučaju nastavnik, izvodi zadatak kako bi učenici mogli promatrati i stvarati predodžbu o procesima koji su potrebni kako bi se zadatak obavio. Kod modeliranja samoreguliranog čitanja naglasak nije na tome što učenici trebaju raditi, nego na koji način trebaju razmišljati. Pri tome se nastavnici služe metodom razmišljanja naglas tako da verbaliziraju svoja razmišljanja dok izabiru, koriste i nadgledaju upotrebu strategija. Na taj način pružaju učeniku uvid u vlastiti način razmišljanja, objašnjavaju kada, zašto i na koji način koriste neku od strategija čitanja, kako odabiru ciljeve, na koji način procjenjuju vlastiti napredak, što razmišljaju o vlastitim sposobnostima i motivaciji. Modeliranje također može uključivati i same učenike kao modele tako da učenici mogu međusobno, u malim grupama, komentirati načine pristupa pojedinom tekstu te učinkovite i manje učinkovite strategije, pri čemu oni učenici koji su manje uspješni mogu učiti od onih boljih.

Sljedeća se metoda poučavanja zapravo nastavlja na modeliranje, a sastoji se u tome da nastavnik promatra učenike dok izvode zadatak i daje povratne informacije, sugestije, podupire učenike, po potrebi ponovno modelira upotrebu strategija i podsjeća na već naučeno te zadaje nove zadatke. Također, nastavnik se može služiti raznim oblicima vanjske podrške kako bi učenik uspješno izvršio zadatak. Podršku treba postupno uklanjati sve dok učenik ne bude sposoban za samostalno izvođenje. Na primjer, nastavnik za početak može napisati listu strategija koje učenik može koristiti prije, za vrijeme i nakon čitanja teksta. Najprije učenik može imati listu uz knjigu, nakon toga je može konzultirati samo ako se ne može dosjetiti strategije da bi na kraju čitao bez liste, koristeći strategije koje je naučio. Paralelno s korištenjem navedenih metoda nastavnik može tražiti da prilikom čitanja učenici verbaliziraju svoj izbor, upotrebu i nadgledanje strategija, što pripomaže daljnjem razvoju njihove metakognicije i samoregulacije.

Cilj metoda poučavanja samoreguliranog čitanja nije samo da učenik nauči strategije, već i da nadgleda njihovo korištenje te da uči na koji način može vrednovati svoj napredak. Ukoliko učenici sami procjenjuju svoj napredak, veća je vjerojatnost da će svoj uspjeh pripisati ulaganju napora što će povećati motivaciju. Ukoliko je učenik vrednovan isključivo »izvana«, od strane nastavnika, smanjuje se osjećaj kontrole nad vlastitim učinkom i najčešće se pažnja usmjerava na usporedbu s

drugim učenicima i njihovim rezultatima umjesto s prethodnim vlastitim postignućem. To može potaknuti upotrebu površinskih strategija čitanja, smanjiti interes i povećati tjeskobu. Zbog toga je važno da učenici, nakon promatranja i nadgledanja svojega ponašanja, sami procijene jesu li bili učinkoviti u postizanju cilja. Nastavnik bi učenicima trebao pomoći u vrednovanju učinka, ali i u prethodnom postavljanju samog cilja čitanja.

Postavljanje ciljeva i samovrednovanje

Upravo je postavljanje ciljeva važan korak koji može uvelike utjecati na stupanj samoregulacije pri čitanju. Treba voditi računa o težini cilja: prelaki i preteški ciljevi nisu dobri, najbolji su izazovni ciljevi srednje težine koji su dostižni. Također, učenici trebaju naučiti da je bolje postavljati kratkoročne ciljeve od onih dugoročnih. Dugoročni ciljevi mogu pomoći pojedincu da se usmjeri, no bolje je razbiti dugoročni cilj na kratkoročnije podciljeve koji imaju jasnije kriterije i čije je dostizanje lakše pratiti. Tako je na primjer bolje navesti učenika da odredi koliko stranica svakoga dana treba pročitati za lekturu, umjesto da mu cilj bude pročitati knjigu u tjedan dana. Konačno, ukoliko učenik procijeni da je dostigao postavljeni cilj, može postaviti novi, a ukoliko nije, ključno je da razmisli u čemu je problem: je li cilj previsok, je li bilo potrebno uložiti više vremena i truda, jesu li strategije bile adekvatne.

Nastavnici mogu pomoći učenicima da razviju vještine samovrednovanja. Nastavnik treba poticati učenike da uspoređuju vlastite ciljeve i strategije najprije sa standardima ekspertnog čitatelja (nastavnika), a zatim postupno s vlastitim standardima. Konačno, nastavnici mogu poticati učenike da dalje razmišljaju kako upotrijebiti stečena znanja. Iako je samoregulacija relativno specifična za područje, ipak se neki osnovni principi mogu primijeniti i na druga okruženja i situacije učenja. Tako bi se od učenika moglo tražiti da razmisle na koji način mogu koristiti iste strategije samoregulacije u drugim situacijama učenja.

Međutim, čak i ako učenik usvoji ova znanja i smatra da ima dovoljno sposobnosti da može planirati, nadgledati, regulirati i vrednovati vlastito čitanje i učenje, to nije jamstvo da će se on zaista i upustiti u taj proces. Naime, drugi element koji utječe na motivaciju za samoregulacijom, uz samoučinkovitost, jest vrijednost zadatka.

Vrijednost čitanja

Ukoliko pojedinac pridaje veću vrijednost čitanju kao aktivnosti, veća je vjerojatnost da će biti motiviran za samoregulaciju te da će se uključiti u proces čitanja. Općenito, istraživanja u našoj zemlji i izvan nje pokazuju da djevojčice pridaju veću vrijednost čitanju i imaju veći interes za čitanje nego dječaci, posebno u adolescentskim godinama (Kolić-Vehovec, Pečjak i Rončević Zubković, 2009.; Olujić, 2012.; Pitcher i dr., 2007). Osim općenitog interesa za čitanje, važno je i koju vrijednost učenici pridaju pojedinom zadatku čitanja te koliko im je konkretan tekst zanimljiv. Čini se da je to posebno važno za dječake. Naime, istraživanja su pokazala da je kod dječaka razumijevanje u većoj mjeri određeno interesom za temu teksta jer bolje razumiju tekstove koji su im zanimljiviji, dok razumijevanje kod djevojčica u manjoj mjeri ovisi o zainteresiranosti za temu. Zbog toga je važno povezivati školske tekstove s interesima učenika, posebno kod dječaka.

Ako im tekst nije zanimljiv te posebno ako svrha čitanja nije jasno naglašena, učenici sami donose zaključke o tome zbog čega treba pročitati određeni tekst pa je moguće da će čitati samo da udovolje nastavniku ili da dobiju određenu ocjenu. U takvoj situaciji gdje je cilj čitanja ekstermalni, vanjski, odnosno najčešće određen od strane nastavnika, učenici će čitati zato jer moraju i jer će najvjerojatnije biti ocijenjeni. Pri tome mogu biti usmjereni na dobivanje izvrsne ocjene ili na izbjegavanje negativne ocjene. Učenici također mogu biti motivirani i dobivanjem socijalne podrške, odnosno odobravanjem od strane nastavnika ili suučenika, pa će njihov trud i učinak ovisiti o tome što je drugima važno.

Međutim, cilj čitanja može biti i internalni, unutrašnji, npr. kada čitamo jer smo zainteresirani za sadržaj teksta, jer želimo naučiti nešto novo, jer se želimo zabaviti ili opustiti. Internalni cilj obično povećava vrijednost zadatka, uključenost u čitanje te vjerojatnost za samoregulaciju.

Ciljne orijentacije

U sklopu istraživanja motivacije za samoregulacijom obično se razlikuju dvije osnovne skupine motivacijskih ciljeva u školskim situacijama, odnosno dvije ciljne orijentacije: orijentacija na znanje i orijentacija na izvedbu (Ames, 1992). Učenici orijentirani na znanje čitat će iz znatiželje i interesa, s ciljem razumijevanja i produbljivanja znanja. Takvi učenici koriste strategije dubinskog procesiranja, odnosno povezuju informacije iz teksta međusobno i s prethodnim znanjem, zadatak čitanja shvaćaju kao izazov, pokazuju ustrajnost čak i kada dožive neuspjeh te

pokazuju visoku razinu samoregulacije. S druge strane, učenici mogu biti orijentirani na izvedbu pri čemu su motivirani željom da ostave dobar dojam i ostvare bolji učinak od ostalih, koji se najčešće manifestira u ocjenama. Važno im je da izgledaju sposobno, pametno i uspješno bez obzira na to jesu li zaista savladali zadatak. Oni obično imaju nižu razinu samoregulacije i koriste strategije površinskog procesiranja kao što su ponavljano iščitavanje teksta i doslovno upamćivanje. U nekim je istraživanjima provedenima u osnovnoj i srednjoj školi, ali i na fakultetu (Kolić-Vehovec, Rončević Zubković i Bajšanski, 2010.; Kolić-Sobol i Kolić-Vehovec, 2005), ustanovljena još jedna ciljna orijentacija, ona na izbjegavanje rada. Učenici s takvom ciljnom orijentacijom žele zadovoljiti minimalne zahtjeve uz što je manje moguće ulaganje truda, obično se doživljavaju neučinkovitima, smatraju da zadatak koji obavljaju nije vrijedan te su skloni odugovlačiti s početkom izvršavanja zadatka, postavljati si preniske ili pak previsoke ciljeve kako bi imali opravdanje za neuspjeh. Učenici s tom ciljnom orijentacijom najrjeđe koriste strategije samoregulacije pri čitanju.

U sklopu istraživanja PISA 2009. osim znanja i vještina u području čitalačke pismenosti ispitivao se i čitalački angažman te strategije i navike učenja petnaestogodišnjaka, a dobiveni rezultati ukazuju da najmanje uspješni učenici u najvećoj mjeri koriste strategije učenja koje se temelje na doslovnom upamćivanju, rijetko čitaju iz zadovoljstva ili hobija, već uglavnom zato što moraju (Braš Roth, Markočić Dekanić, Markuš i Gregurović, 2009).

U periodu rane adolescencije (od 10 do 14 godina) dolazi do generalnog opadanja intrinzične motivacije u raznim školskim područjima, pa tako i čitanju. U nedavnom istraživanju (Olujić, 2012) ustanovljeno je da usprkos tome što se između 6. i 8. razreda osnovne škole povećava bogatstvo rječnika i metakognitivno znanje o strategijama čitanja, dolazi do smanjenja u različitim aspektima motivacije za čitanje, a učenici imaju i negativnije emocije za vrijeme čitanja za školu, ali i u slobodno vrijeme. U zanimljivom istraživanju na američkim adolescentima (Pitcher i dr., 2007) u kojem se motivacija osim upitnički ispitivala i putem intervjuua dobiveni su slični rezultati. Međutim, rezultati intervjuua pokazali su da usprkos generalnom padu motivacije za čitanje neki učenici pokazuju velik interes za čitanje određenih časopisa i internetskih izvora. Također, pojedini su učenici u slobodno vrijeme neke knjige čitali s entuzijazmom, mada su čitanje vezano uz školu doživljavali teškim i nezanimljivim, a sebe smatrali lošim čitateljima. Upravo je neusklađenost tipičnih zadataka čitanja u školi i preferencija učenika najčešće objašnjenje za pad motivacije za čitanjem koji se uočava u adolescentskim godinama.

Zato je okruženje u kojem se čitanje odvija veoma važno. Naime, samoregulacija ne ovisi samo o vlastitim razmišljanjima i motivaciji, već i o kontekstualnim čimbenicima koji je mogu, ali i ne moraju podržavati. Pokazalo se da se u razrednim okruženjima u kojima se sadržaj povezuje sa životom izvan škole, u kojima učenici imaju određene mogućnosti odabira, gdje se potiče suradničko učenje i direktno poučavaju strategije učenja, povećava motivacija učenika i postižu bolji rezultati (Guthrie i Alao, 1997). Razvijanje samoreguliranog čitanja i učenja kod učenika nije jednostavno, no u društvu u kojem postoji sve veći broj izvora informacija i sve više jača potreba za cjeloživotnim usavršavanjem nužno je da učenici nauče na koji način postavljati specifične i dostižne ciljeve čitanja i učenja, na koji način mogu učinkovito odabrati, upotrijebiti i nadgledati strategije te kako mogu vrednovati vlastiti učinak. Također je važno približiti školske sadržaje interesu učenika, pružiti im mogućnost da sudjeluju u odabiru tekstova te im pomoći da uvide kako čitanje nekog teksta može biti povezano s njihovim vlastitim iskustvima i interesima. To može povećati njihovu motivaciju i vjerojatnost da će se aktivno uključiti u samoregulaciju pri čitanju.

Literatura

- Bandura, Albert, *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, 1997.
- Braš Roth, Michelle – Markočić-Dekanić, Ana – Markuš, Marina – Gregurović, Margareta, *PISA 2009.: Čitalačke kompetencije za život*, Zagreb, 2010.
- Horner, Sherri L. – Shwery, Craig S., *Becoming an engaged, self-regulated reader*, *Theory into Practice*, 41/ 2002, str. 102–109.
- Kolić-Sobol, Linda – Kolić-Vehovec, Svjetlana, *Struktura ciljnih orijentacija i strategije učenja učenika starijih razreda osnovne škole*, Sažeci radova 13. godišnje konferencije hrvatskih psihologa, Osijek, 2005.
- Kolić-Vehovec, Svjetlana – Pečjak, Sonja – Rončević Zubković, Barbara, *Spolne razlike u (meta)kognitivnim i motivacijskim čimbenicima razumijevanja teksta adolescenata u Hrvatskoj i Sloveniji*, *Suvremena psihologija*, 12, 2/2009, str. 229–242.
- Kolić-Vehovec, Svjetlana – Rončević Zubković, Barbara – Bajšanski, Igor, *Goal orientation patterns and the self-regulation of reading in high-school and university students*, u: Jesus de la Fuente Arias, Mourad Ali Eissa, *International handbook in applying self-regu-*

- lated learning in different settings*, Education & Psychology, Research, Innovation and Solutions Almeria, Spain, 2010.
- Olujčić, Marina, *Kognitivni i motivacijski čimbenici razumijevanja teksta u ranoj adolescenciji: dvogodišnje praćenje*, Diplomski rad, Filozofski fakultet u Rijeci, 2012.
- Pintrich, Paul R., *The role of goal orientation in self-regulated learning*, u: Boekaerts, Monique i dr., *Handbook of self-regulation*, CA: Academic, San Diego, 2000.
- Pitcher, Sharon M. i dr., *Assessing adolescents' motivation to read*, Journal of Adolescent & Adult Literacy, 50/ 2007, str. 378–396.
- Rijavec, Majda – Raboteg-Šarić, Zora – Franc, Renata, *Komponente samoreguliranog učenja i školski uspjeh*, Društvena istraživanja, 4/1999. (42), str. 529–542.
- Schunk, Dale H., *Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich*, Educational Psychologist, 40/2005, str. 85–94.
- Schunk, Dale H. – Rice, Jo M., *Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction*, Journal of Reading Behavior, 23/1991, str. 351–364.
- Stanovich, Keith E., *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*, Reading Research Quarterly, 21/1986, str. 360–407.

O književnosti kroz dimenziju čitanja/hranjenja

Ružica Pšihistal

Sažetak

Odnos između pisane književnosti i čitanja istražuje se na teorijskoj razini kroz problematiziranje kategorije književnosti s posebnim osvrtom na sudbinu uloge čitatelja u književnoznanstvenome diskursu. Pitanje svrhe književnosti unosi u razmatranje iskustvenu dimenziju čitateljskoga užitka, koji se propituje na pozadini literarne topike o čitanju kao hranjenju.

Uvod

Nemogućnost čvrste aksiomatske definicije pojma književnosti, koja se nalazi u naslovnoj sintagmi predavanja (!) polazna je (negativna) pretpostavka našega promišljanja o književnosti kroz dimenziju čitanja. Kako god mi definirali književnost, uvažavajući povijesnost »institucije« pisane književnosti, književnosti nema bez čitanja. Književnost postaje čitanjem. Čitanje je tvorno tkivo, aktualizacija, u isto vrijeme i duh i tjelesnost književnosti. Bez čitanja, književnost ostaje tek niz znakova i bjelina, ostaje tek puko »slovo« koje prema biblijskoj hermeneutičkoj formuli *ubija bez duha koji oživljuje* (2 Kor 3, 6).

Neuspjeh valjanoga i cjelovitoga definiranja književnosti izazov je za teorijsko promišljanje o naravi književnosti i čitanja te njihovoj nužnoj uvjetovanosti, što čini prvu cjelinu rada, koji je u nastavku usredotočen na sažeti prikaz povijesti teorijskoga problema čitanja u znanosti o književnosti. Posljednja cjelina rada označuje povratak početnoj pretpostavci o književnosti koja postaje čitanjem pod vidom svrhe čitanja, navlastito užitka u čitanju. Užitak u čitanju, *neispisiv* površnom hedonističkom označnicom, razložit ćemo zaobilaznim putem: uz pomoć metaforike hrane i izdvajanja dubinskih strukturno-semiotičkih bliskosti između procesa hranjenja i procesa čitanja. S krajem predavanja naslovnu bismo sintagmu mogli preoblikovali: *O književnosti kroz dimenziju hranjenja*.

1. Književnost i čitanje ili o »posljednjim vremenima«

Pojam književnosti izgubio je na samorazumljivosti i potrebno ga je uvijek iznova definirati ili bi mudrije bilo izbjeći svaku definiciju, tim više što je postmoderno *stanje dogmatskim* relativizmom ukusa (Solar 2011: 14) dovelo do krajnjega širenja granica te po svemu sudeći protejske kategorije. Današnji je pojam književnosti – gotovo paradoksalno – blizak filološkoj definiciji književnosti s početka 19. stoljeća, koja je preko organskoga poimanja jezika, književnosti i kulture u književnost uključivala sve pisane tekstove bez primjene specifičnih razlikovnih literarnih kriterija. Premda su ruski formalisti 20-ih godina 20. stoljeća prvi osvijestili semantičku nestabilnost pojma književnosti odbacujući bilo kakvu ontološku definiciju, preko pojma *literarnosti održali su razlikovnost književnosti prema drugim jezičnim uporabama* (Biti 1997: 173–174, 195), a *modernizam je tu razlikovnost dodatno osnažio održavajući razliku između visoke i trivijalne književnosti. Ta je razlikovnost u postmodernizmu osporena, a osporene su i dvije definicije književnosti koje se u različitim inačicama protežu od Aristotela. Prema prvoj mimetičkoj definiciji, književnost je jezik upotrijebljen u svrhu oponašanja, stvaranja fikcije, izmišljaja, dok prema drugoj retoričkoj definiciji književnost čini jezik upotrijebljen tako da estetski ugađa, jezik koji privlači pozornost na sebe kao medij* (Lodge 1988: 17–21). Nestanak kanona velikih pisaca na kojemu počiva romantički pojam književnosti, kao i rastakanje estetskih kategorija i genološke trijade lirike, epike i drame, uz mogućnost da se na svaki tekst, pa i na onaj koji primarno nije nastao kao aksiomatski književni tekst (Lodge 1988: 24) primijeni književno čitanje, učinili su od moderne književnosti posve »liberalnu kategoriju« koja se može definirati jedino tautološki: Književnost je književnost (Compagnon 2007: 29–33). Niti plan sadržaja niti plan izraza nisu više kriteriji pripadnosti teksta književnosti, a slijed teorijskih radikalizacija koji se kretao između prenamaglašavanja i zanemarivanja jednoga od pet klasičnih čimbenika (autor, knjiga, čitatelj, jezik i referent), koji su odgovorni za instituciju književnosti (Compagnon 2007: 22), doveo je ne samo do nekontroliranoga opsega predmeta istraživanja nego i do prešutnoga prihvaćanja napetosti pa i neprijateljstva između teorije – nakon što je konačno postala školskom disciplinom – i zdravoga razuma (Compagnon 2007: 10–14, 298). Sreća je možda tek u tome što se postulati teorije u praksi ne uzimaju odveć ozbiljno, pa se i dalje u tumačenju književnoga teksta oslanjamo na čvrste pojmove, kao što su primjerice autor, referencija ili kanon koji su već odavno proglašeni mrtvima (Compagnon 2007: 14–18). Kako god, definiranje pojma književnosti prepušteno je uglavnom prijeporima i aporijama u teorijskom

okviru njoj nadležne znanosti, premda su u proučavanje književnosti još od 19. stoljeća uključene druge discipline, one koje su Wellek i Warren označili kao »vanjske pristupe književnosti«, a danas svjedočimo njihovu posvemašnju ekspanziju, posebice kada su posrijedi psihoanalitička, feministička ili kulturološka čitanja književnih tekstova.

S čitanjem stvari stoje drukčije. Čitanje je postalo globalni civilizacijski problem u kojemu niti prvu niti posljednju riječ nema znanost o književnosti. Složenošću svojih kognitivnih, metakognitivnih, afektivnih, socijalnih-povijesnih i ukupnih kontekstualnih determinanti, čitanje zahtijeva multidisciplinarni i interdisciplinarni pristup te nužnu suradnju različitih disciplina u okviru humanističkih, društvenih i medicinskih znanosti. Proučavaju se procesi čitanja, metode učenja i poučavanja čitanja, utvrđuju formule i testovi čitljivosti, vještine i tehnike čitanja, teorijski modeli čitanja, čitalački indeksi i ljestvice, strategije čitanja, navike i kulturni obrasci čitanja, poteškoće u čitanju, svrhe i ciljevi čitanja, povijest čitanja. Promjena svrhe suvremenoga sustava obrazovanja, koji umjesto tradicionalnoga prijenosa znanja ima za zadaću razvoj i stjecanje učeničkih kompetencija, osvijestila je važnost čitateljskih kompetencija i čitateljske pismenosti kao imperativnih zadaća suvremenoga obrazovanja (Grosman 2004: 133–174). Čitateljske se kompetencije kao sposobnosti čitanja različitih vrsta tekstova u skladu s posebnim zahtjevima teksta i s obzirom na konkretne potrebe učenika/korisnika (Grosman 2004: 142), proučavaju u teorijskome i praktičnome vidu u sve većem broju opsežnih međunarodnih istraživanja koja donose brojne informacije o razinama učeničkih čitateljskih kompetencija i čimbenicima povezanim s čitalačkom pismenošću. Među njima su posebno značajni PIRLS *Međunarodno istraživanje o učeničkim postignućima u području čitanja* i PISA *Europski sustav za procjenu učeničkih postignuća ili ishoda učenja*. Njihova je zadaća omogućiti uspješnost i nadzor obrazovnih praksa te pružiti pretpostavke za usporedbenu prosudbu uspješnosti obrazovnih sustava u čitalačkoj pismenosti u različitim zemljama. Sve je veći broj različitih čitateljskih udruga, lokalnih, nacionalnih i međunarodnih, a kulturni kalendarski ciklus obogaćen je brojnim spomendanima knjige. Imamo Mjesec knjige (listopad), Svjetski dan knjige (23. travnja), Dan hrvatske knjige, na dan nastanka Marulićeve *Judite* (22. travnja), ali i Svjetsku noć knjige (23. travnja), nadamo se bez simboličkih implikacija. Među ljudskim pravima, posebno mjesto imaju i Dječja prava na čitanje definirana prema Međunarodnoj čitateljskoj udruzi gotovo na način *dekaloga*. Nikada više knjiga i čitatelja, nikada više znanstvenoga proučavanja čitanja, nikada više priča o čitanju i čitatelju, a u isto vrijeme sve slabiji rezultati

čitalačke pismenosti, sve vidljivija erozija tradicionalnih čitateljskih vještina u informacijskome društvu. Je li posrijedi ozbiljenje poznate filozofske maksime o Minervinoj sovi koja izlijeće u sumrak? Je li naša samosvijest o važnosti i vrijednosti čitanja u znaku prošloga, jer se čitanje nalazi u situaciji ugroze i postupnoga nestajanja? O potrebi apologije čitanja svjedoči već naslov utjecajne knjige Mete Grosman *U obranu čitanja*. Nisu li *akcijski planovi* na popularizaciji knjige i čitanja tjeskobni znakovi kako čitanje, ili barem tradicionalni kulturni obrasci čitanja *papirnih* knjiga umiru pred našim očima?

2. Autor i čitatelj ili o homolognosti uloga

Moderni *nijemi* čitatelj, koji u čitanju vidi intimni čin, ima svoju povijest, kao i svoju pretpovijest. U srednjem vijeku, primjerice, kroz suživot usmenosti i pismenosti njegovala se auditivna i kolektivna percepcija pisanih tekstova, a kasni izdanak takva stanja može se pratiti u slavonskoj osamnaestostoljetnoj književnosti kada se Relkovićev deseterački *Satir* (1762, 1779) naglas čitao i pjevao uz tamburu u starim slavonskim zadrugama. Čitateljska pismenost podrazumijevala je kroz cijeli srednji vijek vještinu čitanja, ali ne nužno i vještinu pisanja, a pisana je književnost živjela u živoj, izvedbenoj, govornoj dimenziji u kolektivnome činu slušanja. Za čitanje u sebi kao raširenu i uobičajenu praksu trebalo je pričekati *novi vijek* i nijemoga, usamljenoga čitatelja, čiji je preteča bio sv. Ambrozije kojega je sv. Augustin začuđeno promatrao kako bi mu dok čita »oči letjele preko stranica«, a »glas i jezik mirovali«. ¹ Moderni je čitatelj u punom smislu rođen s modernim autorom, točnije s modernom koncepcijom o autoru kao začetniku i vlasniku teksta s početkom 18. stoljeća, a tek je romantična koncepcija o autorstvu kao originalnom i individualnom stvaralaštvu dovela do uspostavljanja pravne legislative o autorskim pravima tijekom 19. i 20. stoljeća (Velačić 2010: 45–46). Niti čitatelj niti autor nisu dakle bezvremene, vječne kategorije, ali njihova povijesnost upućuje na sudbinsku homolognost uloga. Znači li to, zaoštrimo pitanje, da je smrt autora, točnije romantične koncepcije autora kao roditelja teksta, objavljena Barthesovim slavnim esejom (*Smrt autora*, 1968) implicitno označila *početak smrti* modernoga čitatelja i rođenje novoga »nadčitatelja« kojemu više neće biti dovoljno strpljivo linearno čitanje s lijeva na desno, slovo po slovo, riječ po riječ, stranicu po stranicu. Posljednja vremena, kažu, traju najduže, ali ne zavaravajmo se. Potreba obrane čitanja svjedoči o potrebi obrane

¹ Usp. Aurelije Augustin, *Ispovijesti*, VI, 3.

knjige, kao i humanističkih znanosti i vrijednosnoga sustava na kojima se one temelje, a da posrijedi nije hipohondrija, svjedoči činjenica da su humanističke znanosti, naspram prirodno-tehničkih znanosti danas potisnute na sam rub *društva znanja* i budući da su tržišno beskorisne, mogu poslužiti tek kao ukras ili kao prateća ideološka potpora. Čitanju kakvo poznajemo iz vremena kada su humanističke znanosti još imale društveni utjecaj i bile žarište znanja i mudrosti prijeti izumiranje. No, to još ne znači da smo naučili što je čitanje: »Kad nam se kaže danas da nam prijeti izumiranje, mi današnji čitatelji, moramo još naučiti što je čitanje.« (Manguel 2001: 34)

2.1. *Lector in fabula*

Prva osviještena pitanja o čitanju u okviru znanosti o književnosti započinju Sartreovom raspravom polovicom prošloga stoljeća znakovita naslova: *Što je književnost* (1958). Službeno »rođenje« čitatelja objavio je Barthes deset godina poslije u znaku smrti autora (*Smrt autora*, 1968). »Ako pisanju treba dati budućnost, moramo odbiti mit«, prokomentirao je taj »dogadaž« Barthes, »rođenje čitatelja mora se dogoditi uz cijenu smrti Autora.« (Barthes 1986: 180). Foucault je u eseju posvećenom odbacivanju ontološkoga identiteta autora (*Što je autor*, 1969), povezo smrt autora sa smrću čovjeka i stopio ih u trojstvenu formulu uzajamnih smrti autora, čovjeka i Boga, što je poslije Nietzscheove velike novosti o »smrti Boga« s kraja 19. stoljeća bio logičan slijed *krajologija* koje su se nizale same po sebi. Barthes i Foucault relativiziraju tezu o autoru kao gospodaru značenja teksta, i instituciju »autor« vežu uz društveni i povijesni kontekst (Velagić 2010: 57–64). Promaknuće čitatelja u žarište književnoteorijske misli i razvlaštenje autora pratilo je teorijsko fokusiranje na intertekstualnost i prijelaz iz strukturalizma u dekonstrukcijski poststrukturalizam.

Čitatelj dakako nije nepoznat prije uspostave moderne znanosti o književnosti. Dobro se prisjetiti da je iskustvo čitatelja teorijski artikulirano s važnim poglavljem Aristotelove *Poetike* o katarzi, a problem recipijenta sustavno je obrađen u klasičnoj retorici u poglavljima posvećenima *patosu*. Ipak, od vremena kada se znanosti o književnosti povijesno konstituirala kao pozitivna znanost, čitatelj je bio na rubu teorijskih propitivanja ili potpuno zanemaren. U okviru pozitivizma autor je punovrijedna instancija zadužena i odgovorna za proizvodnju značenja (biografizam), dok se pitanje čitatelja uglavnom rješavalo kroz pitanje recepcije ili utjecaja književnoga djela. U okviru *nove kritike*, *formalizma* i ranoga *strukturalizma* čitatelj je teorijski prešućen premda se od njega kao od objedinjavajuće točke očekivalo *savršeno* kompeten-

tno dekodiranje svih značenja ukodiranih u tekst, dok se na različite načine proklamirala ista »hermeneutička« maksima »Sola Scriptura«. Tek fenomenološka kritika (Sartre, Ingarden) i estetika recepcije (Iser, Jauss) 60-ih godina prošloga stoljeća čitanju posvećuje punu pozornost. Fenomenološka je estetika u tekstu vidjela potencijalnu strukturu što je čitatelj konkretizira, a u čitanju proces kojim se tekst postavlja u odnos prema izvanknjiževnim normama i vrijednostima posredovanjem kojih čitatelj pridaje smisao svojem doživljaju teksta. Jaussov termin »horizont očekivanja« skrenuo je pozornost na sklop kolektivnih spontano usvojenih elementarnih perceptivnih obrazaca aktualnoga razdoblja s kojima recipijent/čitatelj pristupa tekstu, dok je individualni čitateljski čin razumijevanja kao proces proizvodnje značenja u interakciji s tekstnim signalima u središtu Iserova teorijskoga modela, koji u žarište teorijske misli unosi termin »implicitni čitatelj«. Budući da tekst predstavlja potencijalni učinak koji se ostvaruje u procesu čitanja, implicitni čitatelj kao »tekstna konstrukcija« svojevrsna je čitateljska uloga koja utjelovljuje nužne uvjete da književno djelo bude učinkovito i stvarni čitatelj ju treba preuzeti. On na neki način prefigurira nazočnost primaatelja, predlažući mu perspektivu kojom će realizirati i okupiti značenja, utoliko što se čin čitanja sastoji u popunjavanju »praznih mjesta«, konstrukcije smisla od raspršenih elemenata značenja (Iser 1986: 276–277). Ecoov koncept »model čitatelja« diskretno korigira Iserova implicitnoga čitatelja, dajući veće kompetencije tekstu i ograničavajući slobodu čitatelja. Model čitatelja je pripovjedna strategija, sklop uputa što ih prima stvarni čitatelj. Stvoren zajedno s tekstom – i zatočen u njemu – model čitatelja ima upravo onoliko slobode koliko mu je tekst voljan dopustiti (Eco 2005: 17–25). No dok predočeni teorijski modeli još uvijek implicitno podrazumijevaju komunikacijski odnos između autora, čitatelja i teksta, Fishov model »interpretativne zajednice« (Fish 1986: 297) poništio je svaki oblik osobnoga identiteta čitatelja, koji postaje zatočnik »interpretativnih, književnih i izvanknjiževnih normi koje dijeli skupina«. Nakon što je razotkrio da obaviješteni ili kompetentni čitatelj kojega priželjkuje autor nije ništa drugo nego njegov dvojnik, Fish terminom »interpretativne zajednice« – koja je kod Jausssa zastupljena »horizontom očekivanja« kao skupa povijesnih, društvenih i kulturnih normi koje u čitanje unosi čitatelj – u isto vrijeme ukida sve instancije: osobnoga čitatelja, tekst i autora. Značenja, po Fishu, više nisu vlasništvo ni postojanih ni fiksnih tekstova, ni slobodnih ni neovisnih čitatelja, nego interpretativnih zajednica koje su odgovorne za djelatnost čitatelja i ujedno za tekstove koje te djelatnosti proizvode. Nakon što se činilo da je čitatelj osvojio najveći mogući prostor slobode u proizvodnji/konstrukciji značenja, on je »umro« zajedno s autorom i tekstom:

Pokazalo se da je od zahtjeva teorije recepcije nemoguće zaštititi autora i tekst, a naposljetku ni samog čitatelja. [...] Razlučenost između autora, teksta i čitatelja u Eca ili u Barthesa je postala krhka, dok Fish nije majstorski odbacio sva tri elementa odjednom. (Compagnon 2007: 190)

U međuvremenu je čitatelj od glavnoga junaka ili antijunaka iz teorijskih priča o čitanju (Culler 1991: 56–72) zavladao i prostorom fikcije ili točnije metafikcije. Nadahnut *borhesovskim* čitateljem, Eco piše značajnu teorijsku raspravu o čitanju znakovita naslova *Lector in fabula* i objavljuje ju iste godine (1979), kada i Calvino roman o čitanju i čitatelju: *Ako jedne zimske noći neki putnik*. Dok je nekoć, najčešće kao naslovnik, boravio uglavnom u paratekstualnim dionicama teksta (posvete, predgovori), čitatelj je u metafikciji zavladao živim tkivom priče postavljajući pred empirijskim čitateljem zbunjujuće zahtjeve u prepoznavanju vlastite uloge: gdje je predviđeno njegovo mjesto (u priči ili izvan priče), kakav je njegov identitet (stvarni ili fiktivni)? Nakon što je autor proglašen povijesnom i ideološkom konstrukcijom, u strogom zazoru od pozitivističkoga biografizma i nekontroliranoga subjektivizma »impresionističke kritike« književna je znanost u središte pozornosti promaknula čitatelja. Čitatelj preuzima ulogu koja je tradicionalno pripadala autoru ili tekstu, a čitanje postaje mjesto konstrukcije smisla teksta sve do zaoštrene teze: tekstovi su naša čitanja tekstova, mi pišemo tekstove koje čitamo (Compagnon 2007: 188). U međuvremenu je međutim i čitatelj postajao ništa manje bestjelesan i neosoban od razvlaštenoga autora. Najprije je komunikacijsko trojstvo stopljeno u simultanost, a potom su teorijske radikalizacije i natjecateljski odnosi između autora, teksta i čitatelja doveli do njihova uzajamnoga usmrćivanja prokazujući tako *via negationis* na njihovu sudbinsku povezanost u činu čitanja. U sveopćem zazoru od empirijskoga čitatelja i empirijskoga čitanja, *gnostički* je duh književnoteorijske misli oduzeo čitatelju i čitanju tvarnu, tjelesno iskustvenu dimenziju i prepustio ju drugim znanstvenim disciplinama.

3. Užitek u čitanju ili o svrsi književnosti

Premda nismo donijeli jednoznačne odgovore na pitanja što je književnost niti što je čitanje, pitanje svrhe književnosti moglo bi nas približiti cilju i na sretniji način približiti pojmove. Krenut ćemo od polazne tvrdnje koja se ne može osporiti: Književnost postaje čitanjem. Čitanje bi tada prema klasičnom konceptu uzročnosti bilo djelatni uzrok (*causa efficiens*) književnosti. Čitanje čini da bude književnost, opstojnost književnosti ovisi o djelatnosti čitanja. No, može li čitanje bez dodatnih

atribucija biti svršni uzrok (*causa finalis*) književnosti, konačni cilj koji determinira književnost? Ostaje dakle pitanje: S kojom svrhom čitamo književnost? U suvremenome priručniku prilagođenome za istraživanje učeničke čitalačke pismenosti PIRLS odabrani se tekstovi dijele u dvije osnovne skupine prema svrsi čitanja: 1. informativni tekstovi za prikupljanje i uporabu informacija; 2. literarni tekstovi za literarni doživljaj. U nešto modificiranoj konceptualizaciji svrhe čitanja primijenjenoj na književne tekstove i dalje je zadržano dvojstvo kognitivno-utilitarne i afektivno-hedonističke komponente. Svrha se čitanja određuje dvostrukom: 1. Čitanje radi učenja; 2. Čitanje radi zabave. Čitanje se potom, s obzirom na funkcije, sagledava kroz četiri dimenzije: a) individualni razvoj; b) obrazovna korisnost; c) užitak; d) bijeg od svakodnevnih briga (Tomašević 2008: 223–224). U navedenoj podjeli ponovno se prve dvije dimenzije mogu priključiti kognitivnoj, a sljedeće dvije afektivnoj komponenti. Naše je pitanje sljedeće: Mogu li se te dvije komponente promatrati združeno u jednoj svrsi književnosti kao što je užitak u čitanju?

U klasičnoj poetici, davno prije nego što je čitanje postalo teorijski problem, kognitivna i afektivna komponenta ujedinjene su u jednu svrhu. Svrha je književnosti prema Horaciju ugoditi i poučiti/*prodesse et delectare/ dulce et utile* (*Ars poetica*, 333, 343). Dok opisuje oponašanje, kao temeljni stvaralački postupak književnosti, Aristotel govori o radosti u oponašanju te o posebnom užitku učenja oponašanja, jer je učenje najveće zadovoljstvo (*Poetika*, 1448b 13). Pitanje užitka u čitanju, koje bi uključilo i kognitivnu i afektivnu komponentu, čini nam se tim važnijim jer bi ono moglo odgovoriti na pitanje svrhe književnosti i time u našoj službeno-hedonističkoj kulturi ako ne osigurati, a ono produžiti opstanak književnosti. Kako dakle stojimo s užitkom u čitanju? Možemo li očekivati da će pristojan postotak suvremenih čitatelja združiti užitak i intelektualnu korist od čitanja, s one strane tržišne kulturne industrije koja je iz hedonističke označnice uklonila svaki trag intelektualnoga napora. Prema recentnome istraživanju (Tomašević 2008) stajališta o čitanju provedenome 2007. u knjižarama i knjižnicama Zagreba, na Ekonomskome fakultetu u Osijeku i Filozofskome fakultetu u Zagrebu nemamo previše razloga za nadu. Studenti Filozofskoga fakulteta koji najviše čitaju i jako su zainteresirani za izdavačku granu »jezici i književnost« u slobodno vrijeme ne čitaju (Tomašević 2008: 235). Uvažimo li kao pretpostavku užitka u čitanju dragovoljno, slobodno »ponašanje« bez prisile, koje se stoga može realizirati u slobodno vrijeme, vrijeme koje preostaje nakon rada i zadovoljenja osnovnih potreba vezanih uz egzistenciju, kao vrijeme oslobođeno od nužnosti, kako je definirano već kod Aristotela (*Retorika* 1370a), tada je ovaj poražavaju-

ći rezultat odgovor sam po sebi. Ima li dakle uopće užitka u čitanju, ako se u slobodno vrijeme ne čita?

3.1. Čitanje kao hranjenje

Metafore hrane pripadaju općoj topici europske književnosti i kulture od najstarijih slojeva antičke i biblijske baštine do suvremenosti (Curtius 1998: 150–153). Pročitati knjigu i danas često opisujemo frazomom »progutati ju«, kako je bilo uobičajeno kroz cijeli srednji vijek. Pročitano je metaforički sinonimno »pojedenom«, »progutanom«, »probavljenom«. Ne samo čitanje nego i književno umijeće, procesi razumijevanja i književne vrste prisposobljuju se s hranjenjem. Matija Antun Relković u predgovoru *Satira* (1779) različitim vrstama začina označuje različite književne vrste, pripremajući čitatelja za recepciju satire:

Ako li ne znaš za šalu, a ti ne štij *Satira*. Knjige su kao i jégeci: niki sladki, niki kiseli, a u nikima ima i paprike – kako tko miluje.

Veza između hranjenja i spoznaje vidljiva je već u latinskome glagolu *sapere* koji označuje dvoje: znati i kušati. Onome koji uči, kao i onome koji jede, poučava Augustin u djelu *De doctrina Christiana* (IV, 11, 26), hranu treba učiniti ukusnijom začinima. U kreativnoj primjeni metaforičkoga topičkoga inventara hrane, začina i kulinarskoga umijeća posebno mjesto u hrvatskoj književnosti ima Marulićeva *Judita*, točnije posveta djela. Svoje književno umijeće i postupak nastajanja *Judite*, Marulić opisuje kroz dva analogijska para:

1. onako kako neuka djeca ukrašavaju naranče »mirisnim zel'jem, mažuranom, rusmarinom i rutom«, tako on starozavjetnu historiju »obnaja« »izvanjskim urehami«, »uglajan'jem, ulizan'jem i razlicih masti čirsan'jem«;
2. onako kako kuhari pridaju varenim ili pečenim djelima »saprana, paprana i inih tacih stvari«, tako i stari »poet« mnoge načine »obkladaju«, jer nisu zadovoljni »počitati kako je dilo prošlo«.

Srednji je pojam u prvoj razvijenoj usporedbi vješto ukrašavanje (»hitro kićen'je«), u drugoj umješan raspored (»umitelna sredba«). Ono što su djeci mirisna bilja to je Maruliću stilska amplifikacija predloška, ono što su kuharu začini to su »starim poet« postupci dispozicije građe. Ono što su djeci neukrašene naranče to je Maruliću fabula starozavjetne povjesnice, ono što su kuharima jednostavno pripravljena jela bez začina to je starim pjesnicima jednostavna fabula (»kako je dilo prošlo«). Djeca

ukrašavaju naranče kako bi ulovila veće »uzdarje«, kuhari začinima postižu slađe »blagovan'je«, stari pjesnici »vičnije« čitanje. Analogijski odnosi između kulinarskoga umijeća i začinjanja hrane otkrivaju jednu i jedinstvenu svrhu, koja se može imenovati retoričkim terminom: *delectare*. Estetski je užitak Marulićev dar čitatelju kojim će ga pridobiti za *slađe* čitanje i prohodniji prijenos moralnih poruka biblijske historije spram koje je njegov spjev rukovet (žita) »mnozim cvitjem obkićena«.

U retoričkoj trodiobi *delectare/docere/movere* (zabaviti/poučiti/pokrenuti), kojima se opisuje svrha retoričkoga i književnoga umijeća, *docere* je zadužen za užitak. Kao svojevrsni dodatak, začim, estetski je užitak kao i svaki drugi užitak nesvodiv na zadovoljenje potrebe i podrazumijeva logiku dara i preobilja, a ne logiku reciprociteta.

3.2. Probava

Gustativne metafore kojima se opisuje estetsko iskustvo čitanja ne obuhvaćaju sav simbolički potencijal hrane. Odnos s hranom ne završava hranjenjem i okusom, nego probavom i razgradnjom tvari. Pročitano/pojedeno mora biti probavljeno. Razumijevanje kao ključna riječ u čitanju prisposodivo je s procesima probave. Složeniji procesi razumijevanja analogni su složenijim procesima obrade hrane i složenijim procesima probave, transformacije hrane. U tradiciji alegorijskoga tumačenja simbolički je fiksirana razlika između krute i tekuće hrane, kao i između jednostavne i složenije probave. Razlika između tekuće i krute hrane strukturno je bliska razlici između sirove i pripremljene hrane u odnosu na binarni par priroda/kultura prema kulinarskome trokutu iz antropološke radionice Lévi Straussa. Mlijeko kao tekuća hrana ne zahtijeva posredovanje zubi prije ulaska u probavni trakt, ono se guta. Kruta hrana pretpostavlja viši stupanj posredovanja i obrade, ona se mora najprije usitniti zubima, djelomice i uništiti da bi se progutala. Razlika između tekuće i krute hrane u *Bibliji* se simbolički projicira na razliku između priprostih vjernika i onih koji su spremniji za zahtjevniji duhovni nauk:

Takvi ste: mlijeka vam treba, a ne tvrde hrane. Doista, tko je god još pri mlijeku, ne zna ništa o zakonu pravednosti, jer – nejače je. A za zrele je tvrda hrana, za one koji imaju iskustvom izvježbana čula za rasuđivanje dobra i zla. (Heb 5, 12–14)

I ja, braćo, nisam mogao govoriti vama kao duhovnima, nego kao tjelesnima, kao nejačadi u Kristu. Mlijekom vas napojih, ne jelom; još ne mogoste, a ni sada još ne možete jer ste još tjelesni. (1 Kor 3, 1–3)

Razlika između mlijeka kao prvotne hrane, prehrambenoga arhetipa, i krute hrane simbolički je registar za označavanje razlike između doslovnoga ili tjelesnoga i alegorijsko-duhovnoga razumijevanja ili tumačenja svetoga teksta, a u sustavnoj patrističkoj i srednjovjekovnoj razradi četverostrukoga smisla *Svetoga pisma*, mlijeko je simbolička oznaka za prvi, čudoredni ili moralno-tropološki smisao (de Lubac 1999: 323). U opća mjesta alegoreze ubraja se također metafora preživljanja hrane kao oznake za duhovno tumačenje, o čemu svjedoči i Marulićev *Evanđelistar* (VI, 25):

U Levitskom su pak zakonu zato čiste životinje »koje preživaju i imaju razdvojene papke« jer se doista čini da preživa onaj tko danju i noću razmišlja o Zakonu Božjem, a da razdvaja papke tada kada otajanstveni smisao luči od doslovnoga značenja.

Marulićev je izvor Levitski zakonik: *Svaku životinju koja ima papke, ali papke razdvojene, i koja preživa, možete jesti* (Lev 11, 3). Ostavimo sada po strani antropološko-kulturološku podjelu između čiste i nečiste hrane i usredotočimo se na simbolički smisao preživljanja hrane, koje je kroz cijeli srednji vijek vrijedilo kao najpoželjniji odnos sa svetom riječju. Preživajući dvaput žvaču hranu prije nego ona stigne u probavni trakt. Produženo i ponovljeno žvakanje analogno je meditativnome čitanju *Pisma* i razlikovanju značenjskih razina koje je pretpostavljalo sporo, tiho čitanje, čitanje u sebi. Neobično je važno da je srednjovjekovlje razliku između čitanja naglas i čitanja u sebi terminološki učvrstilo dvama nazivima: *lectio* je bio naziv za glasno čitanje, *meditatio* za čitanje u sebi (Dürriegl 2007: 69). Tek meditativno čitanje može dovesti do pretvorbe slova u duh prema biblijskome hermeneutičkom aksiomu: *Slovo ubija, duh oživljuje* (2 Kor 3, 6), koji se može dopuniti Ujevićevom preoblikom: »Mi nijesmo čitaoci po zanimanju. Volimo štampana slova, ali tek po mjeri duha, koji možemo od njih odvezati, razriješiti, osloboditi.« (Ujević 1965: 253)

3.3. Sporo čitanje, do transupstancijacije

Zahtjevniji procesi razumijevanja zahtijevaju tehniku sporoga čitanja. To vrijedi i za užitak u čitanju, jer se tekst koji čitamo s pohlepom i nestrpljivošću opire užitku. Za užitak u čitanju, razlaže Barthes, potrebno je otkrivati dokolicu starih čitatelja, imati aristokratski odnos prema hrani/knjizi: »ne proždirati, ne gutati, nego brstiti, pažljivo potkresivati« (Barthes 2004: 112). Tada, poslužimo se otmjenijim »terminom«, nije posrijedi jedenje nego *blagovanje* hrane. Analogija sa spolnim užitkom nameće se sama od sebe. Tako je uostalom i s pripovijedanjem

koje se sastoji u odgađanju vrhunca užitka (Grosman 2010: 59), što je najvidljivije kod epskih tehnika retardacija. Čitanje s užitkom teži odgoditi kraj, produžiti vrijeme užitka. Pa ipak, priznaje Barthes, užitak u čitanju velike proze sastoji se u »ritmu onoga što se čita i onoga što se ne čita« i malo tko je čitao Prousta ili Balzaca riječ po riječ (Barthes 2004: 111). Dok čitamo, mi preskačemo neka mjesta i tražimo ona koja će nas zaustaviti i kojima ćemo se vraćati u ponovnim, *otkupljujućim* čitanjima. Što tražimo, gdje su mjesta užitka u tekstu? U somatskom pristupu tekstu, Barthes govori o *erogenim zonama* teksta koje mogu biti bilo gdje, ali gdje god bile one predstavljaju, kao i erogene zone tijela, pukotine, prosjeke, rupe koje nas zovu da uronimo u njih. Užitak u tekstu, točnije naslada tekstom, nesvodiv je na površinski osjećaj zadovoljstva, jer ima i svoju tamnu stranu: muku i protivljenje samovoljnoga ega. Užitak nastaje u dijalektici žudnje, koja ima epistemiološko dostojanstvo. Tekst mora pokazati da žudi za čitateljem, s one strane pukoga *brbljanja*: »Tekst je fetiški predmet, a taj me fetiš žudi.« (Barthes 2004: 123) Užitak je u tjelesnosti teksta, u iskazivanju, ne u nizu iskaza, ne u dijalogu nego u izmjenjivanju figura uzajamnih žudnji. Najviša naslada tekstom leži u zaranjanju u pukotine teksta, jer one žude da čitatelj zaroni u njih. U tim se pukotinama ili otvorima, gdje se sastaju vanjsko i unutrašnje, provode razmjene i preobrazbe činom čitanja. O kakvoj je preobrazbi ili pretvorbi riječ? Barthes o užitku u tekstu govori *libidinoznim* jezikom vraćajući tekstu tvarnost tijela, tkiva, tkanja, ple-tiva, paučine prisutnosti. U opisu ljubavnoga totaliteta Levinas poseže za teškim, doktrinarnim terminom Katoličke Crkve i transupstancijacijom opisuje proces ljubavnoga darivanja/preobrazbe biti (Lafont 2009: 174–175). Katekizamski opis transupstancijacije kao pretvorbe (stvarne, ne simboličke!) supstancije kruha u supstanciju Tijela Kristova i supstancije vina u supstanciju Krvi Kristove počiva na otajstvu euharistije koje se događa po posvećenju. No, transupstancijacija se odvija prema načelu žudnje za prodiranjem u unutrašnjost drugoga, sjedinjenjem i razmjenom biti te kao takva realno zahvaća i odnose među ljudima (ljubavno sjedinjenje). Tajna libida i spolnoga užitka jest mistično »utjelovljenje tijela« koje nužno transcendirira epidermalne granice te vodi radikalnome zaranjanju u unutrašnjost drugoga – jedenju drugoga (Hadjadj 2011: 105). Najviši doseg ljubavne žudnje dostiže ispunjenje u sjedinjenju i uzajamnoj preobrazbi biti. Transusptancijacija je također u temelju prehrane, gdje se događa preobrazba hrane i elemenata kroz digestivnu asimilaciju bez uništavanja supstancije (Durand 1991: 225). Hrana preobražava onoga koji se hrani. Čin hranjenja potvrđuje stvarnost transuspstancijacije koja se obavlja u mraku utrobe. Mi postajemo to što jedemo. Kada se proguta i probavi ono što se jede, biva se asimili-

ran od strane onoga što se pojelo i na tom temelju mističkoga zajedništva počivaju religijski obredni rituali.

Iskustvo pasioniranih čitatelja, onih koji još uživaju povlastice sporoga linearnog intimnog čina čitanja u osami, potvrđuje da se užitak u čitanju vrhunskih knjiga ili radije posebnih ulomaka ili stihova krije u otvorima u kojima se biva preobraženima, *pojedenima* tekstem. *Tvrd* je to govor za današnje »nadčitatelje« koji plutaju hipertekstovima. Hoće li oni kroz nove kulturne modele čitanja na novim medijima pronaći otvore u koje će poželjeti zaroniti, odredit će sudbinu književnosti.

Zaključak

Autor, kao ni čitatelj nisu bezvremene, vječne kategorije i njihova povijesnost upućuje na neizbježnost promjena koje nužno zahvaćaju i pojam književnosti. Promaknuće čitatelja u žarište književnoteorijske misli od 60-ih godina 20. stoljeća, označilo je rođenje intertekstualnosti i prijelaz iz strukturalizma u dekonstrukcijski poststrukturalizam. Ono je također obilježeno smrću tradicionalne institucije »autor«. Nakon što je u teorijskim pričama o čitanju osvojio najveći mogući prostor slobode u konstrukciji značenja teksta, razvlastivši autora, čitatelj je postajao sve ugroženija »vrsta« i sve se češće – u nizu *krajologija* – govori i o njegovu kraju. Priznat ćemo: u suvremenim kulturnim konfiguracijama čitanje književnosti ne zauzima središnji nego rubni položaj, uz stigmatu o anakronizmu.

Potreba apologije čitanja književnosti, u koju su uključene brojne znanstvene discipline humanističkih i društvenih znanosti, obrazovne, znanstvene i kulturne ustanove, međunarodne i nacionalne organizacije, centri i udruge, kao i šira čitateljska i spisateljska javnost svjedoči o teškim, vjerojatno i o *posljednjim vremenima* za čitanje književnosti ili barem za onaj kulturni model čitanja koji je označen Gutenbergovim dobom. Unatoč tomu *pisana* književnost na kojem god mediju bila posredovana, pretpostavlja čitanje, koje je njezino tvarno tkivo, aktualizacija, i *duh* i *tjelesnost*. Preživljava dakle ona književnost koja će biti čitana, ali u ovaj prostodušni zaključak valja unijeti dopunu. Preživljava ona književnost u kojoj će čitatelji pronaći užitak. Htjeli bismo u tom užitku naći sretni spoj afektivnih i kognitivnih sastavnica, bez frivolnih tržišno-hedonističkih redukcija. Mogla bi nam u tomu pomoći iskustvena analogija s hranjenjem na tragu literarne topike o knjizi kao hrani. U rasponu našega čitateljskoga iskustva, od brze konzumacije jela/knjige do sporoga blagovanja, vrhunci zasigurno pripadaju onim čitanjima kada nismo jednokratno pojeli tekst nego smo bili pojedeni

tekstom sve do transupstancijalizacije, preobrazbe čitateljskoga »ja« u drugoga/druge (književne) svjetove.

Literatura

- Barthes, Roland, Smrt autora, U: Miroslav Beker (prir.) *Suvremene književne teorije*, Zagreb, 1986, str. 176–180.
- Barthes, Roland, *Užitak u tekstu, Varijacije o pismu*, Zagreb, 2004.
- Biti, Vladimir, *Pojmovnik suvremene književne teorije*, Zagreb, 1997.
- Compagnon, Antoine, *Demon teorije*, Zagreb, 2007.
- Culler, Jonathan, *O dekonstrukciji, Teorija i kritika poslije strukturalizma*, Zagreb, 1991.
- Curtius, Ernst R., *Europska književnost i latinsko srednjovjekovlje*, Zagreb, 1998.
- Durand, Gilbert, *Antropološke strukture imaginarnog*, Zagreb, 1991.
- Dürriegl, Marija-Ana, *Čti razumno i lipo, Ogledi o hrvatskologoljskoj srednjovjekovnoj književnosti*, Zagreb, 2007.
- Eco, Umberto, *Šest šetnji pripovjednim šumama*, Zagreb, 2005.
- Fish, Stanley F., Objašnjavajući *Variorum*, U: Miroslav Beker (prir.) *Suvremene književne teorije*, Zagreb, 1986, str. 288–298.
- Hadjadj, Fabrice, *Dubina spolova, Mistika tijela*, Zagreb, 2011.
- Iser, Wolfgang, Čitateljeva uloga u Fieldingovu *Josephu Andrews*, u: Miroslav Beker (prir.) *Suvremene književne teorije*, Zagreb, 1986, str. 273–287.
- Lafont, Ghilsain, Euharistija, Hrana i riječ, *Služba Božja* (2009) 2, str. 169–187.
- Lodge, David, *Načini modernog pisanja, Metafora, metonimija i tipologija moderne književnosti*, Zagreb, 1988.
- De Lubac, Henri, *Typologie, Allegorie, geistiger Sinn: Studien zur Geschichte der christlichen Schriftauslegung*, Freiburg, 1999.
- Manguel, Alberto, *Povijest čitanja*, Zagreb, 2001.
- Solar, Milivoj, *Kritika relativizma ukusa*, Zagreb, 2011.
- Tomašević, Nives, Istraživanje stajališta o čitanju i njihov utjecaj na nakladništvo, *Libellarium* 1–2, 2008, str. 221–242.
- Ujević, Tin, *Sabrana djela VI*, Zagreb, 1965.
- Velagić, Zoran, *Pisac i autoritet, Bît autorstva i sustav autorizacije vjerskih knjiga 18. stoljeća*, Zagreb, 2010.

Informacijsko čitanje u nastavi jezika i književnosti

Marija Laszlo

Sažetak

U članku se čitanju pristupa na način informacijske znanosti. To znači da se utvrdi popis građe koja dolazi u obzir, tj. opstojeći mrežni izvori o čitanju, a zatim utvrde suodnosi u njem. U građu se ubrajaju članci u knjižničnim bazama, internetske stranice obrazovnih i istraživačkih ustanova koje se bave čitanjem kao vještinom, članci u e-časopisima, preporuke na mrežnim stranicama međunarodnih udruga i vladinih ureda za pitanja pismenosti, izvješća o projektima promicanja čitanja u školi u kojima sudjeluju učitelji i sveučilišni nastavnici. Većina je takvih izvora dostupna u digitalnome obliku. Mogu se pretraživati i naći mnogi odgovori o čitanju kao važnoj obrazovnoj djelatnosti. Po mnijenju je stručnjaka čitanje vještina potrebna za doživotno učenje.

Zahvaljujući mrežnim izvorima, nalazimo odgovore na pitanja, kao što je kako razlikujemo informacijsko čitanje od književnosnoga ili umjetničkoga čitanja. Informacijsko se čitanje, u jednu ruku, odnosi na čitanje novina, časopisa, poruka, dopisa, poziva, vijesti, zapisnika, natječaja, objava, rasporeda, programa, oglasa, savjeta, uputa, voznih redova, izjava, priopćenja, naputaka itd. U drugu ruku, pod informacijskim se čitanjem podrazumijeva čitanje radi učenja. Uči se iz udžbenika, priručnika, stručnih knjiga i časopisa, enciklopedija, rječnika, mrežnih bilježaka, internetskih stranica i sl.

Čitanje je danas područje istraživanja i u prirodnima i u društveno-humanističkim znanostima. Članak ne opisuje njihove posebnosti, nego daje opću, »veliku sliku« o pitanjima čitanja. Svrha je takvoga postupka čitatelju omogućiti samostalno snalaženje u poglavljima o čitanju da bi sam mogao potražiti i naći što ga zanima.

Uvod

Čitanje je, općenito govoreći, jedna od najzamršenijih ljudskih vještina. Nastalo je istodobno s pojavom pisma. Bez pisma i pisanja nema čitanja, ali čitatelj ne mora znati pisati da bi mogao čitati. Školovanjem se te vještine uče zajedno i smatraju se povezanim. Ljudi se doživotno obrazuju upravo čitajući jer uče i saznaju ono što nikada nisu čuli ni iskusili. Čitanje je umna djelatnost kojom se nizovi pismena prevode u riječi i smislene rečenice. »Ljudi nisu rođeni za čitanje«, napisala je stručnjakinja za dječji razvoj i neuroznanost Maryanne Wolf pri Sveu-

čilištu Tufts (Medford, Massachusetts, SAD). Tu tvrdnju potkrepljuje ovako: »Ljudi su izmislili čitanje prije nekoliko tisućljeća. A tim je izumom promijenjen ustroj našega mozga koji je zauzvrat proširio načine kojima možemo misliti i promijenio umni razvoj naše vrste. Čitanje je jedini najzapaženiji izum u povijesti; mogućnost je zabilježbe prošlosti samo jedna od njegovih posljedica.«¹

Istražujući, proučavajući i povezujući znanja iz neuroznanosti, jezikoslovlja, psihologije, spoznajne znanosti, književnosti, filozofije i kulturne povijesti čovječanstva, ova znanstvenica tumači razvoj ljudskoga čitajućega mozga. Zapažanja u tom pogledu primjenjuje u liječenju teškoća pri čitanju, sricanju i pisanju, stručno rečeno disleksije. Čitanje je za mozak zahtjevna radnja jer u njoj sudjeluju dijelovi mozga za obradu vidnih, slušnih i spoznajnih podataka. Zato je ono bitan čimbenik za razvoj mišljenja, osjećaja, zaključivanja i razumijevanja drugih ljudi. Pojavljuju se i nova pitanja u svezi s vještinom čitanja – mijenja li se ona pod utjecajem informacijsko-komunikacijske tehnologije i digitalizacije pisanih izvora znanja i hoće li te promjene utjecati na vještinu čitanja mladih naraštaja.

Čitanje je moguće zato što nam se mozak prilagođava podražajima koje prima preko osjetila. Čim naučimo čitati, mozak nam je zauvijek promijenjen i na tjelesnoj i na umnoj razini. Moždane se stanice povezuju različito zavisno od jezika i pisma. Kinezi čitaju latinicu s moždanim vezama kineskoga pisma, a mi kineski čitamo s vezama latiničnoga pisma. Čitanje na drugome pismu uspostavlja nove moždane veze. Američki je književnik Joseph Epstein o čitanju napisao: »Čitanje je iskustvo. Životopis je svake pismene osobe trajno obilježen onime što smo i kada pročitali pa postajemo u neku ruku onime što smo čitali.«

Stjecanje vještine čitanja

Osnovnoškolsko se i srednjoškolsko obrazovanje u cijelome svijetu temelji na svladavanju vještina čitanja, pisanja, računanja i govora. Obrazovni sustavi razvijenih zemalja neprestano prate u kojoj se mjeri te vještine razvijaju školovanjem i jesu li dostatne na tržištu rada u 21. stoljeću. U početnim se razredima osnovne škole stječe vještina tečnoga čitanja obukom i vježbom. Tečnost je čitanja sposobnost pouzdanoga prepoznavanja pisanih riječi, postizanje veće brzine i izražajnosti čitanja te dobro razumijevanje pročitanoga. Čitati se uči da bi se čitajući

¹ Navod prema Wolf, Maryanne, *Proust and the squide: the story and science of the reading brain*, New York, 2007, str. 4.

učilo. Taj je pomak s učenja čitanja na čitanje radi učenja veoma značajan jer postaje važan čimbenik u stjecanju znanja.

Obrazovni sustavi razvijenih zemalja neprestano tragaju za sredstvima boljega stjecanja znanja i vještina te mjerenja stečenoga znanja učenika. Zahtjev je to svjetskoga tržišta rada koje traži sve obrazovanije i umješnije pojedince. Stara se zanimanja i poslovi mijenjaju u skladu s tehnološkim napretkom i oslanjaju se sve više na umnu, a sve manje na tjelesnu snagu. Učenička se postignuća i uspješnost obrazovnih sustava u većini zemalja provjeravaju i uspoređuju na svjetskoj razini. Svrha nije natjecanje među državama, nego pomnim razmatranjem i usporedbom postignuća ustanoviti najučinkovitiji obrazovni sustav.

Europski je sustav za procjenu učeničkih postignuća ili ishoda učenja poznat pod kraticom PISA (Programme for International Student Assessment), a odvija se pod okriljem OECD-a, tj. Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj sa sjedištem u Parizu. Mjere se i uspoređuju učenička postignuća u čitanju, matematici i prirodoslovlju. Počelo je 1997. godine i ponavlja se svake tri godine. Pri tom se naizmjenice težište mjerenja mijenja. U 2009. godini mjerila su se najviše učenička postignuća u čitanju. Provjera znanstvene pismenosti, tj. prirodoslovlje obavlja se 2012. godine.

U SAD-u je osnovana udruga pod nazivom Route 21 (Cesta 21). Zadaća joj je promicati vještine za 21. stoljeće među obrazovnim, znanstvenim, društvenim i političkim djelatnicima. Svrha je pokreta da svako dijete stekne naobrazbu koja će mu omogućiti uspjeh i kao građaninu i kao budućemu djelatniku: »Unutar temeljne nastave znanja (knowledge instruction), učenike treba poučiti o temeljnim vještinama za uspjeh u današnjemu svijetu, kao što su prosudbeno mišljenje (critical thinking), rješidba zadataka (problem solving), priopćavanje (communication) i suradnja (collaboration).« (P21 Framework: 1).

U istraživanjima čitanja provedenima pri Savezu za izvrsnu naobrazbu u Washingtonu, SAD, izričito se navodi: »(...) učiti nove vještine pismenosti: kako valja svrhovito čitati, kako birati štivo koje nas zanima, kako učiti iz te građe, kako pronaći značenja nepoznatih riječi, kako objediniti novo znanje sa starim, kako razriješiti proturječne sadržaje na koje se nailazi u različitoj građi, kako razlikovati činjenice od mnijenja, kako prepoznati namjere sročitelja građe – ukratko, moramo ih moći obučiti kako valja shvaćati.« (Biancarosa, G., Snow, C. E. Reading).

Obrazovni se stručnjaci neprestano sastaju, raspravljaju i smišljaju načine kako unaprijediti nastavu jezika i književnosti i podići razinu pismenosti mladih naraštaja. U svoja razmatranja uključuju i spoznaje

znanstvenih istraživanja u prirodnim znanostima koja se tiču ljudskoga mozga i njegove uloge u učenju, pamćenju, čitanju, pisanju, slušanju, govoru i vještinama za stjecanje znanja. Američka je vlada u težnji za podizanjem osnovnoškolske pismenosti donijela 2001. uredbu pod nazivom Nijedno dijete ne zaostaje (No Child Left Behind, NCLB) osigurala dodatna sredstva za pouku čitanja djece od 3. do 8. razreda koja zaostaju za vršnjacima. U članku portalu Edutopia (www.edutopia.org) pod naslovom Istraživanje mozga moglo bi uputiti na promjene u razvoju pismenosti (Brain Research May Point to Changes in Literacy Development).²

U članku se tvrdi da djeca se s teškoćama u čitanju samo razlikuju od druge djece u stupnju razvoja mozga. Teškoće u čitanju nisu obvezno znak da se radi o djetetu s posebnim potrebama. Tehnološkim se napravama može u tančine snimati djelovanje dječjega mozga. Ustanovilo se da se dječji mozgovu vršnjaka ne razvijaju istom brzinom. Ima djece koja bi mogla početi učiti čitati s tri godine, a ima i onih koji to mogu tek s devet godina. Stoga istraživači dječjega mozga na američkim sveučilištima preporučuju da se učitelji da se učitelji informiraju o tome kako se dječji mozak razvija da bi se obuka čitanja uskladila sa stanjem koliko je dječji mozak spreman za svladavanje te vještine. Iz prvih se trogodišnjih istraživanja provedenih na 49 djece u dobi od devet do dvanaest godina zaključilo da bi bijela moždana veza među živčanim stanicama mogla biti veoma značajan čimbenik za sposobnost čitanja. Dakle se u 21. stoljeću ne preispituju samo mogućnosti koje u obrazovanje unosi komunikacijsko-informacijska tehnologija, nego se počelo voditi računa i o stupnju razvoja mozga.

Informacijski pristup čitanju u nastavi jezika i književnosti

Nastava se jezika i književnosti općenito smatra najodgovornijom za učeničke vještine čitanja i pisanja. Jezik je sredstvo za sporazumijevanje, ali i sredstvo umjetničkoga izričaja. Nastava je jezika u najmanju ruku dvojaka. Jedan joj je zadatak naučiti učenike kako se valja dobro pismeno i usmeno izražavati, kako se učinkovito sporazumijevati s drugima oslanjajući se na gramatiku, pravopis i rječnik. Drugi joj je zadatak uputi učenike u umjetnost riječi, u čitanje i razumijevanje književnih djela. Od te se nastave očekuje razvoj vještine naprednoga, umjetničkoga, književnosnoga čitanja (englesko nazivlje: close reading, artful reading). Pri

² Izvor: www.edutopia.org [20. 8. 2012.]

tome ih valja uputiti i u stručno nazivlje za opis književnih djela da bi se snalazili među književnim vrstama i razdobljima te otkrivali glavne likove, sadržaj i poruke djela od početaka književnosti do danas.

Prema mrežnome izvoru www.mantex.co.uk koji obrađuje pitanja pisanja i čitanja te potiče na čitanje nudeći savjete i stručne oglede za književnosno čitanje, dopunjeno našim zapažanjima, vrijedi:

- Književnosno je čitanje najvažnija vještina stečena nastavom književnosti. Riječ je o veoma složenoj i umješnoj (s sofisticiranom) vještini usredotočenoj na shvaćanje književnoga djela u pisanu i govorenu obliku. Na toj se vještini temelji daljnje razumijevanje kazališne, likovne i glazbene umjetnosti (drame, baleta, opere i sl.).
- Književnosnim se čitanjem otkriva kako jezik nije samo puko sredstvo sporazumijevanja, nego se otkrivaju i druge jezične zadace. Opisao ih je poznati jezikoslovac Roman Jakobson.³ To su: 1. pripovjedna (referencijalna), 2. izražajna (ekspresivna), 3. pobudna (konativna), 4. suopćajna (fatična), 5. vrhujezična (metalingvistička) i 6. pjesnička (poetička) jezična zadaća. Kraće rečeno: učenik čitajući književno djelo odgonetava što (1. sadržaj) tko (2. pošiljatelj) komu (3. primatelj) čime (5. znakovnik, kod) kako (6. poruka) priopćava. Pri tome se uspostavlja veza (4. provodnik, kanal) među pošiljateljem i primateljem poruke. Svaka se od ovih Jakobsonovih zadaća može izraziti poznatim nazivljem iz književnosti. pisci su i pjesnici pošiljatelji poruke, čitatelji su primatelji, književni je oblik znakovnik ili kôd za označivanje poruke, a do same se poruke dolazi poznavanjem načela tumačenja književnih djela.
- Književnosnim se čitanjem otkriva novi svijet, počevši s rječnikom djela, oblikovanjem rečenica i zamišljanjem likova i radnje koju djelo opisuje. Čitanjem riječi, rečenica, odlomaka nastaje literarni doživljaj te se ujedno i prosuđuje o pročitanome djelu.
- Književnosno čitanje objedinjuje razumijevanje jezičnih sredstava u njihovoj prvotnoj ulozi (sporazumijevanju) i svima skrovitim značenjima i porukama koja se otkrivaju postupcima razrade književnoga djela. Ti se postupci svladavaju nastavom književnosti.
- Književnosno čitanje sadrži najmanje četiri odvojene razine kojih čitatelj ne mora obavezno biti svjestan. Razine se tiču vrste čitanja

³ Jakobson, Roman, *Closing Statement: Linguistics and Poetics* (ed. Thomas Sebeok), 1960.

koja se zadaje učenicima i tijekom školovanja postaju sve zamršenije.⁴ To su:

- **jezična razina** zahtijeva od učenika razaznavanje jezičnih jedinica, tj. obraćanje pozornosti na slovicu, rječnik i skladnju (red riječi u rečenicama). Drugim riječima, učenik prati opis, upućuje se u prepoznavanje načina ili stila pisanja i prepoznavanje pjesničkih ukrasa.
- **značenjska razina** zahtijeva od učenika razumjeti osnovno, ali i preneseno značenje riječi. Tim se čitanjem spoznaje i shvaća pročitano. Ono se i provjerava tako što se od učenika traži prepričavanje sadržaja pročitano. Riječi imaju glavno značenje za razliku od sporednoga, izričito značenje za razliku od skrovitoga. Riječ majka znači ‘ženski roditelj’ u glavnome značenju. Časna majka ne označuje ženskoga roditelja nego predstojnicu časnih sestara.
- **ustrojna razina** zahtijeva od učenika shvaćanje odnosa među riječima, odgonetavanje smisla. Učenik razmatra što je rečeno povezujući jezične jedinice da bi iz njihova odnosa iščitao značenje. Za razgovor ili pisanje o svome doživljaju djela, njegovoj poruci i značenju, učenik je spreman tek kada razlikuje što je rečeno i što bi sve to moglo značiti.
- **kulturna razina** uvjetuje učenikovo povezivanje pročitano s vanjskim pojavama. Čitatelj je sposoban tumačiti pročitano i povezivati ga, primjerice, s drugim djelima istoga pisca ili sličnoga sadržaja. Raspoznaje sličnosti i razlike među djelima koja su dio domaće književne baštine ili pripadaju svjetskoj književnosti; prepoznaje vrste djela i razlikuje ih od znanstvenih i stručnih djela iz područja filozofije, psihologije, astronomije, biologije, povijesti umjetnosti, književne kritike i sl. Djela su lijepe književnosti samo dio ponude u svijetu čitanja.

Početničkim se čitanjem smatra svladavanje jezične i značenjske razine dok se ustrojbeno razina smatra srednjom, a kulturna razina naprednom razinom čitanja. Za uspješno čitanje književnih djela valja imati dobro razvijen opći rječnik. Zatim je potrebno poznavati stručni rječnik za opis djela i žargonske izraze koji se rabe u književnim raspravama (lik, stopa, kitica, radnja, hiperbola, metafora itd.).

Zaključno: književnosno je čitanje vještina koja se razvija godinama. Stječe se dugotrajno i razvija čitanjem različitih vrsta štiva. Iskusni čita-

⁴ Vidi: www.mantex.co.uk

telj razlikuje kakvo štivo čita. Obrazovni djelatnici zaduženi za čitanje smatraju da se učenici moraju poticati na čitanje u svim predmetima. Tako bi naučili čitati kao matematičari, kemičari, biolozi i sl. Pitanje je u kojoj mjeri i kako učitelji jezika i književnosti mogu sudjelovati u toj vrsti čitanja. Glavna je njihova zadaća pratiti čitanje u nastavi jezika i književnosti. Ta nastava čini okosnicu stjecanja pismenosti i sastoji se od nekoliko razina. Obraduju se različito zavisno od svrhe čitanja. Prikaz 1. služi kao kratak podsjetnik na razine čitanja u nastavi jezika i književnosti.

Prikaz 1. Podsjetnik za književnosno čitanje

Razina čitanja	Djelatnost čitatelja
Slovnička (gramatička) razina	Sriče slova (slovka) u riječi, riječi u rečenice, shvaća smisao pročitana na temelju razumijevanja riječi.
Rječnička razina (bogatstvo rječnika)	Zapaža izbor riječi pisca ili pjesnika, prepoznaje bogatstvo riječi i igre riječima.
Razina pjesničkih ukrasa (pjesničkoga jezika)	Prepoznaje obilježja pjesničkoga jezika, usporedbe, preneseno značenje, srok, ponavljanje i sl.
Razina izbora jezičnih sredstava	Razmatra u kojoj se mjeri jezična sredstva razlikuju od običnoga jezika, prepoznaje posebne i nerazumljive izričaje, u kojoj se osobi obraća pjesnik (prva ili treća osoba), kako dočarava mjesto, vrijeme i okolinske prilike u kojima se radnja zbiva itd.
Razina ugođaja (raspoloženja) djela	Prepoznaje kako doživljuje djelo, kakve mu osjećaje pobuđuje (radost, sjetu, ljubav, mržnju) i na kakva ga razmišljanja djelo navodi.
Stilska razina (način pisanja)	Utvrđuje razumljivost pročitana na temelju načina kako se dočaravaju radnja i likovi, prevladavaju li kratke, živahne rečenice i glagoli ili su rečenice dugačke, pune misaonih imenica i sl.

Informacijsko čitanje u nastavi jezika i književnosti

Za razliku od književnosnoga čitanja, običnim se čitanjem dobiva obavijest sadržana u čitanome štivu. U nj su uključene vještine početničkoga čitanja (jezična i značenjska razina) i smatraju se dostatnim za razumijevanje oglasa, uputa, poziva, poruka i sl. Takva se vještina čitanja stječe u nižim razredima osnovne škole. U višim se razredima osnovne

škole stječu i vještine srednjega i naprednoga čitanja, tj. ustrojbeni i kulturna razina. PISA-inim se provjerama, kako je navedeno na stranici www.oecd.org/pisa/, upravo mjeri koliko su petnaestogodišnjaci na završetku obveznoga školovanja u stanju primijeniti znanje čitanja, računanja i prirodoslovlja u životnim prilikama. Svrha je učenja primjena znanja, a ne papagajsko ponavljanje naučenoga. PISA drži da je čitanje primjerenije nazivati čitateljskom pismenošću. Mjeri se koliko je pojedinac sposoban razumjeti, razmišljati, zaključiti i primijeniti pročitano u svrhu stjecanja znanja i, općenito, snalaženja u društvu.

Čitalačka se pismenost počinje stjecati u ranome djetinjstvu. Školski je uspjeh odraz prilika u kojemu dijete odrasta. Dom u kojemu ima knjiga, časopisa, novina i u kojem roditelji čitaju utječe i na razvoj dječjih čitateljskih navika. Promicatelj dječjega čitanja Jim Trelease⁵ i autor priručnika za čitanje naglas u svome besplatnome letku *Zašto čitati djeci naglas? (Why Read Aloud to Children)*⁶ navodi zanimljive podatke o broju riječi koji čuju djeca do četvrte godine. Dobiveni su gotovo 80-godišnjim statističkim praćenjem i potvrđeni istraživanjem. U prve četiri godine djeca iz siromašnih slojeva društva čuju oko 13 milijuna riječi, ona iz radničkoga sloja oko 28 milijuna, iz srednjega sloja oko 26 milijuna, a djeca iz najbogatijega sloja do te dobi čuju oko 43 milijuna riječi. Kada se u školskim klupama zajedno nađu djeca iz svih društvenih slojeva, početna se razlika od 32 milijuna riječi mora mukotrpno nadoknaditi.

Informacijsko se čitanje oslanja na razumijevanje riječi i shvaćanje poruke, tj. sadržaja. Takvo štivo sadržavaju udžbenici svih školskih predmeta. Nastavnici jezika mogu i na primjerima tekstova iz povijesti književnosti, životopisa pisca i sl. pomoći u razradi, tj. kako čitano razbiti na manje smislene cjeline. Učenici bi se mogli uputiti kako se to znanje može primijeniti i u drugim predmetima. Za vježbanje razumijevanja obavijesti koju sadrži pročitano prikladne su upute uz tehnološke naprave, igračke, lijekove, pozivnice, javne obavijesti, savjeti za očuvanje zdravlja i sl. Očuvanje zdravlja važna je životna vještina. Kada je 2006. *Nacionalna središnjica za obrazovnu statistiku*⁷ pri vladi SAD-a objavila da jedna trećina odraslih (oko 30 milijuna ljudi) teško čita te da i među boljim čitačima devet od deset osoba ne razumije sadržaj tekstova vezanih za zdravlje, počele su djelatnosti kako unaprijediti razumijevanje pročitana. Prvo su sastavili upute kako se sastavljaju upute

⁵ Trelease, Jim, *The read-aloud handbook*, New York, 2006.

⁶ Izvor: www.trelease-on-reading.com [20. 4. 2012.]

⁷ National Center for Education Statistics.

da bi se lakše čitale i razumjele. Iako se upute tiču obavijesti o zdravlju, one se mogu primijeniti i na mnoge druge važne djelatnosti o kojima se čita na početnoj razini informacijskoga čitanja, primjerice izborna nastava, dopunska nastava, suradnja s roditeljima, što nam nudi školska knjižnica i sl.

Razumljive se upute pišu ovako:⁸

Oblikuj jasnu poruku:

- najvažniju obavijest stavi na prvo mjesto,
- navedi što se mora napraviti i
- objasni zašto im je to važno.

Ograniči broj poruka:

- usredotoči se na bitno za pamćenje,
- razradi jednu zamisao u danome vremenu i
- imaj kratke popise, dvije do tri jedinice u nizu obilježene točkom.

Objasni što valja napraviti:

- navedi svrhovite postupke,
- podebljaj bitno i
- odgovori na pitanje »što sam naučio/la«.

Biraj razumljive riječi:

- biraj kratke, razumljive riječi, rečenice sastavi s najviše deset riječi, a odlomke dužine do pet rečenica i
- izbjegavaj žargonizme, tuđice, stručno i znanstveno nazivlje.

Upute o pisanju razumljivoga štiva ujedno su i putokaz za izbor primjera za vježbu informacijskoga čitanja. Bira se čitljiv tekst.

Čitljivost

Pod čitljivošću se podrazumijevaju najmanje dva značenja. Prvo se tiče samoga prepoznavanja slova, njihove veličine, razmaka među riječima, izgleda stranice. Isto vrijedi i za rukopis. Drugo se značenje odnosi na jezična sredstva, izbor riječi, oblikovanje rečenica, njihovu povezanost i razumljivost. To su ujedno i čimbenici na temelju kojih čitatelj prosuđuje je li štivo teško ili lagano za čitanje. Ako čitatelj može tečno i brzo čitati, ne znači da i razumije pročitano. Razina je razumijevanja proči-

⁸ Prilagodba izvora: Simply Put: a guide for creating easy-to-understand materials, 3rd, CDC, 2009.

tanoga dva ili više stupnjeva ispod obrazovne razine ili razine vještine čitanja (Simply Put: 27). Drugim riječima, tko sriče slova, ne razumije pročitano. Ako je osoba pod stresom, razumijevanje pročitana opada. U nas još nema pomagala koja bi pouzdano mjerila čitljivost teksta kao što to čini MS Word za engleski. Čitatelj je ipak pouzdaniji od strojnoga naputka i može se rukovoditi vanjskim i osobnim mjerilima. Vanjska su mjerila: čitljivost slova, raspored naslova i podnaslova, istaknutost bitnoga, vidna pomagala, tj. prikazi ili crteži koji dodatno ističu poruke. Osobna se mjerila oslanjaju na cjelokupni dojam i na razumljivost pročitana, a ona nas opet vraća na jezik. Procjena se razumljivosti najlakše donosi suradnjom s kolegama ili dobrohotnim čitateljima.

Postupci na višoj razini informacijskoga čitanja

Književnosno je čitanje obilježeno poniranjem u doživljaj, ulaskom u svijet u koji nas vodi piščeva mašta i vještina opisa. Informacijsko čitanje ostavlja iza sebe činjenice koje se pamte i koje malo pomalo postaju znanje. Ishodi takvoga čitanja moraju biti vidljivi pa se takvo čitanje nazivlje i mišićnim čitanjem. Ima tri sastavnice: postupke prije, postupke za čitanja i postupke poslije.

Postupci prije čitanja

- Pregledaj u nekoliko minuta štivo za čitanje (knjigu, članak, internetsku stranicu i sl.). Zapazi naslove, podnaslove, uvod, sadržaj te crteže, tablice, prikaze (ako ih ima). Pregled obavi u nekoliko minuta, zavisno od predloška za čitanje.
- Pomno razmotri izgled predloška, sadržaj, sažetke, nabranje glavnih misli, tumačenje nepoznatoga nazivlja. U predgovoru potraži namjenu i svrhu štiva. Zapazi poznate dijelove i u koja su poglavlja smješteni. Svi ti postupci pomažu shvaćanju pročitana. Postupci se mogu primjenjivati tako dugo dok se ne dobije uvid o zahtjevnosti čitanja.
- Zapitaj se što ćeš znati nakon čitanja. Kako se to znanje uklapa u zadatke koji slijede? U tu se svrhu naslovi poglavlja i potpoglavlja mogu pretvoriti u pitanja. Naslov *Hrvatska glagoljska književnost* nudi brojna pitanja: po čemu je tako nazvana, kada se javlja, o kojim je i kakvim djelima riječ itd. Što se više pitanja izmisli, to je zanimljive čitanje jer se traže odgovori. Taj postupak pomaže kada se na satu raspravlja o pročitane. Na nastavi se može pitati ono na što čitajući nije nađen odgovor.

Postupci pri čitanju

Nakon pregledavanja predloška i brzoga uvida u sadržaj, slijedi samo čitanje. Prije no što se počne valja kratko razmisliti što nam je o predmetu otprije poznato. I kad se smatra da se ne zna ništa, kratko razmatranje pomaže pripremi mozga za shvaćanje onoga što slijedi.

- Pri čitanju se ne smije dopustiti da misli odlutaju, nego se stalno postavlja unutrašnje pitanje – o čemu sada čitam? Usredotočeno se čitanje odvija u manjim smislenim cjelinama. Povremeno se valja odmoriti u trajanju od pet do deset minuta i potom ponovno nastaviti čitanje.
- Zapamćivanju sadržaja pomažu crteži. Gdje god je moguće, čitatelj sam smišlja prikaz i zapis koji lako pamti i koji ga podsjeća na sadržaj. Nije na odmet ni čitanje naglas, osobito ako se dobro pamti slušajući. Pamti: čitanje je učenja i pamćenja radi zahtjevna radnja i obavlja se sjedeći uspravno na stolici.
- Djelatno čitanje podrazumijeva i odgovore na pitanja koja smo postavili pregledavajući predložak. Na ta se pitanja valja vraćati tijekom čitanja i odgovarati na njih.
- Bilježenje, odnosno podcrtavanje važnih dijelova ima svoja pravila. Načelno se predložak ostavlja čistim, osobito ako je posrijedi o knjizi.
- U slučaju vođenja bilježaka i podcrtavanja, postupa se na sljedeći način: prvo se pažljivo pročita odlomak ili cijelo poglavlje. Kad se shvati smisao, pribilježi se odnosno podcrta pojedina riječ, skup riječi, ali nikako cijela rečenica. Svrha je toga da nas zabilježeno ili podcrtano podsjeti na sadržaj koji se pamti. Tijekom čitanja valja se povremeno vratiti natrag i podsjetiti na pročitani sadržaj.

Postupci nakon čitanja

- Najbolja je provjera pamćenja pročitanaoga glasno ponavljanje svojim riječima. To je spoznajna vježba objedinjavanja smisla na temelju pročitanih činjenica i vlastitih zamisli. Glasno se ponavljanje pročitanaoga obavlja gledajući bilješke ili podcrtane dijelove. Na taj se način stječe i vještina sažimanja, vještina veoma bitna za jasan pisani i usmeni izričaj.
- Kad se čitanje završi, preporuča se u idućih 24 sata napisati vlastiti prikaz pročitanaoga. Toliko, naime, traje seljenje zapamćenoga iz kratkotrajnoga u dugoročno pamćenje. Uputno se služiti bilješka-ma i kratko i jasno sročiti vlastiti prikaz.

Kako dijete postaje doživotni čitatelj?

- Čitajte djeci naglas od ranoga djetinjstva sve do trećega, četvrtoga razreda osnovne škole.
- Čitajte im štivo koje im pobuđuje maštu, budite im uzor tako da sami uvijek uza se nosite knjigu za čitanje.
- Čitajte im o povijesti, sportu, robotima, dvorcima, krajolicima, svemiru, spiljama, itd.
- Dajte djeci priliku pronaći najdražega pisca i pjesnika jer će onda sami početi tragati za djelima po knjižnicama ili knjižarama.
- Uključite u lektiru djela klasične književnosti jer se čitaju iz naraštaja u naraštaj po čemu su i dobila ime. Nije sigurno da će ih djeca rado čitati, ali ih valja uputiti, i to osobito u ona koja su rado čitali roditelji, odgajatelji, učitelji.
- Počnite s dijelovima u kojima je opisano što dijete voli – nestali gradovi, neobične i zabavne zgode, tajanstveni događaji i sl.
- Uputite djecu u knjižnicu. Knjižničari su dobro upućeni u sadržaje koje nude za čitanje te sva novija izdanja priređena upravo za djecu.
 - * Predlažite djeci štivo. To će im dodatno pobuditi želju za čitanjem.
- Suradujte s kolegama, knjižničarima i drugim obrazovnim stručnjacima i preporučujte viševrsna štiva: poučna, zabavna, znanstvena i sl.
- Ne podcjenjujte čitanje stripova. Djeca ih vole čitati pa se u svijetu objavljuju u velikim nakladama. U školi se o tome štivu ne govori nikako ili malo. Zbog njihove omiljenosti među djecom, nastavnike bi se jezika i književnosti valjalo uključiti u raspravu o njihovu značenju i utjecaju na djecu. Nastavnička bi zapažanja i procjene mogle biti veoma korisne.

Vještina postavljanja pitanja o pročitanoj (opći pristup)

Najprije valja prepoznati kada je pitati svrhovito. Pitanja se postavljaju:

- kada se hoće dobiti točna obavijest,
- kada se otvara novo područje za razgovor ili raspravu i
- i kada treba poticaj za dalje.
- Pitanja se dijele na četiri glavne vrste:
- otvoreno pitanje – Što se zatim zbiva? (open question)

- zatvoreno pitanje – Hoćeš čaj ili sok? (closed question)
- navodeno pitanje – Što je čudno na njemu? (leading question)
- provjerno pitanje – Kako se osjećaš? (probing question)

Pravila za postavljanje pitanja

1. Pitanja moraju biti kratka i jasna. Valja izbjegavati dugačka pitanja s puno potpitanja jer zbunjuju.
2. Pitanja sa »zašto« također valja izbjegavati jer su to pitanja koja priliče ispitivanju na sudu ili policiji. Iz roditeljskoga je iskustva poznato da kada djecu pitamo »Zašto to radiš?«, obično nema korisnih odgovora.
3. Trebamo postavljati pitanja u privatnim razgovorima jer to nije provjera znanja. Ako odgovora na pitanje nema, ne valja ga ponavljati.
4. Prije odgovora na pitanje prvo razmislimo koja je vrsta pitanja posrijedi:
 - a) traži se informacija u svezi s predmetom o kojemu se govori,
 - b) postavljeno je pitanje proizašlo iz predmeta o kojemu je bilo riječi,
 - c) postavljeno je pitanje koje nije u svezi s obrađivanim predmetom,
 - d) postavljano je pitanje nebitno za predmet o kojem se govorilo.
5. Na pitanja valja odgovoriti sažeto. Previše obavijesti i široko objašnjavanje lako zbuni sugovornika i prestaje slušati.

Zaključak

Slušanje, govorenje, pisanje, čitanje i računanje smatraju se temeljnim priopćajnim (komunikacijskim) vještinama. Od ranoga se djetinjstva stječu vještine slušanja i govora, a preostale tri počinju se razvijati polaskom u školu i usavršuju cijeli život. Ljudi mogu čitati o sadržajima o kojima nikada nisu čuli pa je čitanje najvažnija vještina doživotnoga učenja. Nastavnici jezika i književnosti smatraju se najodgovornijima za stjecanje vještina pismenosti – čitanja i pisanja. Od njih se očekuje da nastavom jezika i književnosti učenici steknu razinu pismenosti dostatnu za stjecanje daljnje naobrazbe. Što se tiče čitanja, ne čitaju se samo tiskani oblici, nego se »čitaju« i mediji, društvena zbivanja, tehnologija, znanost i priroda. Od nastave se jezika i književnosti počelo očekivati da se uhvate u koštac s viševrsnim pismenostima. Zadatak nije lak jer je samo svladavanje književnoga jezika i književnosti opsežan i zahtjevan

zadatak. Za stjecanje učeničkih vještina pismenosti odgovornost leži na cijelom obrazovnom sustavu, ne samo na jednome predmetu. Učitelji se jezika i književnosti uvijek mogu pozvati na riječi koje su napisali na internetskoj stranici Sveučilišta Indiana: »Studij je jezika i književnosti zapravo studij o životu. Priče koje nalazimo u književnim djelima i jezik kojim su izrečene, povezuju nas na bezbroj načina s daleko većim svijetom, prošlim i sadašnjim.« (*The Undergraduate Program*)

Literatura

- Biancarosa, G., Snow, C. E. Reading next: a vision for action and research in middle and high school literacy. Buckingham, 1999.
- Flemming, L. E., & Radaskiewicz, A. M. Reading for results. 11th ed. Boston, 2009.
- Lasić Lazić, J., Laszlo, M., Boras, D. Informacijsko čitanje, Zagreb, 2008.
- Linkon, Sherry Lee. Literary learning: teaching the English major. Bloomington, 2011.
- [Partnership for 21st Century Skills](#). P21 framework definition. 2009.
- PISA 2009 assessment framework: key competencies in reading, mathematics and science. Paris: OECD, 2010.
- Student, M., Becoming a master student concise, Boston, 2008.
- [The Undergraduate Program](#). Department of English. Indiana University
- Trelease, Jim. The read-aloud handbook, New York, 2006.
- Wolf, Maryanne. Proust and the squide: the story and science of the reading brain. New York, 2007.

U potrazi za linearnim umom

Ogled o knjizi Nicholasa Carra *Plitko. Što Internet čini našem mozgu*

Irena Miličić

Sažetak

Knjiga *Plitko* Nicholasa Carra o utjecaju interneta na ljudski mozak dosad je najuvjerljivije istraživanje kulturnih i intelektualnih posljedica interneta. Naš um se, kako pokazuju brojna neurološka i psihološka istraživanja, mijenja pod utjecajem onoga što doživljavamo i što radimo, a tehnologije kojima se služimo doslovce prekravaju i preoblikuju naše živčane putove. Čitanje knjiga, nasuprot tome, potiče razvoj najkvalitetnijih intelektualnih osobina, sposobnost stvaranja vizualnih predodžbi, empatije i interakcije s piščevim svijetom, kreativnost i dubinsku koncentraciju. Potreban je velik oprez i roditeljska i pedagoška mudrost kako posljedice – mrežni, žonglerski um umjesto linearnog, kreativnog, sposobnog za duboko promišljanje i usredotočenost – ne bi postale nepovratne.

Najpotpunije proživljeni dani našega djetinjstva možda su baš oni za koje smo mislili da su prošli a da ih nismo ni proživjeli, dani provedeni uz kakvo omiljeno štivo. Sve ono što ih je, čini se, u očima drugih ispunjavalo, a što smo mi uklanjali kao da je tek prostačka prepreka našem božanskom užitku: igra na koju nas je prijatelj došao pozvati baš pri najzanimljivijemu mjestu u knjizi, kakva dosadna pčela ili zraka sunca zbog kojih smo bili primorani podignuti pogled sa stranice ili potražiti neko drugo mjesto, užina koju smo, i ne taknuvši je, ostavili pokraj sebe na klupi dok je sunce nad našom glavom polagano gubilo svoju snagu na modrome nebu, večera zbog koje se trebalo vratiti u kuću i za vrijeme koje ni na što drugo nismo mislili osim na to kako ćemo se, čim bude gotova, popeti do sobe i završiti prekinuto poglavlje, a sve ono što smo, zahvaljujući čitanju doživljavali kao smetnju, zapravo se, upravo zbog čitanja, u nas urezalo kao tako slatka uspomena da te davne knjige, prolistamo li ih i sada koji put, danas doživljavamo kao jedine sačuvane kalendare tih prohujalih godina na čijim stranicama čeznutljivo pokušavamo uhvatiti odraz iščezlih obitavališta i jezerâ.¹

Čini se i više nego primjerenim da ogled o knjizi koja govori o tehnologiji pogibeljnoj po čitanje kao aktivnost (a još više po čitanje kao

¹ Marcel Proust, *O čitanju*, Zagreb, 2004, str. 7–8.

stanje duha), započne parafrazom Proustova naslova i citatom iz slavnog Proustova eseja jer je upravo Proust jedan od onih pisaca čije pero traži visokokvalificiranog suigrača, strpljivog šetača, slušatelja misli i tragača za mirisima, bojama i uspomenama, dakle čitatelja kakvi, vidjet ćemo, sve više izumiru. Zato namjerno posižem za ovim asocijativnim slikama da bih naglasila koliko sljedeća scena djeluje kao karikaturalna, gotovo filmska suprotnost. Naime, u *Plitkom* američkog publicista Nicholasa Carra riječ je upravo o toj rastućoj razlici između dvaju stanja duha, o razmicanju mentalnih sklopova, linearnog i mrežnog (ili kako ga Carr još zove, žonglerskog), i o trajnim neurološkim promjenama, odnosno o neuroplastičnosti mozga koja im je u podlozi. Upravo se takvom jednom dihotomijom, na većoj skali i kroz dulje vrijeme, borio i on sam pišući svoju knjigu: kao strastvenog čitatelja, tehnologija ga je neprimjetno preuzela, uvukla u sebe i učinila ovisnim i neprimjetno, malo pomalo, učinila plitkim, trajno dekoncentriranim *klikateljem*. Bio je potreban velik napor da se prisili na usredotočeno i smireno stanje duha potrebno za pisanje knjige, naravno uz vrlo mnogo čitanja koje uz to ide.

Kao profesionalni čitač i privatni čitatelj, dakle kao netko kome je knjiga gotovo pola stoljeća i kruh i zadovoljstvo i nasušna potreba, reagirala sam očekivano, blago rečeno, iznimno impulzivno. Uobičajeno *surfanje* u jednom trenu primirila sam na *Wiredu*, jednom od mojih omiljenih internetskih portala za kulturu, znanost i tehnologiju i ondje naletjela na prvo poglavlje iz knjige *The Shallows*. U prvoj sekundi osmjehnula sam se na duhovitu asocijaciju na Melvilleova *Mobyja Dicka* (*Beware of the shallows*, čuvajte se pličina), ali nakon nekoliko minuta čitanja prepoznala sam svoj vlastiti simptom, simptome svoje vlastite djece i kao gromom ošinuta, s uzlupalim srcem kliknula na stalno otvoreni program za elektronsku poštu, prethodno kopirani link s piščevom adresom naljepila u predviđenu rubriku i napisala mu tri retka o tome da me kao književnog urednika, učitelja i roditelja jako zanima njegova knjiga i da ga molim da mi javi jesu li prava za prijevod na hrvatski još slobodna. Za nekoliko minuta stigao je prijazni odgovor; autor mi odvraća da mu je drago zbog mog interesa, da se u dnu srca nadao upravo takvoj čitačkoj reakciji i kako je kopiju naše prepiske prosljedio svom agentu. Za nekoliko dana administrativna pitanja bila su riješena, a za nešto više od šest mjeseci knjiga je bila na tržištu.

Razlog za uzrujanost, kako se pokazalo, ne samo uredničku, nego nešto kasnije kad je knjiga »zaživjela«, i čitateljsku, bio je u neposrednom osjećaju da doživljavamo iznimno veliku kulturološku mijenu, da prisustvujemo pomicanju medijskih tektonskih ploča silnih razmjera. Nije

riječ tek o kapitalističkom nezadovoljstvu zbog smanjenog profita, dakle u ovom slučaju zbog kontinuiranog pada naklade novina, gašenja časopisa ili sve manjeg broja primjeraka prodanih knjiga, nego još više o tome što postajemo svjesni nevjerojatne brzine kojom se ta smjena na medijskoj sceni odvija, doslovce iz mjeseca u mjesec, pa čak i iz tjedna u tjedan. Razlog je ponajprije u brzini kojom se pojavljuju sve brži čipovi, procesori i drugi dijelovi računalog sklopovlja, što znači da se nekoliko puta godišnje pojavljuju sve manji, sve brži i sve moćniji pametni telefoni sa sve bržom i snažnijom generacijom pokretnog interneta koji privlači sve veći broj sve mlađih korisnika – koji provode sve veći i veći broj sati dnevno pred njegovim zaslonom. Ono što rade, čitamo u *Plitkom*, na neurološkoj je razini posve suprotno uranjanju u Proustovo, Saragomago ili Andrićevo tkanje misli: uz pomoć sve moćnijih internetskih pretraživača skakuću od stranice do stranice, slušaju glazbu, plaćaju račune i, najviše od svega, bave se onime čime se ljudi od pleistocena do dandanas najradije bave – traćaju: brbljaju s prijateljima o prijateljima na društvenim mrežama. A mi gubimo pojedinca za pojedincom i, malo po malo, generaciju za generacijom onih koji su neurološki kadri uroniti u Hessea, Huxleya, Manna, Tolstoja (a o Krleži ili Cihlaru Nehajevu da i ne govorimo...) – u bilo koju knjigu koju im nudimo.

Nicholas Carr, naravno, nije jedini autor koji govori o promjenama u svijetu medija, ali iscrpno zadubljanje u povijest medija posve premašuje ciljeve i namjere ovog rada². Ipak, prije nego li se vratimo na srž medijsko-kulturološke Carrove analize, vrijedno je izdvojiti jedan recentni naslov objavljen 2007. godine, dakle samo godinu dana prije Carrova inicijalnoga članka u časopisu *Atlantic Monthly Is Google making us Stupid? (Čini li nas Google glupljima?)* i tri godine prije njegove proširene studije koja čini okosnicu knjige *Plitko* objavljene 2010. Riječ je o knjizi Maryanne Wolf *Proust and the Squid, The Story and Science of the Reading Brain (Proust i lignja. Priča i znanost o mozgu koji čita)*³. Knjiga Maryanne Wolf postala je važno i često citirano djelo koje u tri cjeline, *Kako je mozak naučio čitati, Kako mozak čita kroz povijest, i Što kad mozak ne može čitati*, a ponukana primjerom vlastita disleksična djeteta govori o povijesti čitanja, neurologiji čitanja i, u posljednjoj cjelini, o patologiji čitanja, dakle o različitim oblicima disleksije. »Ni-

² Usput, vrijedi napomenuti da je bibliografija na kraju *Plitkog*, str. 297-300, iznimno korisna i dobro koncipirana; pregledna je i sveobuhvatna, a iskoristiva i nije obeshrabrujuće opsežna.

³ Maryanne Wolf, *Proust and the Squid. The Story and the Science of the Reading Brain*, Cambridge, 2008.

smo se rodili da bismo naučili čitati. Ljudska bića izmislila su čitanje tek prije nekoliko tisuća godina.«, kaže ona u prvim rečenicama.⁴ Prvo poglavlje *Prousta i lignje* podsjeća nas na prvu veliku revoluciju u povijesti čitanja – na izum pisma i na veliku vrijednost koju su antički Grci pridavali usmenoj kulturi. Treba se samo prisjetiti ritmičnih Homerovih stihova, stajaćih epiteta ili u Platonovu dijalogu *Fedro* opisanoga Sokratova otpora spram sofista koji su zapisivali svoje ideje. Sokrat je najpoznatiji predstavnik onih koji su vjerovali da su knjige opasna novotarija i da čitanjem zapisanoga ne možemo valjano pohraniti ideje, da samo pamćenjem i usmenim rekapituliranjem možemo prenijeti misli, kao i vježbati um, sačuvati pamćenje i govorničke sposobnosti.

No, što je s lignjom, ako smo shvatili koje je mjesto Prousta u priči o čitanju? Lignja ili, u kasnijim istraživanjima, jednostavan morski puž *Aplysia californica* (morska su bića osobito pogodna za neurološke testove jer imaju jednostavan sustav i velike živčane stanice) bio je predmet istraživanja austrijskog neuropsihijatra Erica Kandela o slabljenju sinaptičkih veza, a rezultati su poslužili kao temelj kasnijim istraživanjima o neuroplastičnosti ljudskog mozga. Najkraće rečeno, ako pužu dotaknemo škrge, one će se refleksno uvući, no ako ih nastavimo doticati a da mu pritom ne nanosimo bol, refleks će postupno slabjeti i životinja uskoro više neće uvlačiti škrge. Na staničnoj razini, otkrio je Kandel, postoji progresivno slabljenje sinaptičkih veza između osjetnih neurona odgovornih za osjećaj dodira i motoričkih neurona koji nalažu škragama da se uvuku. Već nakon četrdesetak dodira, puž će se priviknuti na dodirivanje i naučiti da ga može zanemariti, a to je istraživanje pokazalo da sinapse nakon kratkog razdoblja učenja brzo mijenjaju, a potom i zadržavaju promijenjenu snagu.⁵ Kandel je 2000. godine za istraživanja o fiziologiji pamćenja dobio Nobelovu nagradu, a nama elementarna logika nalaže da se zapitamo – ako se *Aplysia californica* može za minutu-dvije priviknuti na ljudski dodir, kako se naš mozak privikava na kakofoniju podražaja s interneta? Postajemo li doista kako nam se čini, manje linearni, postajemo li površniji, plići i gluplji, ili se i mi danas, kao tada Sokrat, tek nerazumno bojimo opasne novotarije?

Vrijeme je da se vratimo na središnje poglavlje *Plitkoga*, na poglavlje *Žonglerov mozak*.

⁴ Ne iznenađuje što i njezina knjiga počinje Proustovim citatom: »...Ja mislim da čitanju ... u svojoj izvornosti, u onom plodnom čudu komuniciranja usred samoće... treba pripisati odlučujuću ulogu u našem duhovnom životu.« (*O čitanju*, str. 4)

⁵ *Plitko*, str. 45–46.

Kad biste, znajući ono što se danas zna o neuroplastičnosti, htjeli izumiti medij koji će naše mentalno sklopovlje prespojiti što brže i temeljitije, vjerojatno biste završili s projektom koji bi izgledom i načinom rada sličio internetu. Nije riječ samo o tome da se Mrežom volimo služiti često, čak i opsesivno. Stvar je u tome da Mreža donosi upravo onu vrstu osjetilnih i kognitivnih podražaja – repetitivnih, intenzivnih, interaktivnih, adiktivnih – za koje istraživanja pokazuju da dovode do jakih i brzih izmjena moždanog sklopovlja i moždanih funkcija. S iznimkom sustava pisma i brojevnog sustava, Mreža je vjerojatno najmoćnija tehnologija izmjene uma koja se ikada našla u upotrebi. U najmanjoj mjeri, ona je najmoćnija takva tehnologija od dolaska knjige.⁶

Internet, dakle, pokazala je znanost, mijenja naš mozak. Mijenja naše sinaptičke putove, mijenja odnose i veze među našim moždanim centrima i općenito govoreći, naše mentalno stanje dovodi u nešto vrlo blizu trajnoj rastresenosti. Onesposobljuje nas za luksuze kao što su tišina, mirna i pozorna misao, umjetnost koncentracije i pamćenja, dokolica, evokacije. Upravo suprotno: »Ulaskom na internet stupamo u okoliš koji potiče ovlašno čitanje, rastreseno i ishitreno razmišljanje i površno učenje. Moguće je duboko razmišljati surfajući Mrežom, kao što je moguće i plitko misliti čitajući knjigu, no to nisu tipovi mišljenja koje te tehnologije potiču i nagrađuju.«⁷ Svako naše klikanje na link, svaka reakcija na neki hipertekst zahtijeva od našeg frontalnog korteksa odluku hoćemo li ili nećemo kliknuti, a to često ponavljano, neprekidno, koliko god kratkotrajno, preusmjeravanje resursa s čitanja na odlučivanje otežava razumijevanje i pamćenje. (Je li sad iole jasnije zašto su rezultati ispitivanja čitanja s razumijevanjem sve lošiji?) Mi, doduše, stječemo neke nove vještine (one niže intelektualne razine: višezadačnost, primjerice, ili koordinaciju oka i šake) jer mozak neurone i sinapse koji se ne upotrebljavaju reciklira i preusmjeruje na traženije poslove i frekventnije aktivnosti. Sklopovi koji održavaju stare intelektualne funkcije postaju sve slabiji i pomalo se raspadaju, a naše stare perspektive se gube, nestaju kao u magli. Bombardirani smo podražajima, kako kaže Seneka »posvuda i nigdje«, neprekidno poklanjamo pažnju irelevantnostima, ali sve manje sposobni u vlastitome umu konstruirati bogat i jedinstven skup veza, onaj čimbenik jedinstvene inteligencije koja nas je kroz evoluciju i dovela ovamo gdje smo danas.

⁶ *Plitko*, str. 158.

⁷ *Plitko*, str. 158.

Zvuči li poznato? Nemamo li takva lica pred sobom u razredu? Nepri-
sutna, rastresena, stalno pomalo na iglama; tekstovi koje proizvode te
glave traljavi su, rečenice i misli površne, sintaksa nemušta, pravopis
aljka. Sve veći broj uglednih istraživača, psihologa, pedagoga i eduko-
loga postavlja ista zabrinuta pitanja: ima li smisla nazadovati, postati
sličniji stroju koju smo konstruirali i izgubiti kreativnost i sposobnost
dubinske obrade podataka?

Odgovor nam se nudi sam, to je ujedno i kraj Carrove studije, ali potreb-
na je – i opet – intelektualna hrabrost, kreativnost i sposobnost stvara-
nja šire slike problema. Promjene u ljudskom mozgu nisu ireverzibilne.
Ako se mozak mijenja pod utjecajem interneta, njegova neuroplastičnost
omogućuje nam da čitajući, ponovno više čitajući, oblikujemo linearni
um i vratimo one iste sposobnosti intelektualne dubine koje nas čine
toliko posebnima. Pred roditeljima, učiteljima i profesorima materinjeg
jezika zadatak je da zadrže dobre strane novih tehnologija u razumnoj
mjeri i da što više potiču opstanak naših starih ljudskih intelektualnih
vještina. Ne smijemo obeshrabrivati nove naraštaje bombardiranjem
besmislenim podacima, nebitnim autorima, preživjelim kanonima. Da-
nas više no ikad ranije, važno je u djeci već u ranom djetinjstvu buditi
sklonost čitanju knjiga koje čine dijalog s piščevim svijetom nezabo-
ravnim iskustvom, knjiga koje čine razmišljanje ugodnim, kreativnost
poželjnom a kritičnost nezaobilaznom. Dokolicu koja to sve omogućuje
moramo učiniti dijelom kurikuluma.

I da se vratimo Carru i mračnom epilogu njegove knjige, pristanak na
strojno ocjenjivanje školskih eseja značio bi pristanak na ponižavajuću
plitkost, na plošnost i dvodimezionalnost nedostojnu naše ljudskosti i
naše budućnosti.

Literatura

Carr, Nicholas, *Plitko. Što Internet čini našem mozgu*, Zagreb, 2012.

Proust, Marcel, *O čitanju*, Zagreb, 2004

Wolf, Maryanne, *Proust and the Squid. The Story and the Science of
the Reading Brain*, Cambridge 2008.

Čitatelji i književnost u 21. stoljeću

Meta Grosman

Sažetak

U 21. će stoljeću književna djela čitati samo oni čitatelji koji sada uspiju razviti dobru čitalačku pismenost. Možemo očekivati da će se susretati s promijenjenom ponudom tradicionalnih linearnih literarnih djela i novijim oblicima elektroničke književnosti koja će se tada još aktivnije boriti za priznanje.

Prvi dio teksta govori o ranom predškolskom i školskom odgoju u nastavi čitalačke pismenosti. Naglašava značenje obaviještenosti roditelja i djetetove obitelji o tome što i na koji način može doprinijeti djetetovu doticaju s knjigom i čitanjem, kao i o potrebi šire jezično poticajne okoline za dijete. U prvim godinama podučavanja čitanja i pisanja učenici bi s osam godina trebali svladati čitanje naglas i čitanje u sebi te automatizirati čitalačke tehnike. Nakon što učenici svladaju tečno čitanje i automatiziraju tehniku čitanja, nakon osme godine ulaze u najdulje razdoblje, kad bi između osme i osamnaeste godine morali doseći stupanj zrelih čitatelja koji usavršavaju osnovno čitanje nadograđujući čitalačke tehnike i strategije za različite vrste tekstova. U tom se razdoblju učenici najviše razlikuju s obzirom na čitalačku sposobnost: neki učenici već s deset ili jedanaest godina dosežu razinu zreloga čitanja, dok se neki drugi i s osamnaest godina tek bore s tečnošću čitanja. To je razdoblje, usto, i vrijeme rješavanja zaostataka u čitalačkoj pismenosti. Da bi se uspješno riješili zaostataka, najprije ih moramo spoznati i utvrditi koji su, a potom, već prema tome kakvi su, otkloniti posebnim postupcima. Učenici cijelo vrijeme moraju znati da nedostaci u čitanju nisu štetni samo za čitalačku pismenost, nego i za ukupan školski uspjeh i za mogućnost daljnjega školovanja te da ih je i moguće i potrebno nadvladati.

Drugi dio teksta govori o izazovima koje za čitatelje donose elektronički/digitalni tekstovi koje omogućuju nove elektroničke tehnologije. Potrebu za digitalnom pismenošću spominju brojni europski dokumenti o jezičnoj nastavi, premda se u pravilu ne bave digitalnom pismenošću kao posebnim oblikom čitanja koji uspostavlja interakciju s promijenjenim oblikom teksta. S obzirom na sve brojnije oblike digitalnoga sporazumijevanja i sve više mladih 'digitalnih domorodaca', čini se da će pitanja povezana s elektroničkom pismenošću zauzimati najvažnije mjesto za čitatelje u 21. stoljeću.

Svi mi, pedagoški djelatnici, odgojitelji u vrtićima, nastavnici, knjižničari, zajedno s roditeljima nastojimo odgojiti mlade koji se danas školuju tako da postanu dobri čitatelji. To znači kako pretpostavljamo da će, kao dobri čitatelji, i nakon svoga školovanja često uzeti u ruke književno

djelo kako bi u njemu uživali i zabavili se, kao što će uzeti i stručnu knjigu, s namjerom da se i dalje obrazuju. Pri tome nam je sve jasnije da će odnos čitatelja prema književnosti u 21. stoljeću ovisiti o tome koliko i kako će mladi danas u školi i kod kuće naučiti čitati. Od samih je početaka školske prakse podučavanje čitanja i pisanja glavni zadatak školovanja. Odgoj čitatelja koji ostaju čitatelji koji doživljavaju književnost složen je i stupnjeviti proces u kojem mlade treba trajno poticati i često ih pozitivno podupirati. Kako pretpostavljam da će na Simpoziju biti nastavnici i nastavnice, kao i odgojitelji i odgojiteljice koji podučavaju djecu na različitim razvojnim stupnjevima, ukratko ću prikazati potrebe za podučavanjem čitanja s obzirom na različite razvojne stupnjeve.

Već je na predškolskoj razini (u vrtiću) vrlo važno da roditelji što potpunije shvate koje im sve mogućnosti pruža njihova uloga prilikom podučavanja čitanja do kojega dolazi kasnije u školi. Danas se svi stručnjaci slažu s tim da je jezično poticajno okruženje vlastitoga doma u kojem dijete može razviti dobru govornu sposobnost i bogat rječnik najbolji temelj za uspješan razvoj čitanja i pisanja u školi, kao i temelj školskoga uspjeha u cjelini. Negativne posljedice nedovoljno razvijene govorne sposobnosti i nedovoljno razvijenoga rječnika primjećuju se sve do kraja školovanja, kad bi mlada osoba trebala razviti zrelu čitateljsku sposobnost. Svi bi roditelji morali znati da čestim čitanjem literature za djecu, kao i samim načinom čitanja, utječu na djetetov razvoj govora, kako njegova vokabulara, tako i sintakse. Eksperimentalno je dokazano da djeca kojima su roditelji često čitali između prve i treće godine i koji su s njima često razgovarali o pročitanim, u dobi od sedam godina bolje razumiju pročitani tekst od djece koja su rijetko čitala sa svojim roditeljima. Kad dijete postane svjesno jezika kao sredstva komunikacije, već možemo govoriti o početku metajezične svijesti. Služenjem glagolima *misliti*, *znati*, *željeti* dijete već prekoračuje početnu funkciju imenovanja i označavanja neposredno uočenoga te može početi izražavati uvjerenja, želje i osjećaje. Pri tome je važno i pripovijedanje događaja u obliku koji drugi mogu razumjeti. Stručnjaci dodatno upozoravaju i na značenje simboličke igre za razvijanje djetetova mišljenja i društvenih sposobnosti. Američki stručnjaci koji svoje radove objavljuju u specijaliziranom časopisu *Reading Research Quarterly* izračunali su i koliki je opseg govorne sposobnosti djetetu potreban još prije kretanja u školu da bi mu time bio osiguran uspješan razvoj kasnije školske čitateljske sposobnosti i sposobnosti pisanja za svladavanje najviših obrazovnih stupnjeva.

Često čitanje i razgovor o pročitanim u okruženju obitelji pridonosi i djetetovu kasnijem pozitivnom odnosu prema čitanju. Tijekom takvoga čitanja dijete razvija pozitivnu asocijativnu vezu ugodnoga osjećaja kad

ga roditelj drži u naručju čitajući mu s čitanjem samim. U tom razdoblju dijete čuje izuzetno puno novih riječi, koje prihvaća i razumije. Sve opisane spoznaje ukazuju na to da je na predškolskoj razini najvažnije voditi računa o što boljoj obaviještenosti roditelja o njihovoj potencijalnoj ulozi tijekom razvoja djetetove čitateljske sposobnosti, kako čitanjem samim, tako i razgovorom, ali i prisutnošću knjiga i drugog tiskanog materijala u kući te obiteljskim pozitivnim odnosom prema čitanju. Danas se svi stručnjaci za čitanje slažu s tim da je djetetova dobro razvijena govorna sposobnost najbolji temelj za kasniji razvoj čitanja i pisanja tijekom školovanja.

U školsku se zajednicu istovremeno uključuju i djeca s dobro razvijenom govornom sposobnošću, koja obično dolaze iz društveno bolje stojećih obitelji, zajedno s djecom slabije razvijenoga govora s manje razvijenim leksikom iz društveno deprivilegiranih zajednica. S obzirom na to da djeca s dobro razvijenim govorom brže napreduju, više ih se hvali i podupire, dok djeca iz deprivilegiranih obitelji vrlo brzo počinju zaostajati. Na taj način škola često produbljuje društvene razlike među djecom umjesto da ih otklanja. Zbog toga u državama u kojima se razvoju čitateljske sposobnosti i sposobnosti pisanja za svu djecu posvećuje sustavna briga, postoje posebni centri sa stručnjacima za podučavanje čitanja koji se individualno bave svim učenicima koji u bilo kojem trenutku pokažu bilo kakve znakove čitateljskoga zaostajanja. Na kongresu o čitanju u Zagrebu 2005. švedski su stručnjaci izvijestili o tome da u Švedskoj postoji 16 specijaliziranih centara za pomoć čitateljima koji zaostaju te da se svakom djetetu za koje se prepoznaje da je u opasnosti od zaostajanja na području čitanja šalje specijalist koji mu treba pomoći. U Sjedinjenim Američkim Državama 1992. je godine uveden poseban program pod krilaticom *Nobody left behind*. Taj program posebno ističe važnost što brže intervencije kad je riječ o čitanju, prije nego što učenik doživi previše čitateljskih neuspjeha i prije nego što počne razvijati negativnu sliku o samome sebi.

U Sloveniji djeca kreću u školu u dobi od šest godina. Prve su tri godine osnovne škole namijenjene opismenjavanju, to jest sustavnom podučavanju čitanja i pisanja te razvoju čitateljske sposobnosti. Nastavni plan pretpostavlja da je to dovoljno vremena da nastavnici u tom razdoblju omoguće svim učenicima da nauče tečno čitati te da razviju potrebnu čitateljsku sposobnost i početno čitanje. Do kraja trećega razreda učenici moraju automatizirati spretnost dekodiranja, to jest usvojiti tehniku čitanja: pretvaranja vidnih znakova (slova) u fonemske znakove (glasove). Kad učenik pozna sva slova te ih zna imenovati, bez teškoća može pročitati sve riječi samo na temelju dobrog poznavanja veze između

slova i glasova. Najučinkovitijim se metodama opisivanja (Pečjak, 2010) smatraju sustavno, sintetično i analitično podučavanje glasova, uz svijest da svaki glas posjeduje svoj znak, uz istovremeno podučavanje čitanja i pisanja. Kad raspoznavanje slova više ne predstavlja poteškoću, učenik može automatizirati tehniku čitanja te tijekom čitanja više ne mora razmišljati o tome kako će pročitati neki tekst, nego može razmišljati o značenju riječi. Nastava ne bi smjela biti dosadna, stoga je u njoj važno korištenje igre i sustavnih vježbi. U toj fazi svi učenici moraju imati dovoljno vremena i prilike za svakodnevno vježbanje čitanja, zato što je količina vježbe ključna za potrebnu automatizaciju. Na kraju trećega razreda svi bi učenici morali čitati naglas i u sebi samostalno, a uz to bi morali poznavati i osnovne čitateljske strategije: propitivanje teksta i odgovaranje na vlastita pitanja te pitanja prijatelja iz razreda i nastavnika. Učenici bi uz to morali razumjeti i tekstualne konvencije, tj. morali bi razumjeti da pišemo s lijeva na desno, od gore prema dolje i sl. Usto bi morali razumjeti da slova predstavljaju glasove (tj. morali bi biti fonološki osviješteni) te biti sposobni sebi samima predočiti da misli možemo posredovati u pisanom i u slikovnom obliku. Uz to bi morali poznavati organizaciju priče te bi morali razumjeti kako se priča pripovijeda i čita, morali bi na prvi pogled prepoznati neke česte riječi i služiti se kontekstom kako bi predvidjeli riječi, kao što bi se morali služiti svojim predznanjem u predviđanju radnje u nastavku (priče), a morali bi biti sposobni i oblikovati tekst tako da ga drugi mogu razumjeti. U dobi od sedam ili osam godina učenik mora samostalno čitati slikovnice i početničke tekstove, sve brže čitati i sve lakše (s manje napora) točno zapisivati riječi ne griješeći u slovima, pri čemu se prilikom pisanja očekuje upotreba različitih tekstualnih uzoraka iz čitanja. Tijekom čitavoga početnog razdoblja učenik mora redovito vježbati čitanje u školi i kod kuće. Bez dovoljne vježbe u školi i kod kuće učenik ne može računati s automatiziranim prepoznavanjem riječi koje omogućuje brže čitanje i oslobađanje dijela misaone energije za razumijevanje značenja. Strani stručnjaci mjere tečnost čitanja tekstova na engleskom jeziku brojeći broj pravilno pročitanih riječi u minuti. Učenik star šest godina trebao bi pročitati 40 riječi u minuti; učenik star sedam godina 90 riječi u minuti; učenik star osam godina 110 riječi u minuti. Stručnjaci smatraju da je učenicima koji u dobi od osam godina ne dosegnu tu brzinu čitanja potrebna dodatna pomoć. Naime, vrlo je važno da svi učenici dosegnu planiranu brzinu, tako da kasnije ne bi zaostajali za prijateljima u istom razredu.

Posebno je važno da učenici u ranim razvojnim stupnjevima pismenosti razviju pozitivan odnos prema čitanju i pisanju. Već u polaznoj de-

finiciji u međunarodnom Rječniku pismenosti Richard Venezky (1995: 142) ovako određuje pismenost: »Pismenost je minimalna sposobnost čitanja i pisanja zajedno s određenim načinom mišljenja o svakodnevnoj upotrebi čitanja i pisanja. Razlikuje se od jednostavnoga čitanja i pisanja po razumijevanju primjerene upotrebe obiju aktivnosti u društva koja su utemeljena na tiskarstvu.« I Sonja Pečjak (2010: 158) upozorava na akcijsku dimenziju pozitivnoga odnosa utvrđujući da se pozitivniji odnos prema čitanju najčešće povezuje s više čitanja i s češćim čitanjem.

Do sada opisan rani stupanj čitanja, počev od predškolske pismenosti u nastajanju do tečnoga čitanja u dobi od sedam do osam godina, uklapa se u prvi i drugi ciklus jezično-komunikacijskoga područja hrvatskoga nacionalnoga okvirnoga kurikula (Nacionalni okvirni kurikulum, NOK, Zagreb, 2011). Raspravljajući o tom području, ne ću voditi računa o pojedinostima i o razlikama u stručnoj terminologiji. Hrvatski je kurikulum suvremenije usmjeren »na kompetencije« (NOK, Zagreb, 2011, 16), jer je već u osnovi utemeljen na preporukama Europskoga parlamenta i Savjeta o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (od 18. 12. 2006.), a istovremeno je i usredotočeniji na učenike, koji mogu sami birati tekstove za čitanje i teme za razgovor. Uz to, hrvatski NOK obilježava i izričito isticanje jezične osviještenosti jer se već u odgojno-obrazovnim ciljevima jezično-komunikacijskoga područja ističe: »Učenici će steći potrebne razine slušanja, govorenja, čitanja i pisanja ključne za učenje, rad i život, i razviti sposobnosti komuniciranja u različitim situacijama i razumjeti kako jezik djeluje i ovladati potrebnim jezikoslovnim pojmovima, tekstnim vrstama i stilovima.« (NOK, 55)

Već u uvodnom opisu područja ističe se značenje odnosa (stavova) povezanih s jezikom, komunikacijom i kulturom: »To znači da će učenici steći jezična i komunikacijska znanja, sposobnosti i vještine na standardnom hrvatskom i drugim jezicima, razvijati čitateljske interese, literarne sposobnosti, potrebe za sadržajima medijske kulture i sposobnost kritičkog pristupa različitim medijima i njihovim sadržajima.« (NOK, 55) Na svim mjestima na kojima se nabrajaju tekstovi za čitanje, obradu i razumijevanje, »tradicionalnim« linearnim tekstovima dodaju se i novi elektronički tekstovi. Time se otvara mogućnost podučavanja digitalne pismenosti.

Sljedeće razdoblje, u kojem učenici dosežu stupanj tečnoga čitanja i pisanja, s navršениh osam godina, brojni stručnjaci tretiraju jedinstveno kao vrijeme čitanja za učenje i zabavu, koje traje sve do osamnaeste godine. U razdoblju od osme do osamnaeste godine među učenicima se uočavaju velike razlike s obzirom na čitateljsku sposobnost. Dok neki

učenici već s jedanaest godina dosežu stupanj zreloga čitanja, drugi još i s osamnaest godina imaju problema s tečnošću čitanja (Pečjak, 2006: 15). To je razdoblje u kojem dolazi do usavršavanja i nadogradnje čitalačke sposobnosti te nastojanja da se razvije zrela kritička sposobnost i da se istražuju skrivena značenja. Čitateljska pismenost ne poznaje gornju granicu, tako da ju je moguće, stalnom vježbom i uporabom, razvijati i nadograđivati tako da čitatelj bude sposoban čitati različito oblikovane tekstove i različite vrste tekstova na sve zahtjevnijoj razini. Usavršavanje i nadograđivanje čitateljske sposobnosti pretpostavlja utvrđivanje teškoća, tj. nedostataka. Tek kad utvrdimo nedostatke, možemo ih početi otklanjati, neovisno o tome radi li se o nedostatnom opsegu leksika, nepoznavanju sintaktičkih obrazaca ili o nedostatnoj uporabi i nepoznavanju čitalačkih strategija. Čitalačku pismenost možemo nadograđivati (a možemo je i ponovo steći) u svakoj životnoj dobi, uvijek uz mnogo vježbe i aktivnim čitanjem. Veliko zanimanje za čitanje istovremeno omogućuje i veći užitak, i razvoj bolje čitateljske pismenosti.

Izazovi elektroničkih tekstova i digitalnog čitanja

Tehnološki razvoj krajem 20. stoljeća donio je masovni razvoj elektroničkog sporazumijevanja koje omogućuje nastanak novih oblika tekstova. Tekstovi koji nastaju upotrebom elektroničkih/ digitalnih oblika sporazumijevanja zahtijevaju radikalne promjene čitanja, posebno u načinu čitateljeve interakcije s elektroničkim tekstovima, zato potiču bitno različito procesiranje teksta. Dugoročno je ta promjena važna i za suvremenu nastavu čitanja, koja bi morala uključivati više oblika pismenosti (engl. *multiliteracy*). Svi bi čitatelji, uz do sada tradicionalne oblike čitanja, morali razviti i nove, nelinearne načine čitanja i interakcije s tekstovima kakvi su potrebni za uspješno čitanje raznih oblika elektroničkih, odnosno digitalnih tekstova u novim oblicima sporazumijevanja i raznim žanrovima elektroničke književnosti. Uporaba digitalnih oblika tekstova je, posebno za sve mlade, svakodnevna realnost, dok je proučavanje načina uspješnoga čitanja tih tekstova još uvijek predmet nedovoljnog zanimanja. Na Književnom sajmu u Frankfurtu 2009. među izdavačima je prevladalo uvjerenje da će već 2018. godine izdavačke kuće više zarađivati digitaliziranim sadržajima nego papirnatim knjigama. Očekivanje takvog razvoja ne postavlja znak pitanja samo pred opstanak klasične knjige na papirnatom nosaču, što izrazito brine brojne autore, nego pokreće i pitanje o oblicima čitanja koji su potrebni za »klasične« knjige te o novim načinima čitanja elektronički oblikovanih tekstova. Kako treba izgledati nastava koja bi dovela do razvoja

višedimenzionalnih čitateljskih sposobnosti za sve oblike čitanja koji će biti potrebni u budućnosti? Hoće li specifičnosti oblika čitateljske interakcije koju treba razvijati prilikom čitanja elektroničkih/digitalnih tekstova imati povratni utjecaj na čitanje koje će u svjetlu tih promjena dobiti prizvuk »samo tradicionalnog« linearnog čitanja te će ga, bar kad je riječ o nekim pojedincima, novi oblici čitanja možda početi čak i potkopavati i zamjenjivati? Kako kod generacija mladih čitatelja, koji se susreću s računalima i s elementima digitalne pismenosti već prije uključivanja u školu kao »digitalni domoroci«, potaknuti i zanimanje i potrebu za usredotočenim linearnim čitanjem, kao što to traže klasični književni tekstovi, te ih odgojiti tako da postanu čitatelji s bogatom višeslojnom čitateljskom sposobnošću za sve oblike tekstova i pomoći im razviti čitateljske strategije za različite čitateljske ciljeve? Hoćemo li se u budućnosti suočavati s novim oblikom generacijskoga jaza između čitatelja koje će zanimati samo čitanje digitalnih tekstova i elektroničke mogućnosti književnog sporazumijevanja i starijih čitatelja, koji će se s nostalgijom sjećati »tradicionalnih« oblika linearnog čitanja u obliku knjige, ili će takve tekstove za mlađe čitatelje trebati digitalizirati, to jest »prevesti« ih u elektroničke oblike?

Pitanja o budućim oblicima čitanja postaju sve aktualnija kako se učvršćuje spoznaja da već danas primjerena nastava linearne pismenosti traži stručnjake koji su posebno osposobljeni za čitanje i koji ne podučavaju samo strategijama početnog čitanja i pisanja, nego osposobljavaju učenike za sve zahtjevnije oblike kritičkoga čitanja i razumijevanja raznolikih tekstova u tiskanom i elektroničkom obliku. U vremenu kad smo svi cijeli dan okruženi različitim tekstovima koji nam se obraćaju uvjeravajući nas u svoje značenje, ne možemo si više priuštiti sumnju u važnost sustavne nastave višeslojne i kritičke pismenosti za uspješno osobno i društveno djelovanje. Pojedinci s nedovoljno razvijenom pismenošću u vrlo će kratkom vremenu postati nezapošljivi.

Očekivanje takvog razvoja ne postavlja znak pitanja samo pred opstanak klasične knjige na papirnatom nosaču, što izrazito brine brojne autore, nego pokreće i pitanje o oblicima čitanja koji su potrebni za »klasične« knjige te o novim oblicima čitanja elektronički oblikovanih tekstova na zaslonima računala, a posebno pitanja o novoj elektroničkoj književnosti, za što je najprije potrebno poznavanje različitih mogućnosti novih oblika čitanja. Još se važnijim čini pitanje o odnosima između obaju oblika čitanja, između različitih oblika čitateljskih strategija, a posebno razlika između linearnog i nelinearnog procesiranja tekstova u svim njihovim dimenzijama. Već sama karakterizacija »nelinearno« čitanje digitalno oblikovanih tekstova pokazuje da naše razumijevanje

čitanja elektroničkih tekstova proizlazi iz suprotnosti prema osnovnom linearnom čitanju tiskanih tekstova koje smo se navikli čitati od riječi do riječi, od rečenice do rečenice, od retka do retka, od prve do zadnje stranice, bar kad je riječ o umjetničkim pričama, na hrvatskom, kao i na brojnim drugim jezicima, slijeva nadesno. Umjetnički su tekstovi sastavljeni tako da na početku čitatelja moraju uvjeriti u svoju zanimljivost, a potom održati njegovo zanimanje stalno novim i napetim zapletima te ga naposljetku dovesti do ovoga ili onoga kraja koji je za čitatelja više ili manje zadovoljavajući. To osnovno razumijevanje pismenosti implicitno je prisutno i kad je riječ o tekstovima oblikovanim elektronički, koje svi čitatelji koji svladaju linearno čitanje prepoznaju kao različito organizirane, upravo zbog prethodnog iskustva s linearnim razumijevanjem tekstualnosti. Elektroničke priče, naime, nemaju unaprijed određen redoslijed, nego predstavljaju mreže mogućnosti koje čitatelj može aktivirati na više različitih načina i upotrebom elektroničke tehnologije sastaviti svoju posebnu priču. Tekst može početi čitati na bilo kojem mjestu, a kad prestane čitati, to za njega znači i kraj teksta. Uzevši u obzir nove mogućnosti digitalnog sporazumijevanja, moramo se zapitati i to kakvu će čitateljsku sposobnost razviti mladi čitatelji ne budu li imali prethodnih ugodnih iskustava s čitanjem linearno organizirane priče.

Da bismo mogli razumjeti posebnosti čitanja elektroničkih književnih tekstova, prvo moramo pogledati kakve se mogućnosti tekstualnosti postižu elektroničkim sporazumijevanjem i kako se čitanje elektroničkih tekstova razlikuje od temeljnog linearnog čitanja, onakvog kakvo se još uvijek podučava u školama. Osnovni oblik elektroničkoga teksta je hipertekst (engl. *hypertext*), kao što ga vidimo na zaslonu računala, koji čitatelju, zajedno s raznom vizualnom građom, nudi blokove teksta. To mogu biti segmenti raznih oblika pripovijedanja ili opisa ili razne uokvirene upotrebe riječi bez unaprijed određenog redoslijeda pojedinih dijelova leksika. Engleski je naziv za te blokove leksika na računalu *node*, što se na hrvatski prevodi kao čvor ili čvorište. Drugo važno obilježje hiperteksta brojne su mogućnosti veza (eng. *link*) pomoću kojih čitatelj sam povezuje ponuđene leksičke segmente međusobno i s drugim sastavnicama cjeline, pomoću raznih slika i grafičkih predodžbi, određujući njihov redoslijed s obzirom na vlastito zanimanje, to jest ne slijedeći unaprijed određen redoslijed po autorovu izboru. Sustav povezivanja pomoću »linkova« koje sadrže elektronički tekstovi čitatelju omogućuje da se sam odluči o vezama te da tako najprije samostalno izabere blokove tekstova i/ili vizualnu građu te da potom izborom različitih veza/linkova odredi i redoslijed odabranih blokova teksta i drugih

sastavnica. Kroz različite tekstualne i vizualne elemente čitatelj tako odabire vlastiti put (engl. *path, way*). Na taj način na osnovi vlastitoga zanimanja i ukusa vlastitim odabirom oblikuje svoju specifičnu čitateljsku aktualizaciju hiperteksta iz sastavnica koje omogućuje elektronička organizacija hiperteksta. Njegova se aktualizacija u pravilu razlikuje od čitateljskih aktualizacija svih drugih čitatelja, a posebno od sve ponuđene tekstualne građe koju je u hipertekst uključio autor, jer njegova građa uvijek sadrži samo posebno odabrane sastavnice. Elektronički tekstovi, uz segmente koji se sastoje od riječi na zaslonu računala, nude i bogatu slikovnu građu, fotografije, grafičke prikaze, brojke, audiosastavnice i videosastavnice, upotrijebljene neovisno o njihovoj prethodnoj kulturnoj upotrebi u tisku i filmu. Elektronički medij, naime, omogućuje jednostavno uključivanje različitih vrsta slikovne građe, koje je prije bilo nezamislivo, a čije je značenje u strukturi teksta, kao i njegovu proučavanju, sve veće. Sve te digitalno u računalu uskladištene i ponuđene elemente čitatelji sklapaju po volji, a hipertekst na zaslonu računala zbog toga u biti oblikuju posve novi uvjeti čitateljeva doživljaja značenja, to jest davanja značenja hipertekstu i informacijama.

Hipertekst već u samoj osnovi mijenja dosadašnje razumijevanje teksta, kao autorski određenoga redoslijeda proučavanja ponuđenih sastavnica, to jest tekstualnih podataka, pri čemu čitatelja zove na proizvoljan izbor i stvaranje vlastitog redoslijeda ponuđenih sadržaja. Čitatelj može odabrati pojedine elemente, blokove teksta i razne vizualne elemente, ne određujući pri tome samo izbor, izabrane i neizabrane elemente, nego i redoslijed sastavljanja, brzinu izbora, odnosno prijelaza s jednog na drugi element, te kvantiteta i kvaliteta pozornosti koju pridaje odabranim elementima. Čitanje koje potiču elektronički tekstovi zbog toga se uvelike razlikuje od linearnog čitanja, zato što zahtijeva potpuno različitu interakciju s tekstovima. Čitanje kao aktivnost tako postaje aktivnost odabira, odlučivanje između različitih tekstualnih podataka i pozornosti koju čitatelj posvećuje tekstualnim elementima, pri čemu se neki elementi zanemaruju, to jest ispuštaju, dok se na drugima dulje zadržava. Čitanje tako dovodi do osobne konfiguracije čitateljeva teksta s vlastitim sažetkom. Upravo to se često naziva čitateljev put kroz tekst. Nove prakse čitanja, koje potiču hipertekstovi, radikalno se razlikuju od linearnog čitanja jer od čitatelja zahtijevaju visok stupanj interaktivnosti/suradnje. I čitateljeva se odgovornost za oblikovanje značenja i završni čitateljski rezultat, razumijevanje teksta, uvelike povećavaju tim posebnim oblikom interaktivnosti. Tijekom kormilarenja, to jest *navigacije* ili *surfanja* kroz elektronički oblikovan hipertekst, čitatelja ograničava samo kvantiteta i kvaliteta ponuđenih tekstualnih elemen-

ta, koje još uvijek uređuje autor. Izbor i upotreba pojedinih elemenata prepušteni su čitatelju, koji za svoj izbor, kao i za razumijevanje i poimanje izbora na osnovi ponuđenih elemenata, također mora preuzeti određenu odgovornost.

Prihvatanjem odgovornosti za vlastiti izbor i razumijevanje teksta mijenja se i konstelacija rasporeda moći i važnosti u komunikacijskoj jezičnoj aktivnosti: kad autor više nema mogućnosti kontrolirati čitateljev izbor, redoslijed odabira i strukturu odabranih elemenata, to jest kad cjelovit doživljaj teksta više nije pod autorovim nadzorom, čitatelj postaje suodgovoran za vlastito značenje i razumijevanje. Promijenjenu čitateljevu ulogu prilikom proučavanja hipertekstova zbog toga brojni stručnjaci opisuju kao čitateljevo sekundarno autorstvo. Neograničene mogućnosti elektroničkog povezivanja različitih sastavnica i njihovih čitateljskih aktualizacija tako ne mijenjaju samo mogućnosti čitateljeve interakcije s tekstem, nego bitno mijenjaju i tradicionalno razumijevanje teksta, granice između autora i čitatelja i predodžbe o autorovoj kontroli čitateljeve aktualizacije teksta te dovode i do neograničene međutekstualne upotrebe segmenata različitih tekstova koje omogućuje sam postupak elektroničkog pisanja i utjecaja na granice među različitim tekstovima. Nestabilnost tipična za hipertekstove, visoka fleksibilnost i temeljni poziv na interaktivno sudjelovanje pomoću izbora postaju zajednički nazivnik svih elektroničkih tekstova i elektroničke književnosti.

Stručnjaci među elektroničke književne tekstove najčešće uvrštavaju tekstove koji »nastanu u digitalnom obliku«, to jest koji nastanu na računalima i pomoću različitih računalnih programa te su namijenjeni čitanju na zaslonu računala. Dok definicija isključuje sve tiskane tekstove, ostaje otvoreno pitanje 'prijevoda' tiskanih tekstova u digitalni oblik, to jest tekstova nastalih procesima digitalizacije već postojećih tiskanih tekstova. Međunarodna organizacija *Electronic Literature Organization* je, s osnovnim ciljem ubrzanja pisanja i čitanja književnosti u elektroničkim medijima, odlučila u kategoriju elektroničke književnosti uključiti tekstove koji se pojavljuju na digitalnim medijima i djela koja su oblikovana i objavljena na računalu (Hayles 2008:3). Elektroničko književno djelo ima sva obilježja hipertekstova. Ono nudi brojne sastavnice, odvojene blokove priče te opise likova i događaja koje čitatelj sam odabire i sastavlja kako želi. Isti čitatelj tako iz osnovnoga ponuđenoga elektroničkoga teksta može izabrati i sastaviti više različitih tekstova te može sastaviti posve različite priče s raznim tijekovima događanja, uzročnim vezama i odnosima među pripovjednim likovima. Čitanje slavne fiktivne priče *Afternoon* (Poslijepodne, 1987.

u elektroničkom obliku i 1990. u tiskanom obliku) koju je napisao američki pisac Michael Joyce tako omogućuje neograničen broj različitih čitateljskih aktualizacija s obzirom na to kakav put kroz tekst čitatelj odabere. Čitatelju se nudi 539 segmenata priče i 950 mogućih veza pojedinih blokova priče. Pojedini blokovi teksta nisu uzročno povezani: u karakterističnoj atmosferi jezovite atmosfere čitatelj traži mogućnosti smanjivanja nesigurnosti i dvosmislenosti. Peter, kojega uvjetno možemo nazvati glavnim junakom, boji se da je na putu na posao pored olupine automobila vidio truplo sina i bivše žene. Radi se o tome da nije siguran jesu li to doista njih dvoje, a u stvari ni ne želi biti siguran, no tekst ni ne nudi evidentno rješenje. Odabirom pojedinih blokova priče i različitih veza tih 950 linkova, čitatelj traži mogućnosti smanjenja nesigurnosti i dvosmislenosti, čitateljskom interakcijom i odabirom priča postaje čitanje samo, a na osnovi više čitanja nastaju različite priče, koje predstavljaju različite čitateljeve putove kroz tekst. U tom smislu elektronička priča ne predstavlja samo jednu priču koja bi omogućavala višeznačno čitanje, nego čitatelj pri svakom čitanju tijekom samog procesa čitanja cijelo vrijeme odabire sastavnice priče i određuje tijek, kako tijek događanja, tako i uzročne veze među pojedinim blokovima. Čitatelj može isti hipertekst čitati više puta i na razne načine, tako da su njegove priče kao čitateljski putovi posve različite. Stručnjaci (Bolter, 2001:125) zbog toga misle da elektronički tekstovi uopće nemaju priče, nego da postoje tek različita čitanja.

Budući da je svako čitanje slijeđenje različitih mogućih putova kroz tekst, Bolter (ibidem, 126) uspoređuje čitanje elektronskoga teksta s istraživanjem ogromne kuće ili dvorca, gdje u različitim posjetima čitatelj otkriva stalno nove, skrivene i prije nevidljive prostore, njihove odnose i značenja. Pojedina čitanja na neki način imaju slične učinke i izazove kao računalne igre, a time i njihovu zavodljivost. Čak i nakon *posjeta* svim epizodama, čitatelj ne iscrpljuje sva moguća značenja jer se ona mijenjaju s čitateljevim izborom pojedinih blokova, koje ne određuju samo njihov redoslijed, nego i njihovu uzročnu povezanost, a onda se, kao posljedica toga, mijenja i čitavo događanje. Čitatelj se u isto vrijeme trudi upotrijebiti iskustva i očekivanja iz linearnoga čitanja i pratiti izazove elektroničkoga prostora, jer oba suprotna pristupa su postoje jedan pored drugoga. Pojedino čitanje predstavlja praćenje bilo kojeg odabranog puta i linka kroz tekst, a kao čitateljev doživljaj, taj put postaje i poseban linearan izbor pojedinih elemenata. U tom je smislu linearnost tek obilježje čitateljeva izbora i idiosinkratičnoga doživljaja, pri čemu čitatelja autorov smještaj segmenata ne ograničava u izboru. Zbog neograničenih mogućnosti čitanja i povezivanja pomoću linkova,

stručnjaci misle da se u čitanju elektroničke književnosti ne radi samo o nelinearnom čitanju, nego da bi se to čitanje moglo točnije opisati kao višelinearno ili višesmjerno čitanje.

Ako čitanje elektronički oblikovane književnosti usporedimo s opisima procesa linearnoga čitanja, već je na prvi pogled jasno da se elektronički tekstovi ne služe mogućnošću usmjeravanja i kontrole čitateljeva razumijevanja teksta kao što ih je, kad je riječ o pričama, analizirao Menakhem Perry (1979), nego ističu čitateljev vlastiti izbor i povezivanje blokova priča i vizualnih sastavnica s linkovima. Još nije istraženo kakvi osjećaji obuzimaju čitatelja dok upotrebljava klik na mišu za povezivanje sa sljedećom sastavnicom teksta te koliko je iznenađen, zadovoljan ili razočaran novom komponentom teksta koju aktualizira takvim povezivanjem. Ti osjećaji zasigurno se razlikuju od čitateljeva očekivanja i predviđanja (engl. *predicting*) nastavka kad je riječ o linearnom čitanju. Tijekom samoga punjenja hiperteksta značenjem čitatelj, dakako, mora i dalje upotrebljavati sva svoja izvantekstualna iskustva i znanja, a njegova je procjena primjerenosti i psihološke realnosti događanja, kao i likova i odnosa prema likovima i događajima, krajnje upitna. Zbog samostalnoga odlučivanja o odabiru pojedinih tekstualnih blokova između različitih mogućnosti njihova povezivanja čitateljev su odnos prema tekstu, kao i njegovo emocionalno sudjelovanje, zasigurno drugačiji nego kad je riječ o linearnom čitanju, premda na to još uvijek utječu čitateljeve osobne dispozicije, preferencije i specifična zanimanja.

Za sada još nemamo popis strategija koje su preporučljive ili potrebne za čitanje elektroničkih tekstova, premda su upravo karakteristični postupci klikanja i odabira poveznica često predmet obrade (Miall, 2001). Trebalo bi razmisliti o tome koje su strategije linearnoga čitanja upotrebljive i kad je riječ o elektroničkom čitanju, u kojem opsegu, i uz koje modifikacije. Bi li za bolje razumijevanje elektronske književnosti bilo korisno razvijati nove strategije? Brojni mladi čitatelji – korisnici elektroničkih tekstova upotrebljavajući računala spontano razvijaju odabir tekstualnih blokova i njihovo povezivanje pomoću linkova, no pitanje je biraju li najbolje putove ili bi razvoj primjerenijih strategija pomogao njihovu kvalitetnijem i kritičnijem razumijevanju. Ta će pitanja biti aktualna čim elektronička književnost postane predmet školske obradbe te se bude trebalo suočiti s razmišljanjem o tome koje je od nabrojanih čitateljevih mogućih putova kroz tekstove smisleno uključiti u razgovor o tekstu. Ne kao najmanje važno, svijest o specifičnosti čitanja i pridavanja značenja elektroničkim tekstovima omogućila je usporedno razmišljanje o mogućnostima čitanja te je tako pridonijela i produbljenom

poznavanju mogućnosti otkrivanja značenja kad je riječ o linearno organiziranim tekstovima. Takvo razmišljanje osobito obogaćuje spoznaju o tome da tekst stalno nudi više mogućnosti razumijevanja, a razumijevanje i kvaliteta onoga što je shvaćeno ovise o čitateljevoj interakciji, jezičnoj sposobnosti i sposobnosti kritičke procjene pročitanoa.

Premda teorijsko proučavanje elektroničke književnosti očito čekaju još brojna nerazriješena pitanja, elektronička se književnost – slično kao i internet – brzo širi i razvija različite oblike. Najviše tekstova i rasprava o njima još je uvijek na engleskom jeziku. Noviji oblici donose složenije mogućnosti kormilarenja između pojedinih elemenata, njihova izbora i povezivanja, počevši od upotrebe linkova, kao i uključivanja niza, npr. kinetičkih i haptičkih elemenata, koji omogućavaju doživljaj čitavoga tijela (Hayles, 2008:13). Interaktivna fiktivna priča na zanimljive načine širi i nadograđuje romaneskne literarne sastavnice multimodalnim mogućnostima interneta, raznim vizualnim sadržajima, grafičkim predodžbama, animacijama i upotrebom videa. Trajno otvoren, broj raznih oblika hibridnih knjiga brzo raste.

Nakon petstogodišnjega razdoblja stabilnosti tiskane knjige na papirnatom nosaču nije neočekivano da pojavu novih žanrova elektroničke književnosti prati oštro suprotstavljanje zagovornika tradicionalnih oblika književnosti. Oni u pojavljivanju elektroničkih tekstova vide upravo onakvu prijatnu tradicionalnim oblicima književnosti kao što su je u pronalasku tiska vidjeli zagovornici ručnoga prepisivanja knjiga koji su u tisku prepoznavali tek đavolski posao. S druge strane, zagovornici elektroničkih žanrova očekuju da će upravo brzo širenje digitalnoga sporazumijevanja i književnosti na zaslonima računala dovesti do tako korjenite promjene kulture i društva kao što je to prije petsto godina omogućio pronalazak tiska. Pojava elektronskih žanrova već je snažno nagrizla predodžbu visoke kulture i njezine ujedinjujuće snage (Bolter, 2001: 205). Na internetu je praktički nestala razlika između visoke i masovne kulture jer internetska slika nekog masovnog oblika teksta može biti uvjerljivija od Shakespeara u ASCII obliku, a oba su djela čitateljima jednako dostupna. Postmoderne kulture sve više cijene raznolikost, spontanost i promjenu položaja. Tipičnu postmodernu fragmentaciju moguće je obilježiti kao negativnu samo ako kao cilj postavimo stalno upitno jedinstvo. Na kraju krajeva, internet omogućuje pisanje koje je istovremeno okrenuto i piscu i čitatelju, ne sileći na neki unaprijed određeni oblik ili autoritet. U tom smislu, stručnjaci misle da je takvo pisanje u svakom slučaju demokratičnije od tiska i otvorenije za novosti. Sva ta obilježja, zajedno s interaktivnošću koja je nalik na interaktivnost računalnih igrica, nove elektroničke oblike književnosti

čine tako privlačnima da se zagovornici tradicionalnih oblika opravdano boje da će novi oblici književnosti dovesti do zatiranja tradicionalnih. Taj strah proizlazi i iz spoznaje da je posljedica sve šire upotrebe računala u ranoj mladosti i određen oblik ovisnosti. To neke stručnjake navodi na pitanje hoće li mladi još uopće biti sposobni čitati tiskane knjige. Brojni stručnjaci misle da je već danas teško čitati klasična djela. Premda su takvi pesimistični pogledi sve češći, a mladi sve oduševljeniji elektroničkim tekstovima, čini se puno smislenijim boriti se protiv predviđene prijetnje pitanjem kako čitanje tradicionalnih tekstova ponuditi kao ugodan i zanimljiv doživljaj koji će mlade uvjeriti u posebnost i nezamjenjivost linearnoga čitateljskog doživljaja. Još od davnina umjetnost riječi i mogućnost razgovora o ljudskim mogućnostima zasnovanima na čitanju, kao i mogućnost razgovora o vlastitoj kulturi i o stranim kulturama, predstavljala je izvor užitka za vrijeme čitanja i za vrijeme razgovora te važnu kohezivnu društvenu sponu. Pojava elektroničke književnosti nikako ne smanjuje ni mogućnost užitka prilikom linearnoga čitanja ni značenje kohezivne društvene veze. Zato se elektroničku književnost i posebne oblike čitanja koji su za nju potrebni čini najsmislenijim smatrati nadgradnjom i obogaćenjem dosadašnjih oblika književnosti.

Literatura

- Bolter, Jay David, *Writing Space. Computers, Hypertext, and the Remediation of Print*, New Jersey i London, 2001.
- Hayles, Carherine, *Electronic Literature. New Horizons for the Literary*, Notre Dame, 2008.
- Joyce, Michael, *Afternoon* (Poslijepodne, 1978. u elektroničkom obliku, 1990. u tiskanom obliku), 1978/1990.
- Nacionalni okvirni kurikulum (NOK), Hrvatski Sabor, Zagreb, 2011.
- Pečjak, Sonja, *Psihološki vidiki bralne pismenosti. Od teorije k praksi*, Ljubljana, 2010.
- Pečjak, Sonja, Stopenjskost pismenosti – kaj je in kako jo udejanjati v naših šolah. U: Jelka Vintar ur., *Stopenjskost pri usvajanju pismenosti. Postopen pouk bralne pismenosti na vseh ravneh šolanja*. ZRSŠ, Ljubljana, 2006.
- Perry, Menakhem, Literary Dynamics, How the Order of a Text Creates its Meaning. *Poetics Today* I/1–2, str. 35–64, Durham, 1979.
- Venezky, Richard L., Literacy (u: Theodore I. Harris, Richard E. Dodges, ur. *The Literacy Dictionary*), Newark, Delaware, 1995.

K prevladavanju komunikacijskih zapreka u nastavi književnosti

Mirjana Benjak – Vesna Požgaj Hadži

Sažetak

U procesu ostvarenja osnovnog cilja nastave književnosti – odgojiti budućeg čitatelja – stoje mnoge prepreke (u sklopu vanjske i unutarnje organizacije nastave književnosti), koje onemogućavaju literarno-didaktičku komunikaciju. Da bi se te prepreke, smetnje i teškoće prevladale, uvelike može pomoći primjena postupaka motivacije i aktualizacije. Na primjeru Balotina romana *Tijesna zemlja* (kao školske lektire) i komparativnog pristupa glavnim likovima iz Goetheova romana *Patnje mladog Werthera* i Plenzdorfova romana *Nove patnje mladoga W.* (u sklopu interpretacije na školskom satu) predloženi su didaktički postupci i metode koji doprinose rješavanju prepreka u učeničkoj recepciji i razumijevanju književnih djela, odnosno boljoj komunikaciji s njima. Njihova primjena na tragu je ostvarenja osnovnog cilja nastave književnosti: odgojiti kreativnog i kritičkog čitatelja.

Osnovni cilj i organizacija nastave književnosti

Svaki je učitelj književnosti svjestan da je ostvarenje osnovnog cilja srednjoškolske nastave književnosti – odgojiti budućeg čitatelja – vrlo zahtjevno, a prepreke na koje svakodnevno nailazi u realizaciji toga cilja nisu zanemarive. Metodička je znanost utvrdila da ostvarivanje zadataka i ciljeva nastave književnosti prvenstveno ovise o: a) *vanjskoj organizaciji nastave književnosti* (mjesto izvođenja nastave, opremljenost školske knjižnice, specijalizirane ili univerzalne učionice, položaj nastave književnosti u rasporedu sati, zastupljenost nastave književnosti u nastavnom planu i programu hrvatskoga jezika, socijalna struktura učenika, broj i stručna kvaliteta učitelja i dr.) te b) *unutarnjoj organizaciji nastave književnosti* (struktura nastavnoga procesa, odnosno artikulacija nastave i nastavnoga sata).¹

¹ V. Ante Bežen, *Znanstveni sustav metodike književnog odgoja i obrazovanja*, Školske novine, Zagreb, 1989.

Komunikacijske prepreke u nastavi književnosti

Ovom prilikom istaknut ćemo određene prepreke koje, bez obzira na ispunjenje uvjeta vanjske i unutarnje organizacije nastave, uvelike sprečavaju komunikaciju u nastavi književnosti, odnosno učeničku komunikaciju s književnoumjetničkim djelom.² Te bismo prepreke mogli klasificirati kao prepreke koje proizlaze iz:

- kriterija za izbor književnoga sadržaja u nastavnom programu
- zanemarivanja učeničkih recepcijskih sposobnosti, odnosno njihovih doživljajno-spoznajnih mogućnosti
- neuvažavanja čitateljskih interesa učenika
- metodičke usustavljenosti nastave književnosti
- samog književnoga djela.

Metodika je utvrdila kriterije za izbor književnoga sadržaja u procesu književnog odgoja i obrazovanja.³ Analiza gimnazijskog nastavnog programa⁴ pokazuje da su sastavljači programa prvenstveno uvažavali povijesnoknjiževni i teorijskoknjiževni kriterij, antologijski kriterij, kriterij reprezentativnosti, nacionalni i estetski kriterij, dok su zapostavljeni kriteriji primjerenosti recepcijskim mogućnostima učenika, psihološko-spoznajni i recepcijski kriterij te kriterij koji se zasniva na čitalačkim interesima učenika. Naime, pogleda li se pomnije izbor pisaca i djela propisanih programom, može se uočiti da su uvelike zanezarene učeničke recepcijske sposobnosti, odnosno njihove doživljajno-spoznajne mogućnosti.⁵ Analiza također pokazuje da se (pre)malo vodilo računa o kriteriju književnih interesa učenika. Mnogobrojna su istraživanja, koja se u nas provode od 60-ih godina prošloga stoljeća, pokazala da su srednjoškolci usmjereni prema suvremenoj i nacional-

² Time ne želimo nikako umanjiti prepreke koje proizlaze iz činjenice da su npr. učionice prenatrpane (pre)velikim brojem učenika, da je većina učionica, u doba računala i interneta, daleko od suvremeno opremljenih specijaliziranih učionica, a nastavni programi (pre)opširni i koncepcijski zastarjeli.

³ O tome više u: Mirjana Benjak, *Književnost(i) u kontaktu, Suvremena srednjoevropska proza u gimnazijskoj nastavi književnosti*, Izdavački centar Rijeka, Rijeka, 2001, str. 69–94. i 135–163.

⁴ *Nastavni programi za gimnazije, Hrvatski jezik za gimnazije*, Glasnik ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske, posebno izdanje, Zagreb, 1. kolovoza 1995.

⁵ V. npr. izbor pisaca i djela za 1. razred gimnazije. Teško je zamisliti da će petnaestogodišnjaci s radošću i razumijevanjem pristupiti interpretaciji npr. Rumanca trojskog i Muka svete Margarite.

noj i europskoj/svjetskoj prozi jer u njoj pronalaze sličnosti sa sobom i vlastitim poimanjem svijeta više nego što to mogu pronaći u djelima iz prošlosti. U interpretaciji djela iz starijih razdoblja književnosti morao bi se pak češće primjenjivati kriterij aktualnosti kojim bi se ta djela približila mladomu čitatelju.

Zbog objektivnih (zatvoreni i opširan nastavni program i sl.) i subjektivnih razloga (nemotiviranost učitelja i sl.) primjećuje se da metodički sustavi, metode i postupci koji se primjenjuju u interpretaciji književnoga teksta na satovima književnosti često ne prate rezultate suvremene metodičke teorije. Takvom stanju pridonosi i činjenica da još uvijek nemamo srednjoškolski kurikulum, a i cjeloživotno obrazovanje učitelja ne provodi se u svim regijama Hrvatske sustavno i stručno.

Posebnu vrstu prepreka susrećemo u samom književnoumjetničkom tekstu. Najčešće su prepreke koje priječe učeničku komunikaciju s djelom one koje se odnose na jezik i stil te temu. To se u prvom redu odnosi na književna djela starijih stilskih formacija pri čijoj se interpretaciji kao velik problem javlja motivacija učenika za čitanje kao i zahtjev za primjenu onih metodičkih postupaka koji bi bili usmjereni k otklanjanju jezičnih zapreka. Osim toga valjalo bi posvetiti pažnju primjeni postupka aktualizacije poruka starijih tekstova jer su oni svojom tematikom i jezičnim karakteristikama često vrlo udaljeni od interesa mladih čitatelja.

Komunikacija s književnoumjetničkim tekstom

Komunikaciju s književnim tekstom učenik ostvaruje najčešće na dva načina: na satu književnosti te samostalnim čitanjem književnih djela kod kuće (školska lektira). Interpretacija književnoga djela na satu vrlo je složen proces. Ona može biti neposredna (bez didaktičko-metodičkog posredovanja učitelja) i posredna (kada tekst čita neka druga osoba: učitelj, glumac i dr.). U posrednoj komunikaciji veliku ulogu ima učitelj koji mora biti osposobljen kako bi u komunikacijskom procesu vodio računa o didaktičkoj i estetskoj interakciji. Da bi se prevladale zapreke, smetnje i teškoće u literarno-didaktičnoj komunikaciji, učitelj ih mora prepoznati (npr. neusklađenost tekstnog i učeničkog koda, nedostatak učeničke čitalačke i književne kulture i sl.) te odabrati primjerene metodičke postupke (u sklopu suvremenih metodičkih sustava) za njihovo prevladavanje.

Poseban problem je samostalno čitanje kod kuće – školska lektira. Iako ćemo se složiti da se »bez samostalnog čitanja književnih djela kod

kuće ne mogu (...) postići ciljevi književnog odgoja i obrazovanja«,⁶ moramo se također složiti da su lektirna djela često udaljena od učeničkih literarnih interesa, a sati lektire najčešće se svode na brzinsko provjeravanje određenih (nebitnih) činjenica. Shvatimo li da se »samostalno čitanje kod kuće i odgojno-obrazovni rad u nastavi prožimaju (...), dopunjuju i teže zajedničkim ciljevima: dostići određenu razinu književnog obrazovanja, razviti kulturu čitanja, stvaralačke sposobnosti učenika, književni ukus, omogućiti bogatiji, sadržajniji i suptilniji duhovni život, izgraditi cjelovit pogled na svijet u kojem duhovne vrijednosti što ih pruža književnost i umjetnost uopće zauzimaju istaknuto mjesto«,⁷ tada ćemo nastojati motivirati učenike za čitanje i pomoći im u samostalnom čitanju usmjerujući ih odgovarajućim metodičkim postupcima (primjerenim stvaralačkim pitanjima i zadacima) da omogućimo uspješnu komunikaciju s književnim tekstom.

Postupci i metode za rješavanje zapreka učeničke recepcije i razumijevanja književnih djela

Postupci motivacije

Na recepciju književnog djela, koja ima svoje posebnosti, utječu složenost usvajanja, stupanj književnog obrazovanja učenika, posebnost obrazovne grupe i metodički uvjeti. Kako bi učenik pripremljen dočekao susret s umjetničkim djelom, jedan od temeljnih zahtjeva suvremene metodike nalaže primjenu postupka motivacije. »Motivacija kao metodički postupak primjenjuje se zato da bi učenik pripremljen dočekao susret s umjetničkim djelom, da bi svoje osobne doživljaje, iskustva i spoznaje projicirao u svijet umjetničkog djela koje će biti interpretirano«, njome se, dakle, povezuje interpretacija književnoga teksta »sa životom, intelektualnim i emocionalnim iskustvima učenika«.⁸

Na primjeru romana istarskog književnika Mate Balote *Tijesna zemlja*,⁹ koji je 1999. godine nastavnim programom uvršten u lektiru za VIII.

⁶ Dragutin Rosandić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Školska knjiga, Zagreb, 1986, str. 81.

⁷ Ibidem

⁸ O. c., 698.

⁹ O oblikovanju *Tijesne zemlje* kao lektirne knjige v. u: Mirjana Benjak, Vesna Požgaj Hadži, *Postupci motivacije i aktualizacije u metodičkom oblikovanju romana Mate Balote Tijesna zemlja kao lektirne knjige*, Zbornik Ivana Mimice, Biblioteka školskog vjesnika, Split, 2003, str. 127–140.

razred osnovne škole,¹⁰ pokazat ćemo kako se postupcima motivacije mogu prevladati zapreke u recepciji i razumijevanju romana. Te se zapreke mogu razvrstati u ove kategorije:

- a) **Opsežnost romana.** 300 gusto tiskanih stranica i ne bi bilo veća zapreka za učenike srednje škole, ali se ona pojavljuje kod petnaestogodišnjih čitatelja koji u svom dosadašnjem školovanju nisu morali pročitati tako opsežno književnoumjetničko djelo.
- b) **Tematika romana.** Iz dosadašnjih istraživanja koja se odnose na književne interese učenika poznato je da učenici viših razreda osnovne škole najradije posežu za suvremenom pripovjednom prozom (romanom) aktualne (urbane) tematike. Na temelju toga može se pretpostaviti da ih *Tijesna zemlja*, koja govori o promjenama što su zahvatile istarsko selo u posljednjim desetljećima 19. stoljeća, i neće privući svojom tematskom razinom.
- c) **Jezik romana.** Iako je roman pisan na standardnom jeziku, njegovi likovi govore rakljskim dijalektom, a i u samom tekstu romana nailazimo na dijalektalne izraze, što može biti nemali problem za učenike, osobito za one koji ne žive u Istri.

Ti bi se problemi mogli riješiti uvažavajući primjenu onih načela koje je metodička znanost uspostavila radi uklanjanja zapreka u recepciji i razumijevanju književnoga teksta, a tiču se kako tekstovnih (jezikoslovnih) tako i izvantekstovnih (povijesnih i kulturoloških) tumačenja i objašnjenja. To su prvenstveno oni zahtjevi koji u prvi plan stavljaju postupke utemeljene na načelima motivacije i aktualizacije.

Učenicima ćemo, pred njihovo samostalno (usmjereno, programirano) čitanje *Tijesne zemlje*, pripremiti motivacijski materijal koji će im olakšati ulazak u Balotin svijet.¹¹ Slijedeći načelo vertikalnog slijeda, naš se materijal otvara stihovima učenicima poznate pjesme *Moja mati*, koju su interpretirali u VII. razredu. Na te se stihove nadovezuju stihovi iz pjesme *Kopnja*. Iz romana *Tijesna zemlja* izabrani su odjeljci koji se tematski nadovezuju na stihove tih pjesama:

¹⁰ *Nastavni plan i program za osnovnu školu*, Prosvjetni vjesnik, glasilo Ministarstva prosvjete i športa, posebno izdanje, br. 2, godina I, lipanj 1999.

¹¹ Taj materijal možemo (motivacijski) nasloviti »Da vam olakšamo čitanje«, a sastoji se od ovih dijelova: a) »Svijet Balotina književnog stvaralaštva«, b) »Što je potrebno znati o romanu *Tijesna zemlja* prije čitanja«, c) »Kronološki pregled Balotina života i stvaranja te društveno-povijesnih i kulturnih zbivanja« te d) »Kako čitati *Tijesnu zemlju*«.

Moja mati je bila velika sirota,
tuju je zemlju kopala, tuje pode je prala.
Sva svoja lita otkidala je od svoga života,
i malo po malo sve je drugin razdavala.

(...)

Ona je ovce čuvala, drugi su vunu strigli,
ona je prasce hranila, drugi su jili pršute.
Sve ča je s mukon prikupila, drugi su lako digli:
od mrsa, vina i smokav, od sira i skute.

(Moja mati)

U dane kopnje kopači srestu zemljon,
noge rinu u nju, z rukami grude prevrću.
Kosti njin strdnu još više i žulji njin pokriju dlane,
kopačon su žile trde kako drivene grane.

(...)

U kopnji su dani dugi i lihe nimaju kraja,
od zore do mraka tilo je sprignuto h zemlji.
Pucaju križa, krv šumi u glavi, ma vrat se svejeno ne diže,
Svit kopača je pedalj zemlje, do kuda matika njin siže.

(Kopnja)

Martina je imala mnoge odlike dobre seljakinje. Radina kao
krtica, mršava, izdržljiva, štedljiva, vješta. (...) Vjerovala je sa-
mo u rad, rad je njoj bio kao neka vjerska dužnost, kao obred.
Imala je čist, jasan osjećaj za pravicu i nikad nije siromašni-
jem od sebe otela ni smokvu, ni grozd groždja, ni granu drva.

(...)

Doma su dolazili oznojeni, izmučeni, sa zemljom na rukama,
u opancima, na prsima, na trbuhu, po glavi. Svuda prah od ze-
mlje, na vratu i po vlasima. Ali im je kopanje donijelo i nove
nade. Svaki rad radja nadu, seljački rad donosi i umirenje. Sa-
djene loze osjeća se kao neko obredno vršenje zakona. Zakona
održanja roda, zakona koljena. Daleki neki rod, nepoznati još
potomci, unuci i praunuci ići će po tim lijevama, kopati lozu
što se tu sadi, prevrtati istu zemlju, obrezivati, vezivati, trgati.
Tko zna, možda će se neki daleki unuk ili praunuk, legajući
pod štricu da otkine grozd muškata, neki sin ili unuk ovoga
maloga Tone, sjetiti, da je ove brajde sadio djed Marko, sjetiti

s radošću, ponosan i zahvalnosti u duši i reći: To je sadija moj did, Bog ga pomiluj.

(Iz *Tijesne zemlje*)

Slijede rečenice iz prve Balotine biografije (1934) koje će motivirati učenike za čitanje *Tijesne zemlje*:

Mate Balota, ribar, mornar i fizički radnik, kao što mu je i otac bio. Drugih biografskih podataka o njemu nema...

te spomen uklesan na piščev nadgrobni kamen:

Ovode leži pored majke Mare i oca Tone Mijo Mirković – Mate Balota, sveučilišni profesor, 28. IX: 1898. – 17. II. 1963. putnik zmež grada i svojega sela ki je vajk piva kako naši stari »rodila loza grozda dva«, težak, ribar, mornar, akademik, pjesnik, prvi Rakljanin ki je napisa 50 knjig, pokopan uz zvuke dragih roženica.

Ti su tekstovi popraćeni ovim pitanjima i zadacima:

- Koju pozadinu stvarnosti otkrivaju stihovi iz Balotinih pjesama? Odredite njihovu temu.
- Analizirajte pjesničke slike i odredite njihov socijalni i idejni okvir. Otkrijte i izrecite Balotin osobni stav prema socijalnoj problematici iskazanoj u citiranim stihovima.
- Balotine pjesme napisane su na rakljanskoj čakavštini. U tablici su izdvojene neke od karakteristika rakljanskog dijalekta. Uz ponuđene primjere pronađite u citiranim pjesmama i druge pa ih upišite u tablicu.

Rakljanska čakavština	
Karakteristike	Primjeri
ikavski refleks glasa jata	<i>lita</i>
upitna zamjenica ča	<i>ča</i>
zamjena krajnjeg -m u -n	<i>drugin</i>
posebni oblici deklinacija	<i>smokav</i>

- Kako upotreba dijalekta utječe na izražajnu vrijednost pjesama?
- Na temelju vlastitog doživljaja i analize napišite problemski članak *Aktualnost pjesničke riječi Mate Balote*. U radu si pomognite ovim ocjenama Balotina stiha:

Njegov stih je ponešto tvrd i opor, ali u njemu ima snage i neposrednosti njegova krševitog zavičaja, ima vitalnosti, koju je narod ove drevne naše pokrajine, unatoč svim nevoljama, znao sačuvati do dana današnjeg. (*Nikola Milićević – Antun Šoljan*)

U Balotinim stihovima, pojednostavljenim do banalnosti, kao da zaista ima neke čarolije, koja i u običnim, na najobičniji način izrečenim konstatacijama o životu, živi i djeluje umjetnički intenzivno. (*Vlatko Pavletić*)

- Koje zajedničke karakteristike otkrivete u odabranim stihovima i odlomcima iz romana *Tijesna zemlja*?
- Koji su vas podaci iz Balotine prve biografije iznenadili? Jeste li očekivali određenje pisca kao ribara, mornara i fizičkog radnika? Koje nove podatke iz piščeva života doznajete iz teksta koji je uklesan na njegov nadgrobni spomenik? Što možete zaključiti o životnom putu Mate Balote?

Da bi učenici mogli pristupiti samostalnom čitanju romana, slijede informacije čija je funkcija uklanjanja onih zapreka u recepciji romana koje su povezane uz njegovu tematiku: izabrani, u skladu s učeničkim doživljajno-spoznajnim mogućnostima, odjeljci iz zapisa Jurja Dobrile, Tone Peruška, Nikole Ivanišina i Daniela Načinovića:

- Roman *Tijesna zemlja* roman je o seljačkom životu južne Istre u drugoj polovici 19. stoljeća. Kako biste bolje razumjeli prilike u Istri toga doba, donosimo vam sliku položaja istarskog seljaka kakvu je ocrtao vođa istarskog preporoda biskup Juraj Dobrila u bečkom parlamentu 1862. godine:

Bijeda je u Istri postala permanentnom. Ima općina u kojima se najveći dio stanovništva u doba bijede hrani sirovom travom ili divljim jagodama. Ima općina u kojima otprilike polovica stanovništva jede hranu bez soli ili uživa sol koja je namijenjena stoci. Zemlja kao kapital ništa ne nosi. Svake je godine u Istri suša i grad. Žita urodi samo za jedan dio naših potreba, a već petnaest godina nismo imali dobru žetvu. U zemlji je nekada bilo mnogo ovaca, ali njihov broj se smanjio. One su postale žrtve poreskog pritiska. Stoga je počelo nestajati i odjeće... Divnih hrastovih šuma više nema. Ribolov je opao. Bolest je uništila svilenu bubu. Pitam vas, gospodo, što se može tražiti od ljudi koji su uvijek puni brige za hranu, koji piju nezdravu vodu, a i takve nemaju dovoljno, od naroda kod kojega 70-80% ljudi u nizinama boluje od malarije?

- Kakvu ste predodžbu o položaju istarskog seljaka u drugoj polovici 19. stoljeća stekli na osnovi Dobrilina govora?
- Ispišite pojedinosti koje govore o teškom ekonomskom stanju istarskog sela.
- O romanu je napisano nekoliko prikaza i kritika. Pažljivo pročitate odlomke iz nekih od njih pa odgovorite na pitanja.

Na 300 stranica te knjige kao da je pisac oštrom lopatom isjekao komad zemlje (profil) i tada nam ga protumačio, sastav tla, biljke, korjenčiće, djelovanje vode, snijega i leda, povezanost tih korjenčića s drugim korijenjem izvan tog isječka. (...) Seljak, pjesnik i ujedno ekonomski stručnjak (teoretičar), to je eto Mate Balota u ovoj knjizi. Tu knjigu je mogao napisati jedino Mate Balota, čovjek rođen koncem stoljeća: seljak, ribar i mornar po sklonostima, pjesnik po doživljavanju i ekonomist po analizi. Jedino je on mogao izvući pred nas jedan isječak vremena i u tom vremenu umjetnički fiksirati našu zemlju. (*Tone Peruško*)

I naslov romana *Tijesna zemlja* proizišao je iz biti života sela u kojem se ljudi rađaju, rastu, sazrijevaju, žene, udaju pa dijele pritom zemlju koja osobito na malom posjedu postaje sve manja, tj. tjesnija! Moglo bi se reći da je u romanu razrađena socijalna problematika raslojavanja i propadanja malog seljačkog posjeda u jugoistočnoj Istri u tom već spomenutom dobu. Učinjeno je to i stvaralačkom uporabom riječi koja je bitno označavala dramatične dileme seljačkog življenja. To je riječ *dug* i njezine varijacije kojima je roman otpočet, poentiran, uokviren! (*Nikola Ivanišin*)

Tijesna zemlja je kondenzirani, sažeti zbir osobitosti pučkoga života Istre; djelo koje toplinom i neposrednošću – u detaljima i cjelini – čini ovaj pisani vidokrug iznimnim spomenom, ali i poticajnim suputnikom suvremenog čitatelja koji će u izdašnome vrelu književnog postupka naći osobitosti Istre kao i univerzalne upite što iznova stavljaju na provjeru dionice ljudskog iskustva. (*Daniel Načinović*)

- Protumačite tvrdnju Tone Peruška: »Tu knjigu je mogao napisati jedino Mate Balota, čovjek rođen koncem stoljeća: seljak, ribar i mornar po sklonostima, pjesnik po doživljavanju i ekonomist po analizi«.
- Koja je socijalna problematika razrađena u romanu?

- Što će suvremeni čitatelj, prema Načinoviću, pronaći u *Tijesnoj zemlji*?

Kronološki pregled Balotina života i rada omogućit će lokalizaciju romana. Uz njega se u obliku *sinkronijske sheme-tablice* prikazuju, osim najznačajnijih događaja iz piščeva života i rada, i kulturna zbivanja te povijesni događaji koji su omeđeni godinom rođenja i smrti književnika (1898–1963). Ovaj će komparativni pregled učeniku ne samo olakšati lokalizaciju romana u cjelokupni Balotin opus, već će osvijetliti i okolnosti koje su ga uvjetovale (društveni i književni kontekst).

Poznato je da u motiviranju učenika veliko značenje ima neverbalni metodički instrumentarij. Stoga predlažemo da se pokažu ilustracije koje će pružiti mladom čitatelju/učeniku mogućnost da na nov način vidi, doživi i razumije književnoumjetnički sadržaj Balotine *Tijesne zemlje*, npr. portret pisca, njegove majke, fotografija njegova rodnog Raklja, faksimil piščeva rukopisa i prvog izdanja *Tijesne zemlje*, zemljopisna karta Istre i Rakljanštine, crteži narodnih nošnji, obrta i sl. One će omogućiti uvođenje učenika u atmosferu djela, u značajke vremena kojem djelo pripada, pospješit će recepciju književnoga teksta na emocionalnom, imaginativnom i intelektualnom planu te proširiti njihov doživljajno-spoznajni kontekst. Posebno ističemo faksimil Balotina rukopisa koji se može upotrijebiti kao dopuna u upoznavanju stvaralačkog procesa ili pak kao predložak za tekstološku analizu.

Učenike ćemo uspješnije motivirati ako im, prije čitanja, podijelimo ovakav motivirajući tekst:

Pred vama se nalazi roman Mate Balote *Tijesna zemlja*. Možda ste zastali s nevjericom: Kako je knjiga »debelac!«! Hoću li je stići pročitati? A kako da je čitam? Poslušajte što vam savjetuje suvremeni istarski književnik Daniel Načinović:

Kako, dakle, čitati Balotinu knjigu? Neposrednost je njena odlika. Valja je rasklopiti onako kao što se rastvara škrinja voljenih uspomena. (...) Balotu možemo čitati i na »gospodarski« (načini privređivanja i stjecanja sredstava za život), »toponimski« (nazivi pojedinih mjesta), »turistički« (ljepote prirode), »ekološki« (zaštita prirode), »etnografski« (materijalna, društvena i duhovna kultura), »gastronomski« (kultura prehrane) način... ali, nadasve osluškujući otkucaje ljudskog srca koje svoj ritam usklađuje s precima, njihovim mukama i radostima, projicirajući misli u uvijek nove aktualnosti, u gibanje osjećaja koji ne idu pravocrtno, već se prostiru kao disanje svemira, kao čežnja za bar komadićem sreće.

Dakle, mogućnosti za čitanje su bezbrojne: ili »rastvorite škrinju voljenih uspomena« ili tragajte za gospodarskim, toponimskim, turističkim i inim elementima knjige. No bez obzira koju vrstu čitanja odaberete, oslušajte »otkucaje ljudskog srca«! Budete li tako čitali, ne samo da ćete upoznati jednu drugu i drukčiju Istru, vama dosad nepoznatu, već ćete, sigurni smo u to, u sebi zauvijek ponijeti ljepotu umjetničke riječi.

A sada, nekoliko savjeta:

1. Na početku vašeg čitanja u dnevnik čitanja zapišite:
 - a) bibliografske podatke
 - b) datum kada ste započeli čitati roman.
2. Čitat ćete, naravno, s olovkom u ruci. Bilježite podatke iz svakog poglavlja romana koji se odnose na:
 - a) temu
 - b) prostor i vrijeme
 - c) fabulu
 - d) likove
 - e) kompoziciju
 - f) jezik i stil
 - g) ideju
 - h) misli koje su vas posebno zaokupile.

Primjena postupaka motivacije u ovom će slučaju doprinijeti uspješnijem uvođenju učenika u dublje razumijevanje književnog djela iz grupe onih ostvarenja koja im svojom tematikom i nisu najbliža, osposobiti ih za samostalnu analizu jezičnog materijala i uočavanje vrijednosti nestandardnih, zavičajnih, dijalektalnih izraza u umjetničkom tekstu te im proširiti književnu i jezičnu kulturu.

Postupci aktualizacije

Već je rečeno da su rezultati istraživanja učeničkih književnih interesa pokazali da su srednjoškolci usmjereni prema suvremenoj prozi pa bi pri obradi klasičnih djela valjalo primjenjivati princip aktualizacije jer »u djelima klasičnih pisaca treba svestrano istraživati onu problematiku koja može zaokupiti suvremenog mladog čitaoca«, odnosno jer »svako književno djelo sadrži u sebi probleme koji nisu vremenski omeđeni, tj. nudi univerzalne probleme s kojima se suočavaju sve generacije. Aktualizacijom tih univerzalnih problema učenici će se s više interesa, poštovanja i razumijevanja prihvatiti djela starijih razdoblja«. ¹² Pokazat ćemo

¹² Dragutin Rosandić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Školska knjiga, Zagreb, 1986, str. 474–475.

to na primjeru komparativne interpretacije književnog lika (Goetheova Werthera i Plenzdorfova Wibeau) u sklopu problemsko-stvaralačkog metodičkog sustava. Metodička obrada nastupa nakon cjelovite interpretacije Goetheova romana *Patnje mladog Werthera* u okviru romantizma u europskim književnostima i samostalnog čitanja Plenzdorfova romana *Nove patnje mladoga W.*¹³

Nakon što su učenici kod kuće pročitali Plenzdorfa, na početku nastavnog sata postaviti ćemo im pitanja kojima ćemo potaknuti izražavanje njihova doživljaja romana i likova i na taj način stvoriti problemsku situaciju:

- Na što vas je podsjetio naslov romana Ulricha Plenzdorfa?
- Kakav je dojam na vas ostavio roman u cjelini?
- Koji vam se roman više svidio i zašto?

Nakon toga ćemo ih podsjetiti na Goetheov roman ovim odjeljkom:

Ah, kako mi žilama struji krv kad svojim prstom dotaknem njezin ili se naše noge sretnu pod stolom! Ustuknem kao da sam se opekao, ali me tajna snaga vuče naprijed, a meni se muti u glavi kao da me hvata nesvjestica. A njezina nevinost, oh, njezina čista i netaknuta duša ne sluti kako mene te sitne povjerljivosti muče. Kada pak u razgovoru stavi svoju ruku na moju i privuče se bliže da rajski dah njezinih usta dosiže moje usne – čini mi se da tonem i padam kao da me ošinula munja. (54–55)

Podsjetit ćemo ih kako Wibeau regira na Goetheov roman:

Osim toga, onaj stil! Sve vrvi od srca i duše i sreće i suza. Ne mogu zamisliti da je netko tako govorio, čak ni prije trista godina. Cijeli se aparat sastoji od samih pisama toga nemogućeg Werthera njegovom kopmi kod kuće. Vjerojatno je to trebalo djelovati jezivo originalno i neizmišljeno. (29)

Učenici zatim odgovaraju na ova pitanja:

- Po čemu se prvenstveno ova dva teksta razlikuju?
- Zašto je tome tako? Prisjetimo se kojoj stilskoj formaciji pripada Goetheov roman, a kojoj Plenzdorfov.
- Negira li Wibeau u potpunosti Werthera?
- Što mislite, ima li više razlika ili sličnosti između tih dvaju likova?

¹³ Prikaz cjelovitog metodičkog modela nalazi se u: Mirjana Benjak, Silvo Fatur, *Šolska ura z Wertherjem*, Zavod Republike Slovenije, Ljubljana, 1998.

Učenici će, podijeljeni u grupe, pomažući si dnevnicima čitanja, odnosno bilješkama koje su zapisivali dok su samostalno čitali Goethea i Plenzdorfa, pronaći rečenice iz obaju romana koje se odnose na:

- a) njihovo djetinjstvo
- b) njihov odnos prema sredini koja ih okružuje i prema radu
- c) njihov odnos prema drugim likovima u romanu
- d) njihov doživljaj ljubavi.

Učenici će na satu u tablice upisivati rečenice iz obaju romana i karakteristike likova koje proizlaze iz njih. Donosimo dio tablice koja se odnosi na djetinjstvo:

I. grupa: Djetinjstvo

Werther	
<i>Primjeri iz teksta</i>	<i>Karakteristike</i>
Ure i ure znao bih ovdje sjediti i gledati onamo, prema onoj strani, ponirati radosne duše u šume i doline koje se u sutonu javljahu mome oku tako prijazno, ah, tako prijazno! (87)	kao dječak rado mašta
Prisjećao sam se nemira, suza, tuposti čula (kad ti pamet stane) i silnih tjeskoba koje sam u toj rupi podnosio. (87)	škola mu je mrska
Tako sam se živo spomenuo kako sam nekoć znao stajati i gledati za strujom, kakove me čudne slutnje salijetahu, kako su pustolovne bile slike predjela kamo teče rijeka i kako sam brzo dopro do granica svoje uobrazilje. (87)	živi uglavnom usamljeno

Wibeau	
<i>Primjeri iz teksta</i>	<i>Karakteristike</i>
- Ako mi tko šta može predbaciti, to ni u kojem slučaju nisi ti! Ni u kojem slučaju čovjek koji se o svom sinu brinuo samo preko dopisnica! (7)	roditelji rastavljeni, otac ne brine o njemu
Svakog ti usranog trenutka dođe netko i odmah bi htio saznati ima li čovjek kakav uzor, i koji, ili se triput tjedno o tome mora pisati sastavak. (12)	u školi ga nerviraju mnoge stvari

On je izmišljao i kojekakve druge stvari. Na primjer, cijele songove. Tekstove i melodije! Nije uopće bilo instrumenta koji nakon dva dana ne bi svirao. Ili, dobro, nakon tjedan dana. Znao je praviti računala, koja funkcioniraju i danas. Ali najviše vremena proveli smo slikajući. (14)

zanimaju ga suvremena glazba, računala i slikarstvo

Evo nekih zaključaka do kojih su učenici I. grupe došli istraživačkim radom:

- I Werther i Wibeau nisu imali sretno djetinjstvo
- Werther se rano osamljuje, predaje se maštanjima, udaljava se od realnog svijeta
- Obojica ne vole školu; ne mogu se prilagoditi disciplini koja u njoj vlada
- Oba mladića su talentirana, ali im institucije (obitelj i škola) ne omogućuju da se razvijaju u pravcima njihova interesa
- Djetinjstvo im je bolno, a uzrokom je i kasnijem njihovu ponašanju.

Nakon što su učenici svih grupa samostalno istražili te osvijetlili portrete Werthera i Wibeaua, zaključili su da su ti likovi, koji pripadaju romanima različitih stilskih formacija, mnogo sličniji no što bi se to moglo na prvi pogled, brzopleto, reći. Upravo su postupci aktualizacije doprinijeli ukidanju zapreka u učeničkom doživljaju Werthera, romantičnog lika, koji srednjoškolce prvenstveno odbija svojim jezičnim izrazom, odnosno patosom. Komparacijom s njima jezično mnogo bližim Wibeauom i Werther postaje, prvenstveno svojim nonkonformizmom i spontanošću, njihov suvremenik. Osim toga, učenici su naučili povijesno prosuđivati književne pojave i uključiti se u tokove suvremene književnosti te razvijati osjećaj za organizirano, sustavno i plansko pristupanje obradi radnog zadatka na tragu razvijanja sposobnosti za samostalnu interpretaciju književnog djela.

Ovim smo primjerima željele pokazati neke od mogućnosti primjene postupaka motivacije i aktualizacije u svrhu omogućavanja uspješnije učeničke komunikacije s književnim djelima koja su ili svojom tematikom (*Tijesna zemlja*) ili jezičnim i stilskim karakteristikama (*Patnje mladog Werthera*) udaljeni od učeničkih literarnih interesa.

Literatura

- Bežen, Ante, *Znanstveni sustav metodike književnog odgoja i obrazovanja*, Školske novine, Zagreb, 1989.
- Benjak, Mirjana, *Književnost(i) u kontaktu, Suvremena srednjoevropska proza u gimnazijskoj nastavi književnosti*, Izdavački centar Rijeka, Rijeka, 2001.
- Benjak, Mirjana – Fatur, Silvo, *Šolska ura z Wertherjem*, Zavod Republike Slovenije, Ljubljana, 1998.
- Benjak, Mirjana – Doblanović-Pekica, Mirjana, *Kako odgajati čitatelje/čitatelje*, Metodički vidici, 1/2010, Filozofski fakultet, Novi Sad, str. 12–17.
- Benjak, Mirjana – Požgaj Hadži, Vesna, *Postupci motivacije i aktualizacije u metodičkom oblikovanju romana Mate Balote Tijesna zemlja kao lektirne knjige*, Zbornik Ivana Mimice, Biblioteka školskog vjesnika, Split, 2003, str. 127–140.
- Rosandić, Dragutin, *Metodika književnoga odgoja*, Školska knjiga, Zagreb, 2005.
- Rosandić, Dragutin, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Školska knjiga, Zagreb, 1986.

Izvori

- Balota, Mate, *Tijesna zemlja, roman iz istarskog narodnog života*, (repr. iz 1946), Amforapress, Autorska zajednica »Dragi kamen«, Općina Marčana, Pula, 1996.
- Goethe, Johann Wolfgang, *Patnje mladog Werthera*, prev. I. Hergešić, Školska knjiga, Zagreb, 1972.
- Nastavni programi za gimnazije, Hrvatski jezik za gimnazije*, Glasnik ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske, posebno izdanje, Zagreb, 1. kolovoza 1995.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu*, Prosvjetni vjesnik, glasilo Ministarstva prosvjete i športa, posebno izdanje, br. 2, godina I., lipanj 1999.
- Plenzdorf, Ulrich, *Nove patnje mladoga W.*, prev. T. Stamać, Znanje, Zagreb, 1978.

Metodički aspekti čitanja neknjiževnih tekstova u nastavi hrvatskoga jezika

Jadranka Nemeth-Jajić

Sažetak

U radu se navode razlozi zbog kojih je neknjiževne tekstove nužno uključivati u nastavu Hrvatskoga jezika. Promatraju se dvije mogućnosti njihova uključivanja, to jest oni su u nastavi toga predmeta nastavni sadržaj i nastavni izvor. Na kraju se navode neki metodički postupci koji pospješuju razumijevanje i obradu neknjiževnih tekstova.

Kad je riječ o metodičkim aspektima čitanja neknjiževnih tekstova u nastavi hrvatskoga jezika, izdvajamo tri pitanja na koja ćemo nastojati odgovoriti: Zašto ih je potrebno uključivati u nastavu toga predmeta? Na koji se način mogu uključiti? Koji se metodički postupci pritom mogu primijeniti?

Zašto je neknjiževne tekstove potrebno uključivati u nastavu Hrvatskoga jezika?

Temeljni cilj nastave hrvatskoga jezika jest osposobiti učenike za jezičnu komunikaciju koja im omogućuje ovladavanje sadržajima svih nastavnih predmeta i uključivanje u cjeloživotno učenje.¹ Jezična komunikacija ili sporazumijevanje podrazumijeva primanje i odašiljanje poruka, što se ostvaruje jezičnim djelatnostima: slušanjem i čitanjem u njihovu primanju, govorenjem i pisanjem u proizvodnji ili odašiljanju poruka.² Već je iz tako postavljenoga temeljnoga cilja razvidno da bi čitanje neknjiževnih tekstova trebalo biti bitna sastavnica nastave hrvatskoga jezika. To postaje još očitije promotrimo li kako su formulirani svrha i zadaće nastave toga predmeta na osnovnoškolskom i srednjoškolskom stupnju obrazovanja. Izdvajamo one njihove sastavnice koje i nisu ostvarive bez rada na neknjiževnim tekstovima:

- »Ostvarivanje svrhe i zadaća nastave hrvatskoga jezika uključuje ovladavanje standardnim jezikom, a pridonosi: razvoju jezično-

¹ Usp. *Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006, str. 25.

² Usp. isto, str. 25.

komunikacijskih sposobnosti pri govornoj i pisanoj uporabi jezika u svim funkcionalnim stilovima (...)»;³

- »(...) steći jezično znanje, jezičnu kulturu i sposobnosti za porabu hrvatskoga jezika u svim tekstovnim vrstama, funkcionalnim stilovima i priopćajnim sredstvima« (...) »razviti čitateljsku kulturu kao osnovu opće naobrazbe i stalne samonaobrazbe; razumijevati i rabiti znanstvena postignuća u jezikoslovlju, znanosti o književnosti i drugim znanostima«;⁴
- »(...) naučiti samostalno čitati, razumijevati, tumačiti, prosuđivati (procjenjivati i ocjenjivati) stručne tekstove i rabiti hrvatsko stručno nazivlje (stručni jezik)«.⁵

Tako postavljene svrha i zadaće nastave hrvatskoga jezika uvažavaju potrebu povezivanja nastave sa stvarnim životom. Učenik je okružen tekstovima svih funkcionalnih stilova i škola mu treba dati oruđe za njihovo čitanje i razumijevanje. Dodatni razlog tomu pružaju i noviji pogledi na funkcionalne stilove koji problematiziraju status književno-umjetničkoga stila⁶ ili pokazuju i dokazuju da se književno-umjetnički stil ne može ni promatrati kao funkcionalni stil.⁷ Funkcionalni stilovi, naime, društveno su verificirani ustaljeni načini iskazivanja te su proizvod stvarnih čovjekovih potreba za praktičnim oblicima komunikacije, dok je književno-umjetnički (beletristički) stil shematska apstrakcija izvedena iz načelnih odlika raznorodnih i autonomnih literarnih iskaza koje odlikuje posredan odnos prema stvarnosti i nepostojanje stvarnoga konteksta.⁸

Valja imati na umu i to da se zrelim čitačem (onim koji je svladao tehniku čitanja, koji prilagođuje brzinu čitanja težini i složenosti teksta, koji

³ Isto, str. 25.

⁴ *Nastavni program za gimnazije: Nastavni program za Hrvatski jezik*, str. 151-152, mrežne stranice Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVO), posjećeno 21. 8. 2012.

⁵ *Nastavni programi za strukovne škole: Nastavni program za Hrvatski jezik (I., II., III. i IV. razred po tri sata)*, str. 2, *Nastavni program za Hrvatski jezik (I. i II. razred po četiri sata, III. i IV. razred po tri sata)*, str. 14, *Nastavni program za Hrvatski jezik (trogodišnji program)*, str. 27, mrežne stranice Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja, posjećeno 21. 8. 2012.

⁶ Usp. Frančić, A., Hudeček, L., Mihaljević, M., *Normativnost i višefunkcionalnost u hrvatskome standardnom jeziku*, Zagreb, 2006. i Silić, J., *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*, Zagreb, 2006.

⁷ Usp. Bagić, K., *Treba li pisati kako dobri pisci pišu*, Zagreb, 2004.

⁸ Isto.

čita osviješteno i prati samorazumijevanje teksta) ne postaje odjednom, već postupno, čitanjem mnogih i raznovrsnih tekstova. Nastava hrvatskoga jezika tomu bi trebala davati snažne poticaje. Možda bi prvi korak na tome putu trebao biti vratiti čitanje u nastavu jer su za sve jezične djelatnosti, poznato je, važne redovite prigode za njihovo uvježbavanje. Čitanje je na nastavi, međutim, često zapostavljeno: zbog bojazni da ne će uspjeti obraditi predviđenu nastavnu jedinicu, »učitelji vrlo često brzaju s čitanjem«,⁹ a na satu se više ne čita naglas, u sebi, zbornu, poluglasno, naizmjenice.¹⁰

Uključivanjem neknjiževnih tekstova u nastavu Hrvatskoga jezika također se uvažavaju i različiti tipovi čitatelja. Među takvim tekstovima možemo pronaći one koji primjerice pogoduju funkcionalno-pragmatičnom tipu čitatelja, koji u tekstu traži korisnu informaciju, ili racionalno-intelektualnom tipu koji čitanje pretvara u aktivnu misaonu djelatnost, propituje tekst, raščlanjuje poruke.¹¹

Konačno, čitanje uopće, i književnih i neknjiževnih tekstova, pridonosi ostvarivanju zadaća čitateljskog odgoja, to jest izgrađivanju aktivnoga i kultiviranoga čitatelja. Pri tom čitanje stručnih, znanstvenih i znanstveno-popularnih tekstova omogućuje stjecanje stručnih i znanstvenih informacija, a time i svestranu izobrazbu u školi i cjeloživotnome obrazovanju.¹²

Uzimajući u obzir sve navedeno, neknjiževni su tekstovi u nastavi hrvatskoga jezika nužnost, a ne izbor. U praksi se ipak često događa da prevladavaju književni tekstovi, bilo zbog toga što se nastavi književnosti i čitanju lektire posvećuje najviše pozornosti, osobito u srednjoj školi, bilo zbog toga što se i u nastavi jezika odviše često kao lingvo-metodički predlošci koriste književni tekstovi. Odgovorimo, stoga, i na drugo pitanje.

⁹ Visinko, K., *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika. Pisanje*, Zagreb, 2010, str. 30.

¹⁰ Usp. isto, str. 30.

¹¹ Usp. Hirlovu tipologiju čitatelja u knjizi D. Rosandića *Metodika književnoga odgoja*, Zagreb, 2005, str. 191-192.

¹² Usp. Rosandić, 2005, str. 198.

Kako se u nastavu hrvatskoga jezika uključuju i mogu uključiti neknjiževni tekstovi?

Možemo govoriti o dvama načinima uključivanja neknjiževnih tekstova u nastavu hrvatskoga jezika: oni su nastavni sadržaj i nastavni izvor. Kao nastavni sadržaj ponajprije su zastupljeni u predmetnom području jezičnoga izražavanja i u manjoj mjeri hrvatskoga jezika i medijske kulture (vidi tablicu 1).

Tablica 1. Neknjiževni tekstovi kao nastavni sadržaj¹³

Osnovnoškolski program	Srednjoškolski programi (gimnazijski i strukovnih škola)
<p>5. razred</p> <p>Jezično izražavanje:</p> <ul style="list-style-type: none"> književni i neknjiževni tekstovi <p>Medijska kultura:</p> <ul style="list-style-type: none"> vrste tiska 	<p>1. razred</p> <p>Jezično izražavanje:</p> <ul style="list-style-type: none"> Pisanje kao priopćivanje (komunikacija) i kao umjetničko stvaranje. Načini oblikovanja teksta. Vrste teksta: opis, raščlamba (analiza) tumačenje (interpretacija). Opis kao vrsta teksta. Umjetnički i znanstveni opis: jezične i stilske razlike i sličnosti. Tumačenje (interpretacija, eksplikacija). Raščlamba (analiza). Usvajanje stručnog nazivlja. Služenje stručnim rječnikom.
<p>6. razred</p> <p>Medijska kultura:</p> <ul style="list-style-type: none"> mrežne stranice, hrvatski jezik i književnost na mreži 	<p>2. razred</p> <p>Jezično izražavanje:</p> <ul style="list-style-type: none"> Životopis (biografija) kao vrsta teksta. Životopis prema stilskim značajkama: subjektivni (literarni i literarizirani) i objektivni (poslovni, službeni). Prikaz kao vrsta teksta. Sažetak kao vrsta teksta i kao izraz potrebe za značenjskim zgušnjavanjem teksta. Upućivanje (instrukcija) kao vrsta teksta.

¹³ Usp. *Nastavni plan i program za osnovnu školu*, Zagreb, 2006, *Nastavni planovi i programi za gimnazije i strukovne škole*, mrežne stranice Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje.

<p>7. razred</p> <p>Jezično izražavanje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ natuknica i bilješka ▪ biografija i autobiografija ▪ vijest, novinska vijest ▪ komentar <p>Medijska kultura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ knjižna građa (samostalno se služiti referentnom zbirkom: rječnikom, enciklopedijom i pravopisom) 	<p>3. razred</p> <p>Hrvatski jezik:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rečenica i tekst. Povezivanje rečenica u tekstu. Tipovi teksta. <p>Jezično izražavanje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dokazivanje (argumentacija). Važnost dokaza u raspravljačkim tekstovima. ▪ Recenzija kao vrsta raspravljačkog teksta. ▪ Javni govor. Priprema javnoga govora. Pisana podloga za javni govor (bilješke, navodi, podaci). ▪ Priopćenje. Jezične i stilske značajke priopćenja. Usmeno i pisano priopćenje. ▪ Tumačenje. Stručno izlaganje, stručni članak, stručni referat, stručni dopis. Zamolba i žalba. ▪ Čitanje stručnog teksta s komentarom.
<p>8. razred</p> <p>Jezično izražavanje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ različitost stilova ▪ rasprava ▪ problemski članak, kritika ▪ novinarski stil, objektivni pristup, sažetost, aktualnost, intervju ▪ administrativno-poslovni stil, administrativni obrasci, zapisnik, zahtjev, prijava ▪ životopis, molba, dopis ▪ osvrt ili prikaz ▪ osobno i otvoreno pismo 	<p>4. razred</p> <p>Hrvatski jezik:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Funkcionalna raslojenost leksika. Stil i stilistika. Funkcionalni stilovi hrvatskoga standardnog jezika. Glavne leksičke značajke književnoumjetničkoga, publicističkog i razgovornoga stila. <p>Jezično izražavanje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rasprava (diskusija). Stručno nazivlje i profesionalizmi u raspravi. Usmena i pismena rasprava. Stručno argumentiranje, komentiranje i apeliranje. ▪ Komunikacijski tekstovi: vijest, obavijest, oglas, reklama, zahvalnica, pozivnica, sažalnica... Privatni i javni komunikacijski tekstovi. Razlike u oblikovanju komunikacijskih tekstova. ▪ Referat kao vrsta teksta. ▪ Zapisnik.

Pojam neknjiževnih tekstova uvodi se u petome razredu. Valja napomenuti da se neknjiževni tekstovi kao programski sadržaj javljaju i u mlađim razredima osnovne škole u sklopu nastave jezičnoga izražavanja (npr. nastavne teme: obavijest, izvješćivanje o prošleme događaju, izvješćivanje o obavljenome zadatku) i medijske kulture (dječji časopisi, dječja enciklopedija, računalo – razlikovati obavijesne i zabavne mogućnosti računala, knjižnica – služenje rječnikom i školskim pravopisom).

Iz obrazovnih postignuća navedenih uz neknjiževne tekstove kao programske sadržaje¹⁴ razvidno je prožimanje svih jezičnih djelatnosti, što je u skladu sa spoznajom kako razvoju i poticanju jezično-komunikacijskih sposobnosti učenika pogoduje način poučavanja koji uključuje međuodnos slušanja, čitanja, govorenja i pisanja. Pri tom se čitanje i proizvodnja (pisanje) određenih neknjiževnih vrsta tekstova, tijesno povezuje. Pisanje zapravo znači primjenu naučenoga, ali i učenje kroz primjenu. Tako se, primjerice, uz ključni pojam vijesti kao obrazovna postignuća navode: slušati, čitati i razumjeti vijest; samostalno oblikovati vijest u govoru ili pismu;¹⁵ uz problemski članak i kritiku: razlikovati problemski članak i kritiku od drugih tekstova; pisati kritiku ili problemski članak¹⁶ i dr. U tom su smislu tematski i stilski raznovrsni tekstovi zapravo i poticaj za stilsko-kompozicijsko vježbanje, odnosno za stvaralačko čitanje, to jest takvo čitanje »u kojemu čitatelj stvaralački odgovara na izraz i sadržaj teksta tako što stvara novi tekst u govorenom ili pisanom obliku«. ¹⁷ Obrazovna postignuća ujedno pružaju uporište i za druge vrste produktivnoga čitanja, a to je čitanje koje podrazumijeva više razine čitanja: analitičko, u kojemu se raščlanjuju pojedinosti iz teksta; kritičko, koje potiče kritička promišljanja o porukama u tekstu, problemsko, koje potiče zapažanje i izdvajanje problema; spoznajno, kojim se otkrivaju nove spoznaje.¹⁸ Više razine čitanja zahtijevaju se, naravno, i u srednjoškolskim nastavnim programima, npr.: »U nastavu jezičnoga izražavanja uključuju se književnoumjetnički i neumjetnički tekstovi na kojima se uočavaju zakonitosti njihova stvaranja, tumačenja i prihvaćanja (razumijevanja).«

Kao nastavni izvor neknjiževni se tekstovi mogu javiti u svim predmetnim područjima hrvatskoga jezika.

Višekratno je isticano da se u nastavi hrvatskoga jezika (gramatike u širem smislu) jezične pojave promatraju, zapažaju, analiziraju na tekstovima svih funkcionalnih stilova, i književnima i neknjiževnima,¹⁹ poštujući načelo sadržajne kompetencije te funkcionalne i stilske raznovrsnosti. Praksa pak pokazuje, a i udžbenici na to upućuju, da se

¹⁴ Obrazovna postignuća izrijekom se navode u osnovnoškolskome nastavnom programu.

¹⁵ Usp. *Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006, str. 44.

¹⁶ Usp. isto, str. 48.

¹⁷ Visinko, K., 2010, str. 32.

¹⁸ Usp. isto, str. 32.

¹⁹ Usp. Težak, S., 1996, na više mjesta.

kao lingvometodički predlošci počesto uzimaju književni tekstovi,²⁰ to jest unutarpredmetno povezivanje, ali ono ne bi trebalo biti izraženo u odviše velikoj mjeri želimo li ostvariti zahtjeve koje pred nas postavlja moderna nastava gramatike, a to je da se pozornost posvećuje svim područjima uporabe jezika, jeziku »u svim njegovim protegama i službama«, »koji je u neposrednom kretanju, rastu, mijenama«.²¹

Osim toga, danas prihvaćeno stajalište da se kompetencija čitanja stječe i razvija u svim predmetima, a ne samo na satima materinskoga jezika,²² u prvi plan stavlja tekst kao izvor spoznaje: »Onaj tko priprema nastavu mora se suočiti s uporabom tekstualnih materijala. Stjecanje stručnog znanja i stručne kompetencije nezamislivo je i ne može se realizirati bez obrade tekstova.«²³ Na taj način svi predmeti postaju poligon za unapređivanje kompetencije čitanja (ali i ostalih jezičnih djelatnosti). Kompetencija čitanja obuhvaća, pak, pet stupnjeva, od razumijevanja jednostavnih tekstova uz pomoć do samostalnog razumijevanja složenih tekstova.²⁴ Svaki od stupnjeva obuhvaća tri razine: 1. prikupljanje informacija iz različitih tekstova, 2. njihovo razumijevanje (interpretacija teksta) i 3. vrednovanje (promišljanje i vrednovanje).²⁵ Promatramo li neknjiževne tekstove s tog motrišta, tada bi u nastavu književnosti u većoj mjeri trebalo uključivati književnokritičke, književnoteorijske i književnopovijesne tekstove; u nastavu jezika i jezičnoga izražavanja jezikoslovne stručne i znanstvene tekstove. Tada će pozornost ponajprije biti usredotočena na obavijesno ustrojstvo teksta, na stajališta koja se zastupaju i poruke koje tekst nosi (za razliku od situacije kad su neknjiževni tekstovi nastavni sadržaj pa se među naobrazbenim ciljevima ističe uočavanje funkcionalnostilskih značajka pojedine tekstovne vrste). Takve neknjiževne tekstove možemo, didaktički priređene, pro-

²⁰ Usp.: »(...) uvidom u udžbeničku literaturu još je zamjetan velik udio književnoumjetničkoga stila u obradbi jezičnih sadržaja. Uz udžbenike iz književnosti, čitanke, u kojima prevladava književnoumjetnički stil, isti je taj stil prekomjerno zastupljen u udžbenicima iz hrvatskoga jezika i jezičnoga izražavanja, što znači da se, metodički neprimjereno, većina jezičnih sadržaja obrađuje na predlošcima književnih tekstova« (Visinko, K., 2010, str. 36).

²¹ Težak, S., 1996, str. 54.

²² Usp. Mattes, W., *Rutinski planirati – učinkovito poučavati*, Zagreb, 2007, str. 135.

²³ Isto, str. 135.

²⁴ I. stupanj – razumjeti jednostavne tekstove uz pomoć, II. stupanj – razumjeti jednostavne tekstove u velikoj mjeri bez pomoći, III. stupanj – razumjeti osrednje teške tekstove, IV. stupanj – razumjeti složene tekstove, V. stupanj – detaljno razumijevanje složenih tekstova. (Usp. Mattes, W., 2007, str. 142)

²⁵ Usp. isto, str. 140-141.

naći u udžbenicima ili, didaktički nepriređene, u znanstveno-stručnoj literaturi (knjige, stručni i znanstveni časopisi), u raznovrsnim tiskovinama, na mreži. Ako želimo da učenici postignu najviši stupanj kompetencije čitanja, postupno treba uvoditi izvorne zahtjevnije tekstove pisane znanstvenim stilom.

Neki metodički postupci primjenjivi za čitanje neknjiževnih tekstova

Čitanje s razumijevanjem i produktivno čitanje uopće pretpostavlja dijaloški odnos s tekstom. Navodimo nekoliko metodičkih postupaka koji su prikladni za čitanje neknjiževnih tekstova, a primjenjivi su u okviru nastavnoga sata i/ili dvosata.²⁶

Čitanje sustavom označivanja (insert postupak).²⁷ Može se kazati da je to podvrsta usmjerenog čitanja ili čitanja sa zadatkom. Dok čitaju tekst, učenici dogovorenim znakovima prate svoje razumijevanje teksta: znakom *viđeno* (√) označuju ono što im je poznato, znakom *plus* (+) novu informaciju, znakom *minus* (–) ono što proturječi njihovu mišljenju i *upitnikom* (?) ono što im je nejasno ili o tome žele znati više. Taj je postupak osobito prikladan za informativne (obavijesne) i eksplikativne (objasnidbene) stručne i znanstvene tekstove. U početku, kad se učenici uvode u takav način čitanja, znakovi se mogu pojednostaviti na dva osnovna: poznato i novo. Izvor informacija je tekst, a polazište za nastavni razgovor mogu biti sadržaji koje su učenici označili poznatima ili novima. Taj je metodički postupak primijenjen u gimnazijskim udžbenicima hrvatskoga jezika *Fon–Fon* Dragice Dujmović-Markusi.

Piščeve bilješke. Tekst se čita u paru. U prvom koraku svaki član para zapisuje svoje dojmove, zapažanja, komentare uz pročitano. Potom se, u drugom koraku, bilješke razmjenjuju s parom. U trećem koraku učenici u paru izrađuju zajedničku bilješku koja uključuje zapažanja obaju članova para. Takav način čitanja potiče dijaloški odnos i s tekstom i s drugim čitateljem (parom), potiče učenike na analitičko i kritičko čitanje te je osobito prikladan za čitanje argumentacijskih neknjiževnih tekstova. Učenicima je u početku obično teško napraviti odmak od reproduktivnoga čitanja, u bilješkama dolazi do prepričavanja teksta, no

²⁶ Metodički postupci čitanja sustavom označivanja, čitanja s predviđanjem i piščeve bilješke razrađeni su u projektu *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje*.

²⁷ Naziv *insert* kratica je iz engleskoga jezika: *Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking*.

ubrzo, izloži li nastavnik jasno što se od njih očekuje, dobiva kritičku reakciju na tekst i kritičko vrednovanje teksta.

Čitanje s predviđanjem. Taj je postupak već potvrđen u čitanju narativnih književnih tekstova, ali je primjenjiv i na raspravljачke (argumentacijske) neknjiževne tekstove. Prije početka čitanja teksta učenici na temelju naslova i podataka o autoru predviđaju o čemu bi moglo biti riječi u tekstu i vrstu teksta. Poželjno je upitati ih i kakva su njihova očekivanja u pogledu težine teksta. Zatim se tekst čita s prekidima do označenih stanki. Prije čitanja pojedinog dijela teksta u trostupačnu tablicu predviđanja učenici zapisuju odgovore na pitanja: *Što mislite, o čemu će biti riječi u ovom dijelu teksta?* i *Kojim dokazima za to raspolazete?* Nakon što su taj dio teksta pročitali, odgovaraju i na pitanje u trećem stupcu: *O čemu je zaista bilo riječi u tekstu?* Kako se u literaturi ističe, a to mogu potvrditi i nastavnici koji primjenjuju ovaj postupak u svojoj praksi, uspoređivanje vlastitih predviđanja o tekstu i onoga što je stvarno napisano, povećava zanimanje za čitanje teksta, ali pridonosi i razumijevanju i provjeri vlastitog razumijevanja teksta.²⁸

Laži tiskovina. Riječ je o igri prikladnoj za čitanje informativnih novinskih tekstova u kojoj učenici otkrivaju kako se manipulira novinskim vijestima ili koliko neprecizno rade novinari.²⁹ Izabere se nekoliko vijesti/članaka iz različitih novina ili časopisa koje govore o istom događaju. Učenici u skupinama čitaju po jednu vijest/članak te pripreme izlaganje za ostale učenike. Nakon toga predstavnik svake skupine prepriča verziju događaja koju je imala njegova skupina, a druge skupine upućuju na netočnosti koje uočavaju u usporedbi s vlastitom verzijom.

Navedeni metodički postupci podržavaju aktivan odnos prema tekstu i koncentraciju na tekst te potiču interakciju i s tekstem i s drugim učenicima, ali i međuodnos jezičnih djelatnosti. Uvodeći takve postupke u redovitu nastavu, nastavnik ujedno priprema učenike za kvalitetnije izvannastavno čitanje. Tomu će također pridonijeti upućivanje učenika u načine vođenja bilježaka o pročitanom (npr. u obliku natuknica,

²⁸ Kad se tablica predviđanja primjenjuje na narativne književne tekstove, pitanja glase: *Što mislite da će se dogoditi? Zašto tako mislite?* (ili: *Kojim dokazima raspolazete?*) i *Što se zaista dogodilo?*

²⁹ Usp. Steele, J. L., Meredith, K. S., Temple, C., *Nove strategije za promicanje kritičkog mišljenja*, Zagreb, 1998. i Bengé Kletzien, S., Cota Bekavac, M., *Aktivno učenje i kritičko mišljenje u visokoškolskoj nastavi. Priručnik za nastavnike 2. dio*, Zagreb, 2002.

umnih mapa, izrade sažetaka, pisanja izvještaja i dr.),³⁰ svraćanje pozornosti učenicima na to da se brzina čitanja prilagođuje tipu i težini teksta te, svakako, povezivanje izvannastavnog čitanja neknjiževnih tekstova s nastavom. Izvannastavno čitanje neknjiževnih tekstova može, primjerice, biti sastavni dio rada na projektu ili priprema za razrednu raspravu (nastavnik upućuje u literaturu), za učeničko izlaganje u svezi sa zadanom temom, za predstavljanje slobodnih tema. Učenicima bi, naime, povremeno trebalo dati prilike da na satu predstave tekstove koje su pročitali po vlastitom izboru. Učitelj tako može pratiti čitateljske interese učenika te mu postaje jasnije kako učenici razumiju tekst i što razumiju, a ta mu spoznaja pomaže pri planiranju nastave.

Zaključak

Čitanje neknjiževnih tekstova pridonosi ostvarivanju temeljnoga cilja, svrhe i zadaća nastave hrvatskoga jezika, razvijanju kulture čitanja, uvažavanju različitih tipova čitatelja, povezivanju nastave sa životnim potrebama. Ono također pogoduje razvoju svih jezičnih djelatnosti i pospješuje ih pa je i to razlog zašto ih je nužno uključivati u nastavu. Poznatu Jonkeovu krilaticu *piši onako kako dobri pisci pišu* danas bismo, u skladu s učenjem funkcionalne stilistike i sa zahtjevima nastave hrvatskoga jezika, mogli parafrazirati *piši onako kako se u pojedinom funkcionalnom stilu piše*, što podrazumijeva stvaralačko čitanje različitih vrsta tekstova različitih funkcionalnih stilova, podstilova i međustilova.

Literatura

- 365 + 1 igra za odgoj: igre pokreta, igre umješnosti, igre koncentracije, scenske igre, prev. Rudi Paloš, Zagreb, 2003.
- Bagić, Krešimir, *Treba li pisati kako dobri pisci pišu*, Zagreb, 2004.
- Benge Kletzien, Sharon; Cota Bekavac, Miljenka, *Aktivno učenje i kritičko mišljenje u visokoškolskoj nastavi. Priručnik za nastavnike 2. dio*, Zagreb, 2002.
- Frančić, Anđela; Hudeček, Lana; Mihaljević, Milica, *Normativnost i višefunkcionalnost u hrvatskome standardnom jeziku*, 2006.
- Mattes, Wolfgang, *Rutinski planirati – učinkovito poučavati*, prev. Slavica Bilić, Zagreb, 2007.

³⁰ Igra je predložena u knjizi *365 + 1 igra za odgoj: igre pokreta, igre umješnosti, igre koncentracije, scenske igre*, prev. Rudi Paloš, Zagreb, 2003.

Nastavni plan i program za osnovnu školu, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2006.

[Nastavni planovi i programi za gimnazije i strukovne škole](#) [21. 8. 2012]

Rosandić, Dragutin, *Metodika književnoga odgoja*, Zagreb, 2005.

Schumm, Jeanne Shay, *Škola bez muke. Strategije i vještine učenja za uspjeh u školi*, Lekenik, 2005.

Silić, Josip, *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*, Zagreb, 2006.

Steele, Jeannie L., Meredith, Kurtis S., Temple, Charles, *Nove strategije za promicanje kritičkog mišljenja*, Zagreb, 1998.

Težak, Stjepko, *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*, Zagreb, 1996.

Visinko, Karol, *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika. Pisanje*, Zagreb, 2010.

Usmjereno čitanje

Sanja Fulgosi

Sažetak

Čitanje je višeslojan i složen proces. Različite komunikacijske potrebe traže poznavanje različitih vještina i strategija čitanja. Složena vještina jest i usmjereno čitanje. Usmjereno je čitanje usredotočeno, disciplinirano, pomno izdvajanje pojedinosti i pronalaženje sustava značenja u tekstu. U članku će se objasniti ključni postupci usmjerenoga čitanja i pokazati što su okviri za usmjeravanje čitanja. To će se postupci i okviri, nadalje prikazati na primjeru usporedne analize dvaju dijaloga iz tragedije *Romeo i Julija* Williama Shakespearea.

Uvod

Čitanje se može definirati kao višeslojan i složen proces koji se razvija od početnoga prepoznavanja slova abecede preko razabiranja riječi i iskaza do njihova povezivanja koje *proizvodi* ili *oblikuje* razumljivo značenje (prema Grosman, 2010:20).

U različitim se situacijama čita da bi se zadovoljile različite komunikacijske potrebe. Komunikacijski pristup u poučavanju čitanja usmjerava se, s obzirom na to, prema čitatelju koji je osvijestio cilj i prema situaciji u kojoj čita. Obilježja teksta i cilj s kojim se čita uvelike određuju način na koji pojedini tekst treba pročitati. Okvirno se mogu navesti tri svrhe s kojima se tekstovi čitaju (prema Paul i Elder, 2006:1).

Prva je svrha ona u kojoj se tekst čita radi uživanja i razonode što zahtijeva spremnost na čitanje i slobodniju primjenu znanja i vještina čitanja. No, ni u ovom prvom slučaju čitanje nije samorazumljivo i spontano. Potreba za čitanjem iz razonode višestruko intelektualno i emocionalno obogaćuje čovjeka, ali nije dostatna za sve situacije. Druga je svrha kada komunikacijske situacije nalažu da se tekstovi čitaju da bi se razumjela opća ideja ili smisao nekoga teksta ili da bi se pronašle izdvojene pojedinosti. U tim je situacijama, najčešće, dovoljno samo letimično pročitati tekst, što također čini vještinu čitanja. Treća je svrha kada se čita radi usvajanja novih znanja i spoznaja koje zahtijevaju da se dublje pronikne u sustav pojmova, ideja i vrijednosti u zahtjevnim tekstovima. Na taj se način mogu i trebaju čitati književni, znanstveni, publicistički i ostali složeni funkcionalni tekstovi.

Takvo čitanje kojim se usredotočeno, disciplinirano i pomno prodire duboko u sustav značenja u tekstu naziva se *usmjerenog čitanje*.¹ Vještina usmjerenoga čitanja, stoga, prijeko je potrebna za čitanje različitih vrsta tekstova, i umjetničkih i neumjetničkih.

Navedene vještine trebaju se razvijati kroz nastavni program, od jednostavnih i spontanijih oblika čitanja do razvijene čitateljske sposobnosti. U nastavnim programima za Hrvatski jezik, međutim, nedostaju jasno definirani ciljevi za poučavanje čitanja, a nedostaju i metodički okviri koji mogu jasno usmjeravati razvoj vještine čitanja. No prije početka rasprave o načinima poučavanja, važno je odrediti cilj i jasno opisati u čemu se očituje postignuće u pojedinoj vještini. Ovaj rad, prema tomu, polazi od književnoga teksta kao složene vrste teksta koja je u središtu nastave hrvatskoga jezika. Na tomu će se primjeru pokazati najvažnija obilježja usmjerenoga čitanja.

Faze i okviri usmjerenoga čitanja

U metodici književnoga odgoja navodi se pojam *usmjerenoga čitanja* ili *čitanja sa zadatkom* i definiran je kao *provjeravanje literarne percepcije* (Rosandić, 2005:185) odnosno kao *odgovor na zadatke uz tekst*. Navedeno određenje samo djelomično obuhvaća vještinu usmjerenoga čitanja. Kako je prethodno naglašeno, usmjerenog čitanje složena je vještina discipliniranog čitanja teksta. Tako definirano usmjerenog čitanje čini visoku i razvijenu razinu čitanja koja ujedinjuje različite vrste čitanja. Prema tomu, usmjerenog čitanje kao složena vještina podrazumijeva različite vrste čitanja koje se spominju u metodici kao što su: *čitanje sa zapisivanjem*, *kritičko čitanje*, *analitičko čitanje*, *ponovno čitanje*, *konotativno*, *denotativno* i *pomno čitanje* (Rosandić, 2005: 185).

Usmjerenog čitanje kao složenu vještinu čitanja trebalo bi se sustavno poučavati. Prema komunikacijskom pristupu nastavi jezika tekst i vještina čitanja u procesu poučavanja upućeni su jedno na drugo. U skladu s tim, i poučavanje same vještine mora se metodički osmisliti jer obradba samoga teksta ne treba biti jedini cilj.

Opseg ovoga članka dopušta da se iznesu samo osnovna obilježja usmjerenoga čitanja kao već usvojene čitalačke vještine. Ostaje uz to otvoreno pitanje kako metodički osmisliti i kako poučavati usmjerenog čitanje.

¹ Primjer obrasca za pisanje izvještaja o knjizi koja nije beletristika nalazi se u Schumm, J. Sh., *Škola bez muke. Strategije i vještine učenja za uspjeh u školi*, Lekenik, 2005, str. 122–123.

Pomno čitanje primjereno je za čitanje kraćih tekstova. Funkcionalni se tekstovi najčešće mogu usmjereno čitati kao cjeloviti tekstovi. Budući da su književni tekstovi opsežniji, usmjereno se čitaju kraći odlomci književnih tekstova. Međutim, usmjereno čitanje odlomka samo je dio čitanja cjelovitoga djela. Zadatak za usmjereno čitanje treba, prema tomu, osmisлити tako da ima funkciju u obradbi cjelovitoga književnoga djela. Usmjereno čitanje u nastavi ima četiri osnovne faze kojih bi se trebalo pridržavati.

Prva je faza je interpretativno *čitanje teksta* u sebi, a ako situacija dopušta, i čitanje teksta naglas. Važno je napomenuti da se zadani ulomak mora izdvojiti iz cjelovitog djela tako da čini koherentnu cjelinu. Nakon toga slijedi *opće razumijevanje teksta*, odnosno zadanoga ulomka i određivanje *značenja pojedinih riječi*. U ovoj fazi čitanja tekst treba pročitati letimično tako da se utvrdi opća ideja teksta i značenje pojedinih riječi. Središnja je faza usmjerenoga čitanja *analiza ili raščlamba teksta i sinteza*. Raščlamba se odnosi na pomni odabir onih sastavnica teksta koje potkrepljuju osnovni značenjski obrazac teksta određen sintezom.

Usmjereno čitanje počiva na postavci da čitatelj u interakciji s tekstem mora izbjegavati subjektivno tumačenje teksta kojim je tekst podređen čitateljskim očekivanjima. Književni se tekst shvaća kao umjetnička tvorevina određena kao takva ponajviše svojim jezikom i strukturom. Čitateljska se vještina ogleda u samostalnom otkrivanju značenjskog obrasca u tekstu i potkrepi toga značenja jezikom samoga teksta. Otkrivanje se značenja odvija pomoću obrazaca koji usmjeravaju čitanje i omogućavaju odabir onih sastavnica teksta koji ga potkrepljuju i obrazlažu. Primjena okvira zapravo je primjena književnoteorijskih, književnopovijesnih i jezičnih znanja u produbljenom razumijevanju književnoga teksta. Ta se znanja, odnosno okviri, mogu svrstati u pet skupina.

Prvi je okvir umjeravanje pozornosti na otkrivanje *strukturnih i sadržajnih obrazaca* teksta. Prikaz sadržaja teksta, pogotovo umjetničkoga, određen je uvelike njegovom strukturom. Prvotno zanimanje čitatelja za tekst počiva na sadržaju. Međutim, oblik, obrazac i ritam u tekstu doprinose oblikovanju jedinstvenog značenjskog sloja teksta. Pridonose učinkovitom prijenosa značenja koje aktualizira čitatelj. Formalne sastavnice teksta snažno su retoričko sredstvo kojim tekst zadržava čitateljevu pozornost i povezanost s tekstem. Kada forma ne bi imala tako privlačnu snagu, s istim bi žarom čitali, na primjer, telefonski imenik i sonete. Zato se u poučavanju književnosti toliko pozornosti posvećuje književnoteorijskim pojmovima koji se odnose na formu što ima

svrhu samo ako se ti pojmovi razumiju kroz ostvaraj u tekstu. U ovomu se okviru usmjerenim čitanjem otkrivaju obilježja teksta s obzirom na rodove, vrste, na postupke oblikovanja teksta, na likove te na oblikovanje prostornih i vremenskih odnosa. Za umjereno je čitanje važno da se oni funkcionalno primjenjuju u raščlambi teksta.

Drugi se okvir odnosi na tumačenje *stilskih figura* u kontekstu zadanog ulomka. *Treći se okvir* odnosi na *kulturološki, tekstualni i vrijednosni kontekst* teksta koji se čita. *Četvrti je okvir* isticanje sastavnica s obzirom na jezične i tekstualne elemente, a *peti je okvir primjena kulturoloških, tekstualnih i vrijednosnih okvira*.

Usmjereno čitanje u nastavi trebala bi biti vještina u kojoj je *povezano čitanje i pisanje* što čini *četvrtu fazu*. To znači da bi čitav postupak raščlambe i sinteze trebalo prema jasno zadanim pravilima oblikovati u vezani esejistički tekst. Prikaz pisanoga teksta kao dijela usmjerenoga čitanja nadilazi opseg ovoga rada. No i ovu temu treba načeti u sklopu promišljanja o komunikacijskom poučavanju Hrvatskoga jezika.

Usmjereno čitanje književnoga teksta: *Romeo i Julija* Williama Shakespearea

Vještina usmjerenoga čitanja prikazat će se u svojim glavnim odrednicama na primjeru dvaju dijaloga iz Shakespeareove tragedije *Romeo i Julija*.²

Klasična ljubavna priča o Romeu i Juliji metafora je ljubavi kao književne i životne teme. Tema ljubavi i sve ostale životne teme postaju umjetničke književne tvorevine po načinu na koji je su jezično oblikovane. Sasvim pojednostavljeno, *Romeo i Julija* tragična je ljubavna priča o dvoje mladih koji se vole i da bi ostvarili svoju ljubav krše zabrane koje im postavlja društvo. Kršenje društvenih zabrana velika je pogreška koja se ne može izbjeći i dovodi do tragedije. Za razumijevanje jezičnoga i književnoga umijeća kojim je oblikovana tragedija veronskih ljubavnika važno se osvrnuti se na početak tragedije kada Romeo govori o naravi svoje ljubavi. Iako se čini da je ljubav sama po sebi razumljiva tema i da čitatelju prepušteno da je subjektivno doživi i tumači, put do

² Usmjereno čitanje kao kritičko čitanje usmjereno na tekst korijene vuče iz kritičkih postupaka karakterističnih za Novu kritiku koja se počela razvijati u esejima T. S. Eliota oko 1920. Nova kritika protivi se pozitivističkom povezivanju teksta i autorove osobnosti i inzistira na usmjeravanju na sam tekst tako da se izbjegne zabluda osjećaja i zabluda intencije književnog kritičara (Biti, 2002: 244).

istinskoga i dubokoga razumijevanja, a potom i do uživanja u književnom djelu, može biti u otkrivanju pojedinosti jezičnih obrazaca kojima sadržaj oblikovan.

Kao zadatak za čitanje prema kojemu se usmjerava čitanje odabran je književni lik, odnosno važna nastavna tema *karakterizacije književnoga lika*. Za karakterizaciju Romeova lika ključna su dva dijaloga. Prvi je dijalog dio razgovora između Romea i Benvolija iz prvog prizora prvog čina a drugi je dijalog razgovor između Romea i Julije u drugom prizoru drugog čina. Zadatak za usporednu raščlambu ovih dvaju dijaloga mogao bi se postaviti kao pitanje:

Kako jezik kojim govori Romeo iskazuje snagu njegovih osjećaja?

Nakon što se tekst nekoliko puta pročita u sebi i naglas, polazno tumačenje drugi je neizostavni korak usmjerenoga čitanja i glavni je okvir koji usmjerava daljnje čitanje teksta. Okvirnom usporedbom dvaju tekstova može se zaključiti da govore o Romeovim osjećajima prema dvjema ženama. Prvi dijalog govori o osjećajima prema Rosalini, a drugi prema Juliji. Zaključak okvirne usporedbe jest da se prvi i drugi dijalog bitno razlikuju s obzirom na osjećaje koje iskazuje Romeo. *U trećem koraku* usmjerenim i usredotočenim čitanjem odabiru se one sastavnice teksta koji će potkrijepiti i produbiti polazno tumačenje.

U prvomu dijalogu Romeo razgovara sa svojim rođakom Benvolijom i otkriva mu svoju ljubav prema Rozalini. U prvomu se dijalogu mogu izdvojiti *stilske figure* kao što su oksimoroni i kontrasti, kako pokazuje primjer (1), kojima Romeo naznačuje svoju zbunjenost.

- (1) o svadljiva ljubavi, o ljuborodna mržnjo o mračna svjetlosti, ispunjena ispraznosti, olovno pero, svijetli dime, hladna vatro, bolesno zdravlje, bezlični kaose dražesnih oblika

Ovim stilskim postupkom gomilanja i snažnoga naglašavanja *suprotnosti* Romeo iskazuje da osjeća svojevrsnu neuravnoteženost i zbunjenost. Ovaj se osjećaj potvrđuje i razvija kroz ovaj dijalog. To potvrđuju *suprotnosti* iskazne i u primjeru (2) u kojemu se *jesnim i niječnim glagolom u istoj rečenici* naglašava protuslovlje u osjećajima. Ljubav koju osjeća samu sebe dokida.

- (2) Tu ljubav *ćutim* ja što u tom ljubavi *ne ćutim...*

Suprotnosti kojima Romeo govori o snazi svojih osjećaja vrhunac dosežu u primjeru (3) u kojemu, doslovno, govori o gubitku svoga identiteta.

(3) Napustio sam sama sebe, ja nisam ovdje.

Ovo nije Romeo, on je negdje drugdje.

Gubitak identiteta o kojemu govori pojačava dojam da osjećaji prema Rozalini postoje bez suštinskoga uporišta u njegovoj biti. Time se još jače naglašava da je Romeova ljubav vrlo površna.

Odabir retoričkih postupaka prikazanih u primjerima (1), (2) i (3) odnosno njihovo povezivanje pokazuje kako pojedinosti teksta grade sustav značenja kojima sam lik izravno govori o svojim osjećajima. Usto, u dijalogu se može uočiti svojevrsni *strukturni obrat* koji dodatno naglašava Romeovu izgubljenost u vlastitim osjećajima. Primjer (4) pokazuje sadržajnu prekretnicu kojom se otkriva da se ljubav između Rozaline i Romea ne može ostvariti jer se ona odrekla tjelesne ljubavi i zavjetovala na krepost.

(4) Promašio si; u nju ne može odapet

Kupido strijelu; ima Dijaninu pamet,

a jaki *oklop njene čistoće* je brana

spram slabog dječjeg luka od ljubavnih rana

Uključivanjem širega *književnoga konteksta* i poetika može zaključiti da je Rozalinina krepost prikazana u skladu s poetikom renesansne književnosti. Isticanje motiva smrti zbog ljubavnog odbijanja, koji se nastavlja u primjeru (5), u funkciji je prikaza pomalo besadržajnih i praznih ljubavnih osjećaja koji kao da su naučeni iz literature, a ne stvarni. Jasan renesansni poetski diskurs upravo je u funkciji isticanja te knjiškog, a ne stvarnog Romeova osjećaja.

(5) Prisegla da ne ljubi; *sad se mrtav borim*

S tim zavjetom, *jer živim da ti ovo zborim.*

Takav je prikaz smrti i besmislenosti života bez ljubavi u primjeru (5) iskazan *ironično* što se potpuno razotkriva u replici u primjeru (6).

(6) Reći *bolesniku* da se ozbiljno *oporuke* lati?

Nemila riječ za onoga tko nemoćan *pati.*

rođače, ja *ljubim* jednu ženu.

Povezivanjem motiva emocionalne patnje i fizičke bolesti i naznaka smrti u riječi »oporuka« potpuno je razotkrivanje ironičnoga odnosa prema ispraznim i naučenim Romeovim osjećajima. Ova se ironija još potpunije može iščitati ako se u tumačenje ponovo uključi poznavanje *čitave tragedije* u kojoj se umire zbog ustrajanja na pravoj i istinitoj ljubavi koja se protivi društvenim zaprekama. Ironiziranjem ljubavi prema Rozalini naglašava se snaga ljubavi prema Juliji što se vidi u drugomu dijalogu.

Drugi dijalog (Julija) jedan je od najpoznatijih dijaloga, a može se reći i općepoznatih ljubavnih pjesničkih slika, koja se zbiva kad se Romeo udvara Juliji ispod znamenitog veronskog balkona. Iako je dijalog poznat po Julijinim riječima »O Romeo, Romeo, zašto si ti Romeo?«, i ovim i prvim dijalogom dominiraju duge Romeove replike u kojima se iznosi raspon njegovih osjećaja koji su u funkciji *razvoja tragedije*.

Već na samomu početku zavođenja Romeo *metaforom* sunca u primjeru (7) jasno smješta Juliju u središte svoga svijeta.

(7) To je istok, *Julija je sunce!*

Sama metafora sunca upućuje na jasnoću i čistoću njegovih osjećaja, a *uskličnikom* je posebno naglašeno da ti osjećaji imaju čvrsto uporište.

(8) Dvije od *najljepših zvijezda* na cijelom nebu,
Da terpere u njihovim sferama dok se ne vrate.

Julijina čista i prirodna ženska ljepota naglašena je sjajem zvijezda u primjeru (8), čime se razvija *metaforizacija* prirodne ljepote. Naglašavanje Julijine ljepote postupak je kojim se, zapravo, pokazuje dubina i jasnoća Romeovih osjećaja i u primjeru (9).

(9) Sjaj njezina lica posramio bi te *zvijezde*
kao danje svjetlo svijeću

Julijina ljepota kao iskaz iskrenih osjećaja potvrđena je isticanjem nebeskih motiva, a posebno *kontrastom* dana i noći i *uporabom riječi* »presjajan« u primjeru (10).

(10) Oh, govori još *svijetli anđele*, jer ti si
tako *presjajna* ovoj *noći*, nad mojom glavom,
kao što krilati *nebeski glasnik*...

Usporedba zvijezda i mjeseca u primjeru (11) nameće se kao usporedba Julije i Rozaline, uzmu li se u obzir oba dijaloga.

(11) O grani sjajna *zvijezdo* i umori zavidnu *lunu*
Koja je već bolesna i blijeda od tuge
što si ti, njezina sluškinja, od *nje mnogo ljepša*.

U ovom se primjeru razvija prikaz Julijine ljepote motivima sjajnih zvijezda kojima se nameće blijeda i zavidna luna. Sjaj zvijezda (Julija) nadvladao je negativan utjecaj mjeseca, koji se može povezati s Rozlinom, a to se može protumačiti kao bistrenje Romeovih osjećaja.

Julijino znamenito pitanje iz ovoga dijaloga »O Romeo, Romeo, zašto si ti Romeo?« potvrđuje svijest da je pripadnost zavađenim veronskim obiteljima i kršenje društvenih pravila glavna zapreka ostvarenju ljubavi. Julija od Romea doslovno traži da se odreknu pripadnosti svojim

obiteljima. Romeo bez imalo dvojbe odustaje od vlastitog identiteta i naslijeđa zbog iskrene i prave ljubavi što se vidi u primjeru (12).

(12) Samo me nazovi ljubavlju, i bit ću ponovno kršten:
Odsada nikad više neću biti Romeo.

Problem identiteta prisutan je u oba dijaloga i pomnim usmjerenim čitanjem može se uočiti kontrast u prikazu toga motiva. U prvomu dijalogu kako pokazuje primjer (3) Romeo ne pronalazi vlastitu bit jer takvoga uporišta nema u njegovim osjećajima pram Rozalini. Suprotno tomu, ljubav prema Juliji navodi ga da se odrekne društvenog identiteta. Ova je suprotnost ključna za karakterizaciju Romea kao književnog lika. To je čvrsto tekstualno potkrepljenje bitne razlike u Romeovim osjećajima prema Rozalini i Juliji. Istodobno, takvo književno oblikovanje lika pridonosi razvoju radnje i neminovnosti tragičnog kraja u cjelovitom djelu.

Polazna teza da su Romeovi osjećaja prema Rozalini i prema Juliji potpuno različiti potkrijepljeni su pomno odabranim primjerima koji se sustavno povezuju u karakterizaciju lika s pomno promišljenim značenjem.

Važno je da se tumačenje teksta usmjeri samo na postavljeni okvir, odnosno polazno pitanje, što znači da s tim ciljem treba odabirati sastavnice teksta. Karakterizacija lika proizašla iz usmjerenoga čitanja treba imati uporište u jeziku književnoga teksta, a ne u subjektivnom doživljaju. Kako je analiza pokazala, kreće se od pojedinosti užega konteksta, a potom se tumačenje širi na dijelove teksta koji dopuštaju tumačenje u širem kontekstu dijaloga ili cjelovitoga djela. To se šire tumačenje posebno odnosi na primjere (3) i (12) koji razvijaju ideju različitih Romeovih identiteta i na primjeru (11) koji čini poveznicu dvaju zadanih dijaloga.

I napokon, Romeo u primjeru (13) slikovito iskazuje snagu, bezgraničnost i iskrenost ljubavi koju osjeća prema Juliji. Taj primjer zaokružuje tumačenje lika.

(13) *Zidove sam preletio na lakim krilima ljubavi,
 Jer kamenite međe ne mogu spriječiti ljubav,
 a što ljubav može učiniti, to se usuđuje pokušati.
 Stoga tvoji rođaci nisu zapreka za mene.*

Ljubav bez zapreka posebno je naglašena fizičkim zaprekama koje se s lakoćom nadilaze. Tim je *metaforama* istaknut osjećaj ljubavi koji ga nadahnjuje i potiče na djelovanje. Istinska je ljubavi u potpunoj suprotnosti s pretjeranim naučenim samosažaljenjem i pasivnošću koje su karakteristične za osjećaje prema Rozalini. Logička igra u *rečenicima u kojoj zamjenjuju uzrok i posljedica* »... a što ljubav može učiniti, to se usuđuje pokušati« posebno naglašava nadahnuće i svemogućnost

ljubavi kao glavno obilježje ljubavi prema Juliji što također otvara put razvoju *tragedije u cjelini*. Ako se ova rečenica sagledava s obzirom na Romeove osjećaje usporedno u dvama dijalozima, posebno u usporedbi s nemoći i pasivnosti koju iskazuje u primjeru (6) »Nemila riječ za onoga tko nemoćan pati«, jasno se može potkrijepiti razlika između ove dvije Romeove ljubavi.

Sve pojedinosti ovih dvaju tekstova podupiru osnovnu tezu tumačenja ovih dijaloga da ljubav prema Juliji prava i iskrena za razliku od ljubavi prema Rozalini koja je površna i isprazna.

Zaključna promišljanja

Usmjereno je čitanje složen čitalački proces i zahtijeva šira i teorijska i praktična promišljanja no što je moguće u okvirima ovoga članka. No zaključno ovom prigodom treba navesti nekoliko načelnih smjernica na temelju kojih se može dalje promišljati usmjereno čitanje u nastavi Hrvatskoga jezika. Zaključno je, prema tomu, najvažnije naglasiti da bi usmjereno čitanje, kao i ostale čitalačke postupke, trebalo definirati u općim ciljevima predmeta i pojedinim ishodima učenja. U skladu s tim, treba izgraditi metodičke alate i materijale kojima će se usmjereno čitanje sustavno ugraditi u nastavu, posebno u završni razred osnovne škole i u srednjoškolsku nastavu. Važno je uz to napomenuti da je usmjereno čitanje, posebno čitanje književnoga teksta u nastavi, povezano s vještinom pisanja. Ta je obilježje usmjerenoga čitanja u ovom članku samo spomenuto, ali svako dalje promišljanje usmjerenoga čitanja u nastavi trebalo bi se baviti povezivanjem jezičnih djelatnosti čitanja i pisanja.

Čitateljska vještina i samostalnost najbolje se razvija i nadograđuje u neposrednom radu na tekstu kakvo je usmjereno čitanje. U bliskom odnosu s tekстом čitatelj, u ovom slučaju učenik, istodobno obogaćuje svoj doživljaj književnoga djela, s jedne strane, a s druge razvija svoje spoznajne mogućnosti. Te mu spoznajne mogućnosti omogućavaju da s uživanjem poseže za književnim djelima. Uz užitek omogućavaju mu da u suvremenom svijetu u kojem je zasipan i zasićen različitim informacijama, verbalnim i neverbalnim, kompetentno razlučuje i vrednuje poruke koje su mu upućene. Time se na svojevrsni način zatvara komunikacijski krug koji čine čitatelj, tekst i čitalačka situacija jer se vještina čitanja nadograđuje kroz dotacije s tekstem u različitim situacijama, a usvojena vještina stvara potrebu za čitanjem.

Literatura

- Biti, Vladimir, *Pojmovnik suvremene književne teorije*, Zagreb, 2002.
- Brummet, Bary, *Techniques of close reading*, Los Angeles, 2010.
- Culler, Jonathan, *Književna teorija. Vrlo kratak uvod*, Zagreb, 2001.
- De Beaugrande, Robert-Alain, Dressler, Wolfgang Ulirich Dressler, *Uvod u lingvistiku teksta*, Zagreb, 2010.
- Grosman, Meta, *U obranu čitanja: Čitatelj i književnost u 21. stoljeću*, Zagreb, 2010.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2006.
- [Nastavni planovi i programi za gimnazije i strukovne škole](#) [17. 9. 2012]
- Paul, Richard i Elder, Linda, *How to Read a Paragraph, The Art of Close Reading*, Foundation for Critical Thinking, 2006.
- Rosandić, Dragutin, *Metodika književnoga odgoja*, Zagreb, 2005.
- Shakespeare, William, *Romeo i Julija*, Zagreb, 2003.
- Stamać, Ante i Škreb, Zdenko, *Uvod u književnost*, Zagreb, 1998.
- Škarić, Ivo, *Argumentacija*, Zagreb, 2011.
- Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*, EACEA P9 Eurydice, European Commission, 2011.

Književnost na novim medijima

Nina Tadić

Sažetak

U tekstu se, na temelju ankete provedene među učenicima koprivničke Gimnazije »Fran Galović« (488 učenika) i srednjoškolskim profesorima Koprivničko-križevačke županije (23 nastavnika), propituju stavovi učenika i nastavnika o odnosu novih medija i nastave hrvatskoga jezika te utjecaj novih medija na čitateljske sposobnosti i navike mladih.

Sudbina knjige i čitanja, jedno od središnjih pitanja suvremene kulture i tema IV. simpozija učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika, ovdje se problematizira iz nekoliko kutova: a) prisutnosti novih medija u svakodnevici srednjoškolaca, b) činjenice da su novi mediji za srednjoškolsku populaciju uglavnom prostor zabave, c) utjecaja medija na misaone procese i suvremenih spoznaja o važnosti čitanja za očuvanje čovjekovih mentalnih sposobnosti, d) podataka o tome koliko se i što čita na novim medijima, koliko se čita uopće te kako na lektirnu ponudu gledaju učenici i nastavnici. Tekst poziva na preispitivanje lektirnoga programa zbog važne uloge lektire u obrani čitanja i razvijanju ljubavi prema knjizi. Tiskanu knjigu ne ugrožava e-knjiga, mlade od knjige udaljavaju privlačni zabavni sadržaji i nedovoljna upućenost u to kako se disciplinirano i promišljeno služiti novim medijima.

U demokratičnosti, dvosmjernosti i općoj povezanosti, temeljnim značajkama novih medija, kriju se izazovi, ali i mogućnosti ostvarivanja dinamičnije i učenicima privlačnije nastave hrvatskoga jezika.

Upozoravajući daleke 1985. godine na opasnost koju donosi televizija, Neil Postman je (u knjizi znakovita naslova *Zabavljajmo se do smrti*) kao paradigme uzeo dvije negativne utopije – Orwellovu *1984.* i Huxleyjev *Vrli novi svijet*. Oba su autora sudbinu čovjeka ispreplela sa sudbinom knjige, no nudeći oprečne odgovore. U *1984.* ljude *autonomije, zrelosti i povijesti* lišava Veliki Brat, informacije su strogo nadzirane, a knjige zabranjene. U Huxleyjevoj viziji razloga za zabranu knjiga nema jer ih nitko ne želi čitati, a bitno se utapa u moru beznačajnosti. Ljudi su se prepustili ugodni i zavoljeli tehnologiju koja im oduzima sposobnost mišljenja. Jednostavno, čovječanstvo postaje trivijalno i zaokupljeno glupostima.

Ako čitatelja doživljavamo kao običnoga potrošača, konzumenta, a književnost svodimo na naraciju – onda nam teza o smrti knjige i nije zastrašujuća. Takvu knjigu može zamijeniti i televizijska serija ili film. Ali, knjiga je puno više od toga. *U svojoj biti literarno je djelo posuda za čuvanje značenja života, utočište, u kojem su se, kako kaže John Berger,*

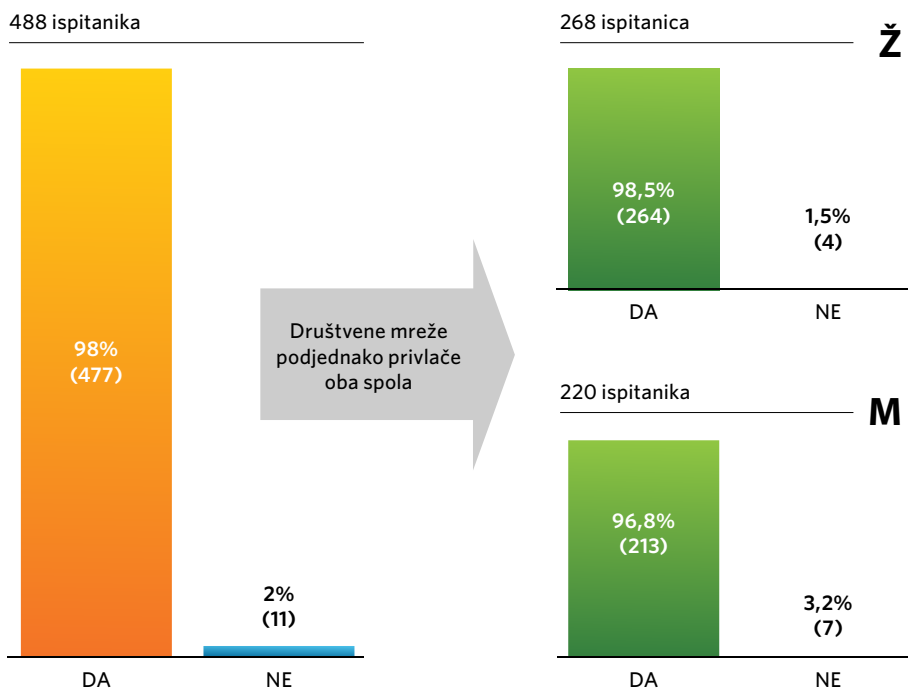
najkrhkije, ali, ujedno, najznačajnije ljudske istine spasile od uništenja i zaborava. Bila to drama, roman ili pjesma, u svim slučajevima je književno djelo spašavanje značenja iz bezgranične šupljosti vremena (E. Flisar, *Melkiadov magnet*). Tako shvaćena, knjiga jednostavno nema alternativu.

Svoje sudjelovanje na ovom okruglom stolu pokušala bih opravdati posrednim uključivanjem onih radi kojih i zbog kojih je izgovoreno sve što je izgovoreno na 4. simpoziju – naših učenika. S profesoricom Romanom Šutalo provela sam malo istraživanje među koprivničkim gimnazijalcima (488 učenika drugih, trećih i četvrtih razreda Gimnazije »Fran Galović«). Cilj je ankete bio propitati učeničke stavove o odnosu novih medija i nastave hrvatskoga jezika te utjecaju novih medija na čitateljske sposobnosti i navike mladih.

Samo zabava!

Činjenica koju moramo imati na umu jest da su novi naraštaji stasali na novim medijima, oni su njihova svakodnevnica. Kako bismo sagledali svoju poziciju, prepoznali mogućnosti i izazove koje internet postav-

Imaš li svoj profil na Facebooku ili nekoj drugoj društvenoj mreži?



lja pred nastavu hrvatskoga jezika, moramo potražiti odgovor na neka bitna pitanja. Moramo se, naime, poput Postmana, upitati kakvu komunikaciju novi mediji dopuštaju, koje intelektualne tendencije potiču i – na kraju krajeva – kakvu to kulturu zrcale/stvaraju.

Medij uvjetuje proces mišljenja oblikujući jedinstven diskurz. Diskurz omogućen glinenim pločicama drukčiji je od onoga tiskane knjige ili e-knjige. A kakav je to diskurz koji omogućuje internet? Uzevši u obzir nove spoznaje neuroznanosti, na koje upućuje Nicholas Carr, internet sustavno razara mogućnost pribranoga, dubinskoga čitanja i čitanje svodi na *pregledanje*. Sama kultura oblikovana formatom, primjerice, nekih društvenih mreža odlikuje se onim što bi spoj riječi *samo zabava* dobro odredio. Da je internet za učenike gotovo isključivo prostor zabave, potvrdilo je i provedeno istraživanje. Kratko ću naznačiti općepoznato i očekivano: činjenicu da 461 učenik (94%) ima svoje osobno računalo, da njih 88% ima neograničen pristup internetu, da na mreži provode (njih 79%) do tri sata dnevno (a ostali i više) te da su globalno umreženi (svega 11 učenika nema svoj profil na *Facebooku*).

Ukazat ću samo na neke zanimljivosti na koje anketa upućuje. Čak 40% učenika izjavilo je da je na mreži objavilo tekst koji bi se mogao smatrati književnošću. To je uistinu vrijedan podatak. Potvrđuje često isticanu

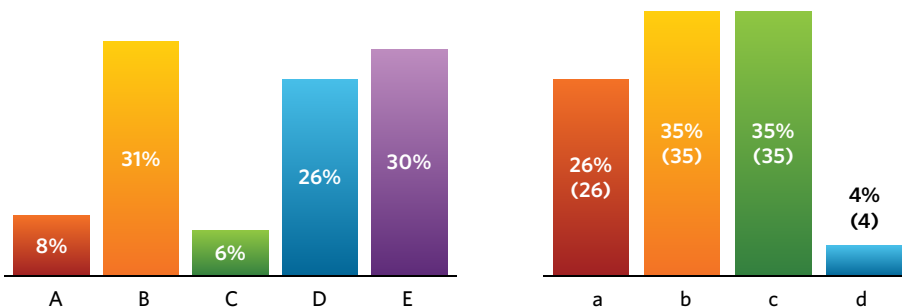
Kojim internetskim sadržajima posvećuješ najviše vremena?

- A) Čitanju vezanoga teksta
- B) Društvenim mrežama, forumima
- C) Igricama
- D) Audio-vizualnim sadržajima
- E) Kombinacija

Vrsta vezanoga teksta?

- a) Vijesti
- b) Članci s raznih područja
- c) Podaci i razne informacije (*Wikipedia* i dr. izvori)
- d) Književni tekstovi

100 ispitanika



kvalitetu novih medija kao *velikih emancipatora*. Je li pokretač želja za dostizanjem obećanih *pet minuta slave* ili istinska potreba za pisanjem i komuniciranjem, i nije toliko bitno – učenici objavljuju tekstove i odmah dobivaju povratne informacije o vrijednosti napisanoga. Takav čin zasigurno iziskuje hrabrost, a za nas znači da učenici strukturiraju vezani tekst, iznose svoj stav, argumentiraju ga, što je svakako bitan ishod nastave izražavanja.

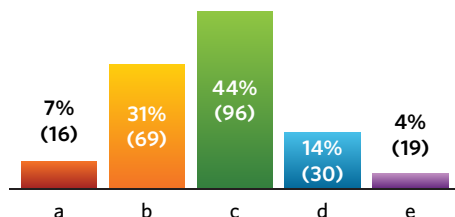
Najviše vremena posvećuje se društvenim mrežama. Na njima su jednako prisutna oba spola čime se razbija stereotip o društvenim mrežama kao središnjem interesu ženske populacije. Vezani tekstovi nisu primaran interes učenika na internetu, a ako čitaju, čitaju *Wikipediju*, razne vrste informativnih tekstova (popularne članke, vijesti), dok književne tekstove čita svega 4% učenika. Zaključak koji se nameće jest da učenici ne čitaju književne tekstove *online* (ili ne čitaju uopće?). Učenici, među-

Što se od sljedećega odnosi na tebe?

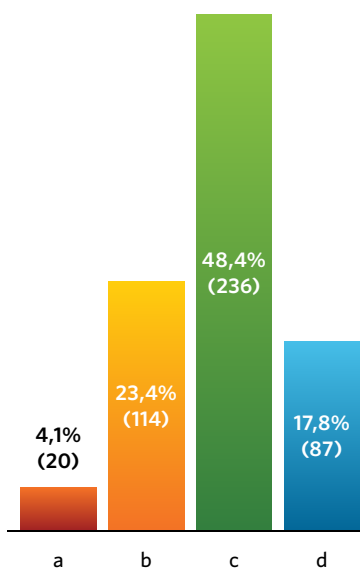
- a) Ne čitam
- b) Čitam vrlo malo
- c) Čitam osrednje
- d) Čitam više od većine vršnjaka
- e) Čitam puno

220 ispitanika

M

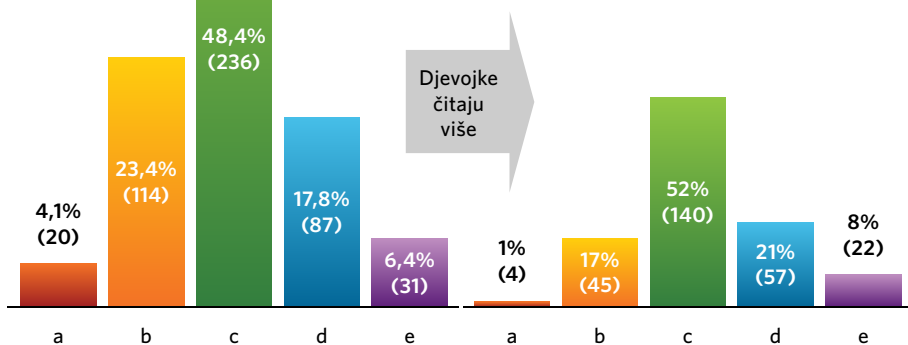


488 ispitanika



268 ispitanica

Ž



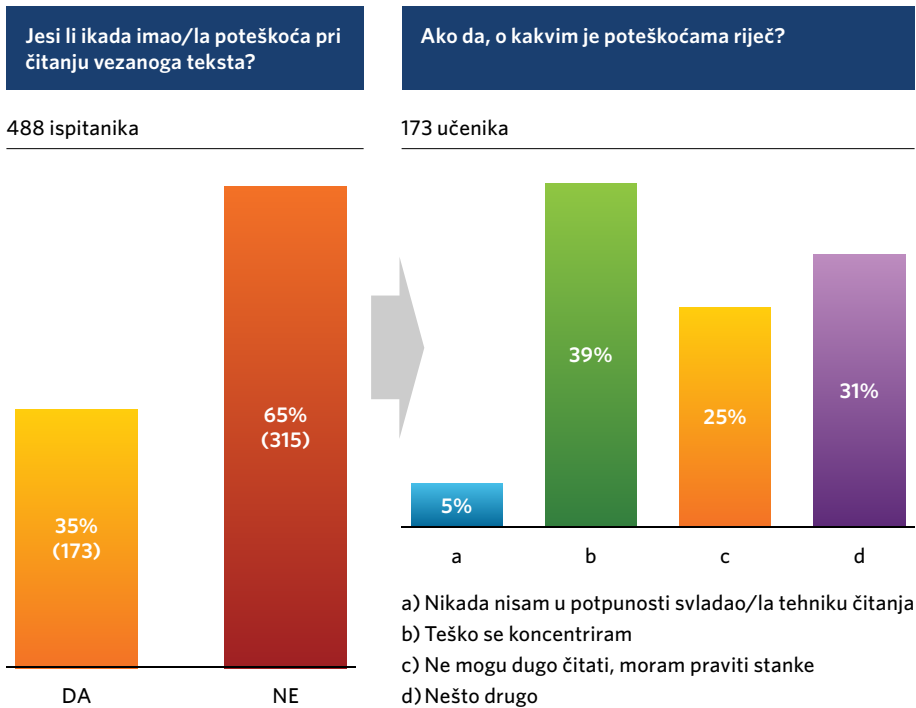
tim, ipak čitaju. Koliko čitaju, provjereno je metodom samoprocjene jer se čitanje knjiga u jedinici vremena čini vrlo nepouzdanim kriterijem. Pitanje je, naravno, koji model čitatelja učenici imaju na umu (s obzirom na to da se već godinama čita sve manje). Polovica učenika (48%) čita osrednje, a 24% čita više od većine vršnjaka ili puno. Preostali su se učenici očitovali kao oni koji ne čitaju ili čitaju vrlo malo. Djevojke čitaju više, čitaju i izvan lektirnoga okvira, prema vlastitom izboru.

Na pitanje što asociraju uz nove medije i književnost učenici uglavnom odgovaraju da je to književni tekst internetski dostupan (57%), lektira u digitaliziranome obliku (31%). *Lektire za prepisanciju* odabralo je 9% učenika, a samo 15 učenika (3%) asocira uz taj spoj tekst organiziran na načelu nelinearnosti i interakcije, tj. hipertekst.

Lektira se čita u tiskanome obliku

Neočekivan je podatak da 86% učenika radije čita lektiru u tiskanom obliku. Obrazlažući svoj odgovor, naveli su i sljedeće: *Manje se umaraju oči. Lakše je smjestiti se, udobnije je i jednostavnije. Takvo je čitanje osobnije. Brže čitam i bolje razumijem. Lakše mi se udubiti u tekst. Bolje vizualiziram tekst. Uz računalo je teško usredotočiti se samo na čitanje zbog mogućnosti surfanja. Volim zvuk listanja stranica. Jedna je od čari čitanja i držanje opipljive knjige u rukama.* Takvi odgovori navode na sljedeći zaključak: učenici odvajaju tehnologiju od sadržaja i uviđaju da je druženje s književnim tekstom usamljenički, osobni čin koji iziskuje uranjanje u tijek misli i osjećaja, što ekran i blizina svega što nudi internet ugrožavaju.

Još je jedan podatak vrijedan naše pozornosti: 175 učenika (visokih 35%) izjavilo je da je imalo poteškoća pri čitanju duljega vezanog teksta. Pozvani da opišu poteškoće, većina odabire nemogućnost duljega i koncentriranoga čitanja, a 5% od 173 učenika izjavljuje da nikada nije u potpunosti svladalo tehniku čitanja. Ako izostavimo pojedinačne probleme (sporo čitanje, čitanje naglas da bi se održala pozornost), među češćim zaprekama čitanju navodi se sljedeće: nepristupačan rječnik (arhaične i nepoznate riječi), stil kojim je djelo napisano, sadržaj (*preteško* ili *dosadno* djelo, što za posljedicu ima gubitak volje za čitanjem), prezahtjevna struktura teksta. Što se može zaključiti iz tih učeničkih odgovora? Prvo je zasigurno neprivačnost lektirnih sadržaja. Ako prihvatimo Carrovu tezu da je borba za čitatelja ključ očuvanja ljudskoga duha te da je sinaptički učinak isti *čitali mi psaltir ili Trbosjeka*, onda bi lektirna djela trebalo ozbiljno preispitati. Učenicima treba ponuditi privlačne tekstove primjerene njihovim interesima i spoznajnim mo-



gućnostima, tekstove koji će ih privući čitanju i omogućiti im da zavole knjigu. Zatim, nemali se broj učenika požalio na nerazumljive riječi. Siromašan rječnik zapreka je čitanju, a bez čitanja nemoguće je povećati osobni rječnik. Taj začarani krug teško je razbiti, a ako znamo da je rječnikom određen i naš intelektualni obzor, jasno je koliko je stanje alarmantno. I još nešto, arhaičnost tekstova velik je problem. Nije tu riječ samo o djelima starije hrvatske književnosti. Podsjetila bih na tezu Trude Stamać da svaki naraštaj ima pravo na svoje prijevode klasika jer jezik se mijenja u vremenu (*nosivost* prijevoda bila bi, prema njezinim riječima, petnaest do trideset godina, a učenici *Ilijadu* čitaju u Maretiću prijevodu iz 1924).

Čini se da, kad je riječ o lektiri i čitanju beletristike uopće, novi mediji svojom književnom ponudom (e-knjiga, hipertekst) ne ugrožavaju knjigu. Oni samo nude privlačnije sadržaje od čitanja! Kako se izboriti za to da mladi uvide neprocjenjivu vrijednost knjige? Izazov je upućen školama, ali i kulturnim djelatnicima uopće. Knjižnice, primjerice, sasvim ozbiljno promišljaju strategiju nošenja s izazovima globalnoga digitalnog okruženja.

CARNetove stranice namijenjene učenicima posjećuje svega 11% učenika (za pristup tim sadržajima učenicima je potreban elektronički identitet).

Na kraju upitnika namijenjena učenicima postavljeno je pitanje o zastupljenosti novih medija u nastavi hrvatskoga jezika. Više od polovice učenika (51%) misli da su dovoljno zastupljeni. Valja uz to reći da je Gimnazija »Fran Galović« među bolje opremljenim školama u Hrvatskoj. Upitani kako vide buduću nastavu hrvatskoga jezika, učenici ističu sljedeće: veću primjenu novih medija u nastavi, što će dovesti do moderne nastave pune interaktivnih sadržaja i izazova (*LANSchool*); na nastavi će se (uz obvezne tablete, pametne ploče i dr.) manje pisati, a više raspravljati; satovi književnosti bit će *online* diskusije, forumske rasprave sa zadanom temom. Učenici također priželjkuju nove naslove na popisu lektire. Ima, međutim, učenika koji sa žaljenjem gledaju na nastavu u potpunosti uklopljenu u IT strahujući od potpunog nestanka jedinstvene komunikacije učenika i nastavnika.

Nastavnička perspektiva

U nizu najavljivanih *krajeva* na prijelazu stoljeća našao se i kraj obrazovanja. Riječ je o kraju jednoga obrazovnog modela, ne i obrazovanja uopće.

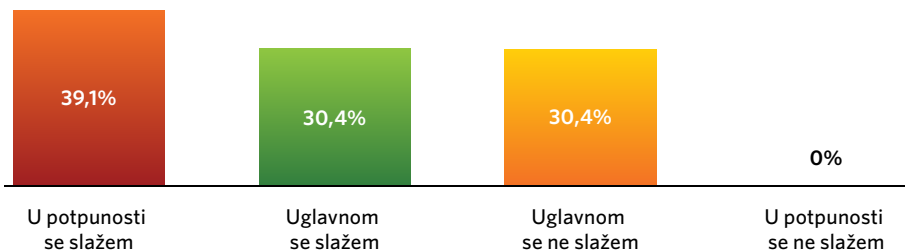
Da je čovječanstvo spalo na profesore, tapalo bi još u srednjem vijeku. Jer, nema sumnje da akademije i univerziteti nisu toliko zavodi za širenje novih koliko za čuvanje starih, često preživjelih kulturnih vrijednosti. (...) Profesori su tako reći namješteni, plaćeni branitelji autoriteta i prema tome širitelji autoritativnog nekog duha, neumjesnog u književnosti i dušmanina originalnosti. Njima je važniji kakav nečitani autor XVII. vijeka od najživlje i najbolje savremene literature.

Tako nas je vidio Matoš. Vjerojatno bi se *takvi* nastavnici našli u pokretu neoludita koji misle kako kompjutor jednostavno treba zatući. Međutim, nijekanje suvremenosti, čiji smo i sami dio, bilo bi neodgovorno. Istovremeno, nekritičko prihvaćanje svega što nam informacijska era nudi jednostavno *osporava* školu kao ustanovu. Škola ima veliku odgovornost u promicanju određenih vrijednosti koje agresivnost novih medija dovodi u pitanje. Primarna je među njima vrijednost knjige. No, nastavni program iz 1995. godine i neprivlačan lektirni program ne olakšavaju nam posao.

Osim učeničkih stavova anketa je propitala i nastavničku perspektivu (dvadeset troje srednjoškolskih profesora Koprivničko-križevačke županije). Na pitanje doživljavaju li se kao suvremeni nastavnici, tj. nastavnici u duhu vremena u kojem žive, potvrdno je odgovorilo samo

Odredite u kojoj je mjeri za Vas prihvatljiva sljedeća tvrdnja: Tradicionalno poučavanje književnosti i jezika odbija učenike od našega predmeta.

23 ispitanika



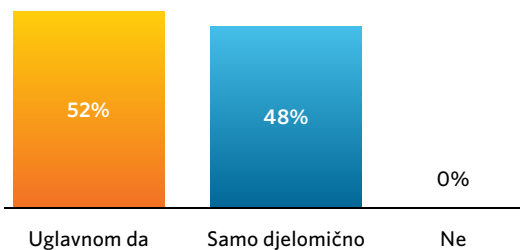
29% kolega. Unatoč tomu, većina je relativno zadovoljna komunikacijom s učenicima (76%). Svi se nastavnici slažu s tvrdnjom da učenici sve manje čitaju, uočavaju (83%) da učenici imaju poteškoća pri čitanju i praćenju vezanoga teksta, a 70% nastavnika drži da zabrinjavajuće velik broj srednjoškolaca nije u potpunosti svladao tehniku čitanja. S tvrdnjom da učenici školu doživljavaju zastarjelom i udaljenom od stvarnoga života slaže se 78% nastavnika, a 70% nastavnika misli da tradicionalno poučavanje književnosti i jezika odvraća učenike od našega predmeta.

Za 83% nastavnika prihvatljiva je sljedeća tvrdnja: *Škole su zaglavile u 20. stoljeću, a učenici pohrlili u 21. stoljeće* (Marc Prensky). Glavnu zapreku osuvremenjivanju hrvatskoga školstva čak 96% nastavnika vidi u lošim materijalnim uvjetima.

Anketa je kao središnji problem istaknula čitanje. Izborna djela u lektiru uvodi 87% nastavnika, a svi prate čitaju li učenici i izvan lektirnoga

Biste li mijenjali program lektire?

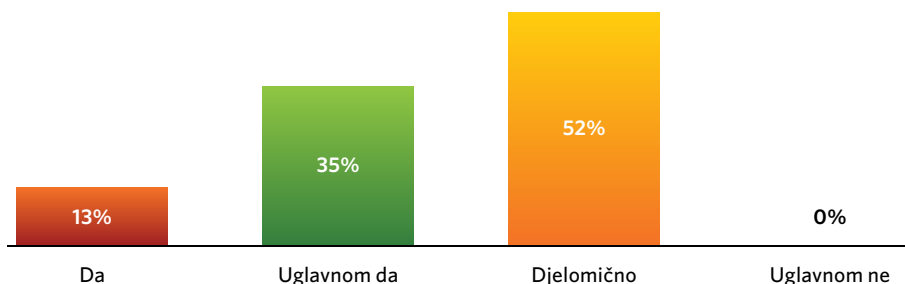
23 ispitanika



okvira. Stavovi nastavnika o programu lektire jasni su – treba ga mijenjati, i to uglavnom (kako misli 52% nastavnika) ili djelomično (48%). Na pitanje uspjevaju li pratiti novosti na književnoj sceni 13% nastavnika odgovara potvrdno, uglavnom ih prati 35%, a djelomično svi ostali (52%), što potvrđuje udaljenost škole od suvremenosti.

Uspijevate li pratiti novosti na književnoj sceni?

23 ispitanika



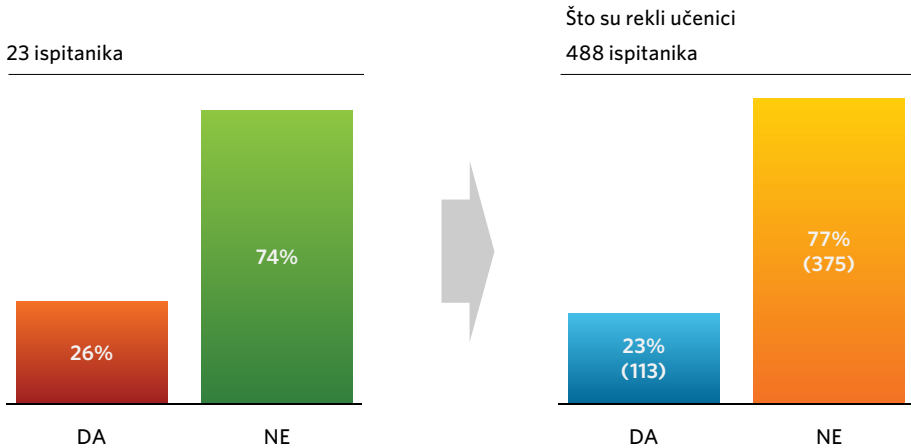
Među ispitanicima je 26% onih koji se u nastavi često koriste novim medijima i kojima su oni bitan dio nastavne i izvannastavne svakodnevice. Nastavne sadržaje s interneta preuzima 57% nastavnika, a 30% posjećuje CARNetove stranice namijenjene nastavnicima.

Kad je riječ o odnosu književnosti i novih medija, nastavnici drže da je književnost kao čovjekova pratiteljica od njegovih početaka dovoljno vitalna te da njezin opstanak novi mediji ne ugrožavaju, ali da će oni definitivno utjecati na nju jer medij uvjetuje strukturu (stoga književnost u perspektivi ne može biti ista). Baš svi nastavnici radije čitaju književni tekst u tiskanome obliku, ali je zanimljivo njihovo očekivanje da učenici radije čitaju tekst u digitaliziranom obliku (to očekuje čak 67% nastavnika). Samo 14% nastavnika na spomen književnosti na novim medijima asocira hipertekst, za ostale je to jednostavno tradicionalni književni tekst u digitaliziranome obliku (književnost je samo promijenila *pribor za pisanje*). Za razliku od učenika, samo 43% nastavnika misli da su novi mediji dovoljno prisutni u nastavi hrvatskoga jezika. I nastavnici su upitani o tome kako vide budućnost nastave hrvatskoga jezika. Da kvalitetnom nastavniku ne treba ništa osim krede i ploče, misli 26% nastavnika; 57% misli da su novi mediji omogućili dinamičniju nastavu i bolji položaj nastavnika, a 78% drži da je cjeloživotno učenje imperativ za nastavnika koji cijeni svoj poziv.

Na pitanje o budućoj nastavi hrvatskoga jezika nastavnici su ponudili vrlo zanimljive osvrte. Evo jednoga:

Smatram da je velik problem u nekim školama didaktička neopremljenost učionica i kabineta, što onemogućava kreativniji pristup nastavnomu procesu. Kad bi materijalni resursi bili bolji, nastavnici bi bili motiviraniji za rad i uvođenje inven-

Hipertekst je tekst koji se grana i omogućuje čitatelju izbor, a najbolje ga je čitati na interaktivnom ekranu (T. Nelson). Jeste li iskusili interaktivno čitanje književnoga teksta?



tivnosti u svoju nastavu. Vrlo je teško osuvremeniti nastavu u školi u kojoj su osnovna didaktička pomagala ploča, kreda i pokoji grafoskop, a u knjižnici nema dovoljan broj primjeraka lektirnih djela. U procesu samovrednovanja škola trebalo bi se osvrnuti na taj problem i pokušati ga riješiti.

Slažem se s tvrdnjom da je cjeloživotno učenje imperativ, a stalno je usavršavanje i prilagođavanje novim tehnologijama u vremenu opće globalizacije neophodno, pa tako i u nastavi hrvatskoga jezika. Mislim da se uvođenjem novih medija u nastavu ostvaruje načelo zanimljivosti, nastava postaje prilagođenija recepcijsko-spoznajnim mogućnostima učenika, potiče se istraživački rad učenika, a i nastavnika. Ipak, smatram da pretjerana uporaba medija smanjuje komunikacijske sposobnosti učenika, učenici postaju instant-generacija smatrajući da na lak i brz način mogu doći do svih informacija koje ne treba dublje obraditi. Zato je korisno češće poticati učenike na iznošenje vlastitog kritičkog mišljenja o pročitanoj knjizi, odgledanom filmu i sl. i ne isključivati tradicionalne oblike rada.

Zaključujem da klasična metodička načela, oblike rada i strategije koje su prepoznate kao učinkovite ne treba mijenjati, već samo nadopunjavati uporabom novih izvora znanja, a prilagodba je novim medijima neizbježna.

(Sanela Đurđević, Srednja škola Koprivnica, 5 godina staža)

Svako vrijeme ima svoj književni izraz – od oralne tradicije do suvremenosti. Književnost budućnosti bit će književnost po mjeri budućih naraštaja, a nastojanje na zaustavljanju procesa i mijena apsurdno je i nemoguće.

Novi mediji – nove nastavne mogućnosti

Velik je potencijal primjene novih medija u nastavi hrvatskoga jezika. Moramo ih učiniti saveznicima jer uistinu omogućuju dinamičniju i učenicima privlačniju nastavu. Zahvaljujući njima, učenici mogu preuzeti i veću odgovornost za vlastita postignuća. Navest ću neke od brojnih mogućnosti iskorištavanja novih medija u nastavi.

Višemedijskim sadržajima koriste se i nastavnici (za oblikovanje nastavnih materijala) i učenici (za ostvarivanje i predstavljanje projekata, primjerice) izvan nastave, a internetski se sadržaji mogu i izravno uključiti u nastavni proces (radijske emisije, videoradovi i filmski isječci, interaktivni materijali s portala s nastavnim sadržajima, zajednička pretraživanja izvora, digitalizirane baštine NSK-a, jezičnih savjeta IHJJ-a itd.).

Razredne adrese elektroničke pošte omogućuju izravnu komunikaciju s učenicima. Osim obavijesti vezanih uz nastavu (domaće zadaće, planiranje projekata i dr.), učenicima se mogu prosljeđivati i obavijesti o aktualnostima izvan škole (zanimljiva predavanja, filmovi, kazališne predstave i sl.). Na školskim internetskim stranicama mogu ponuditi plan i program rada, popisi lektirnih djela i niz materijala važnih za organizaciju nastave što može zanimati ne samo učenike nego i roditelje. Učenicima se mogu slati poveznice za sadržaje koje očekujemo da pogledaju/pročitaju/poslušaju prije nastavnoga sata – tako štedimo vrijeme i premošćujemo problem loše opremljenosti škola (npr. film o Miroslavu Krleži pogledat će samostalno na CARNetovu *Baltazaru*, a bilješkama će se koristiti na satu). Na internet se mogu pohraniti kvizovi i testovi za samoprovjeru znanja (npr. u aplikaciji *Hot Potatoes*), a poveznice dobivaju na razredne adrese. Preporučimo li učenicima stranice koje nude provjereno kvalitetne nastavne sadržaje (primjerice, u vezi s državnim maturom), smanjit ćemo utjecaj sadržaja upitne vrijednosti. Učenike možemo poticati na uključivanje u forumske rasprave (i poticanje rasprava na određene teme) jer tako razvijaju kritičke stavove, uče se kulturi dijaloga i argumentiranja.

Za kraj, Ujevićeva razmišljanja o pjesniku lako se mogu primijeniti na naš poziv: *Obnoviti se ili* – promijeniti profesiju! Nastavnik nije samo

majstor svoga zanata, već i upućen čovjek svog vremena, osjetljiva i budna ljudska svojost.

Literatura

- Carr, N., Plitko. Što Internet čini našem mozgu, Zagreb, 2011.
- Flisar, E., *Melkiadov magnet*, Republika, Zagreb, 1–2/1996.
- Grosman, M., *U obranu čitanja*, Zagreb, 2010.
- Peović Vuković, K., *Mediji i kultura*, Zagreb, 2012.
- Postman, N., *Ubojita zabava*, Treći program hrvatskoga radija, Zagreb, 47/1995.
- Peović Vuković, K., [Blog je prava avangarda](#)
- Peović Vuković, K., [Kompjutorske igre kao oblik narativnosti](#). Zarez, br. 153, 21. travnja 2005.
- Peović Vuković, K., [Hipertekstualni diskurs – stroj za proizvodnju značenja](#)
- Peović Vuković, K., [Povratak u budućnost. Hipertekstualnost. Pismenost elektrosfere ili prastara žudnja teksta](#)
- [Norton Anthology of Postmodern American Fiction](#)

Projekt »Čitanja«

Irena Bekić

Sažetak

Članak opisuje umjetničke projekte »Čitanja« autorica Andreje Kulunčić, Višnje Vukov i Irene Bekić i »Dosje: čitatelj« Andreje Kulunčić i Irene Bekić. »Čitanja« su nastala u okviru programa Galerije Prozori koja djeluje u knjižnici S. S. Kranjčevića (Knjižnice grada Zagreba). Knjižnica je prepoznata kao dinamična i intrigantna mreža različitih odnosa temeljenih na društvenom, simboličkom pa i arhitektonskom potencijalu, a izlagačka je koncepcija galerije usmjerena na konceptualne i društvene izraze umjetničke prakse.

Projekt »Čitanja« propituje položaj čitanja i knjižnice u tranzicijskim uvjetima kroz tri segmenta: istraživanja čitalačkih navika korisnika knjižnice kroz anketni upitnik, grafite s rezultatima ankete u vanjskom javnom prostoru kvarta te čitanja čitalačke grupe.

Anketa je pokazala čitalačke navike korisnika knjižnice. Na primjer, ispitanici se većinom pri odabiru knjiga vode vlastitim izborom, dok je mali dio onih koji čitaju literaturu koju im nalažu obaveze u školi ili na poslu. Većina ih za čitanje bira književna djela, a najmanje publicistiku. Muškarci najradije čitaju znanstvenu fantastiku, a žene kriminalističke romane. Većina ispitanika knjige najčešće nabavlja u knjižnici, čitaju zato jer to vole i čitanje doživljavaju kao način stjecanja znanja. Iako od knjige očekuju da ih ne opterećuje, ne doživljavaju je isključivo kao razbibrigu. Anketa pokazuje i da su knjige česta tema razgovora. Knjižnica je u prvom redu mjesto za posuđivanje knjiga, a atmosfera u knjižnici ocijenjena je kao ugodna. Rezultati ankete, preformulirani u pristupačne poruke – grafite, postavljeni su po javnom prostoru kvarta obraćajući se i onim stanovnicima koji ne odlaze u knjižnicu.

U čitanjima čitalačke skupine čitalo se i raspravljalo o sedam naslova različite literature. Razgovori su snimani i predstavljeni kao sedam zvučnih zapisa izloženih zajedno s knjigama. Svaki posjetitelj galerije mogao je prelistati knjigu, čitati, odslušati zapis aktivirajući iznova rad i postajući njegovim stvarnim dijelom.

»Dosje: čitatelj« prebacuje se na osobu čitatelja razvijajući se kroz tri segmenta: razgovor o književnim/životnim temama na javnim mjestima, kao što su čekaonice i kafići, putovanje knjige od čitatelja do čitatelja koji svoje misli i razmišljanja bilježe na marginama te stvaranje novog teksta, što će se razriješiti i u planiranom trećem segmentu cjelokupnog projekta koji će se baviti ulogom pisca u međuodnosu prema čitatelju i čitanju.

Umjetnički projekt o čitanju

Knjižnica Silvija Strahimira Kranjčevića (Knjižnice grada Zagreba) narodna je knjižnica u gradskoj četvrti Peščenica, na sjecištu putanja koje definiraju život u kvartu: od crkve do tržnice, od Doma zdravlja do općine, pošte i banke; između nekoliko osnovnih škola i vrtića te između tramvajske i autobusne pruge koje povezuju kvart s centrom grada. Knjižnica je, osim toga, sastavni dio arhitektonskog kompleksa u kojemu se, s platoon koji je u socijalističkoj arhitekturi sedamdesetih zamijenio gradski trg, sažimaju svi aspekti urbanog života: uprava (općina), novac (banka), kultura (knjižnica), dokolica (kafići). To je centar. Tu se odvija život kvarta u svojoj punini. To je ujedno i situacija u kojoj, u okviru knjižnice, djeluje Galerija Prozori. Smještaj galerije u knjižnici također je dinamičan i intrigantan kontekst mreže različitih odnosa temeljenih na društvenom, simboličkom pa i arhitektonskom potencijalu knjižnice. Izlagačka koncepcija galerije stoga je usmjerena na konceptualne, socijalne i druge izraze umjetničke prakse koji omogućuju tematiziranje tih odnosa, a program galerije istodobno je pomak unutar knjižničkog i unutar galerijskog djelovanja. Bazirajući se na prožimanju novih i tradicionalnih aspekata kulture i participativnim radovima – unošenju suvremene umjetnosti u tradicionalnu instituciju knjižnice, razbijanju okvira očekivanja, edukaciji publike i senzibiliziranju na oblike suvremene umjetnosti, obraćanju i suradnji sa stanovnicima kvarta/korisnicima knjižnice, galerijski program potiče demokratizaciju kulture i interakciju kulturnog i društvenog polja.

Na takvim je osnovama, 2006. pokrenut projekt *Čitanja* umjetnice Andreje Kulunčić, u suradnji sa sociologinjom Višnjom Vukov i knjižničarkom i voditeljicom galerije Irenom Bekić. Osjetljiva na raspon nijansi unutar socijalne pravde, utemeljeno na suradnji sa stručnjacima različitih profesija i na znanstvenim istraživanjama, Andreja Kulunčić svojim radovima usmjerava pogled publike na zamke, kontradikcije i deklarativnu toleranciju suvremenog društva. Po metodologiji i načinu rada, njezini radovi pripadaju umjetnosti društvene prakse: u detektiranju i rješavanju problema polazi se od zatečenog konteksta, a publika je istodobno i subjekt rada budući da aktivno sudjeluje u njegovu procesu.

Projekt »Čitanja« – pogled iznutra

Okvalificirati naše vrijeme apsolutne dominacije slika kao čitateljsko razdoblje moglo bi se učiniti pogrešnim, kontradiktornim ili, u najmanju ruku, pretjeranim. No, bezbrojni citati na koje svakodnevno nailazimo,

od onih na reklamnim porukama i sloganima pa sve do književnih djela, mogu opravdati takvu kvalifikaciju. Ključni romani postmodernizma, podsjeća Pavao Pavličić u pogovoru knjige Gordane Slabinac znakovito naslovljene *Sugovor s literarnim đavlom: eseji o čitateljskoj nesanic* temelje se na čitanju, čitatelju i čitateljskim iskustvima s tekstem.¹

U izvjesnom smislu, čitava je naša kultura sazdana na ulančavanju i preklapanju tekstova i nije drugo do splet čitateljskih osvrtnja, razmišljanja i nadogradnja.

Dok s jedne strane vlastito vrijeme prepoznajemo kao čitateljsko, s druge moramo primijetiti današnju ravnodušnost prema književnom stilu, što dijelom objašnjava obrtanje u spisateljsko – čitateljskom omjeru. Stječe se, naime, dojam, suprotno prvotnoj tezi, da je sve više pisaca, a sve manje čitatelja.

Projekt *Čitanja* polazi od ideje da je knjiga okosnica osobne i kolektivne duhovnosti. Zanimala nas je njezin položaj danas, u društvu u kojemu opće ubrzanje ne ostavlja vremena za sadržaje pa ih zamjenjuje simbolima, pisani tekst slikama, a čvrste oslonce brzim zadovoljenjima. Osim toga, zanimala nas je i položaj knjižnice u tranzicijskim uvjetima, njezino kolebanje između uloge kulturnog utočišta i korektiva društvu što joj je davno namijenio socijalizam i podilaženja ukusu novog kulturnog potrošača odgojenog na proizvodima masovne kulture kao posljedice slobodnog tržišnog nadmetanja.

Projekt se razvijao kroz tri segmenta – kroz anketu provedenu među korisnicima knjižnice kojom smo propitali njihove čitalačke navike i odnos prema knjizi i čitanju, kroz grafite ispisane u vanjskom javnom prostoru kvarta te kroz čitanja čitalačke grupe.

Istraživanja čitalačkih navika korisnika knjižnice

Anketa je provedena na Peščenici, u Knjižnici S. S. Kranjčevića, u razdoblju od veljače do lipnja 2006. Anketirani su članovi knjižnice, a obuhvaćen je slučajni uzorak od 145 ispitanika: 100 žena i 45 muškaraca, odnosno 69 % žena i 31 % muškaraca. Anketa nam je omogućila uvid u čitateljske navike korisnika knjižnice i stvaranje profila idealnog čitatelja na Peščenici.²

¹ Gordana Slabinac: »Sugovor s literarnim đavlom: eseji o čitateljskoj nesanic«, Naklada Ljevak, Zagreb, 2006. Pogovor: Pavao Pavličić

² To je žena u četrdesetim godinama, sa srednjom školskom spremom, zaposlena. Nekoliko sati tjedno provodi u čitanju. Čita iz ljubavi prema knjizi.

Dob:

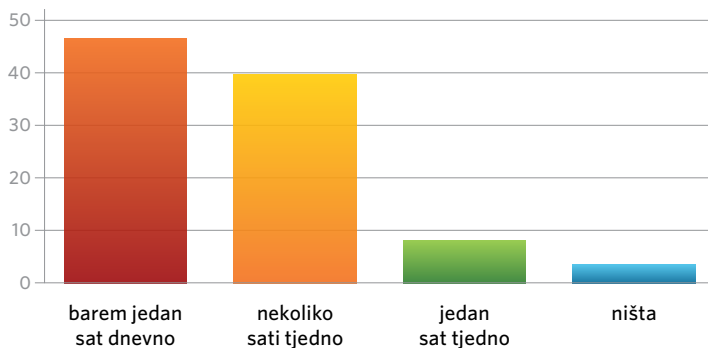
- Do 20 godina – 12%
- 20–30 godina – 20%
- 40–50 godina – 28 %
- 50–60 godina – 10%
- više od 60 godina – 10%.

Obrazovanje:

- Završena osnovna škola – 4%
- SSS – 47%,
- VŠS – 12%
- VSS – 37%.

Čitalačke navike

Iako je većina ispitanika zaposlena (43%), nezaposlenih je 20%, 16% ispitanika su studenti, 15% umirovljenici, a 5% ih se bavi slobodnim zanimanjima, za čitanje odvajaju dosta vremena: 47% ih čita barem jedan sat dnevno, a ukupno 92% ih čita najmanje nekoliko sati tjedno.

Vrijeme posvećeno čitanju

Čita kod kuće, mnogo rjeđe u tramvaju ili drugdje. Knjige bira prema vlastitom izboru, najradije kriminalističke romane ili klasičnu književnost. Pri izboru se vodi kratkim sadržajem djela na ovitku. Radije će se odlučiti za stranog nego za domaćeg pisca, a najmanje joj je važan broj stranica. Kad bi trebala odabrati najdražu knjigu, bio bi to *Alkemičar* ili *Gospodar prstenova*, a među najdraže pisce ubrojila bi i Dostojevskog i Marqueza. Uz književna djela rado čita i popularnu psihologiju. Od knjige očekuje da je nečemu nauči i navede na razmišljanje, ali ne želi da je knjiga opterećuje. Rado će razgovarati o pročitanoj knjizi. Knjižnica joj je glavno mjesto nabavke knjiga, ujedno joj je posudba knjige i jedini razlog posjeta knjižnici. Dolazi nekoliko puta mjesečno, pri čemu joj je bitna ugodna atmosfera i ljubaznost osoblja, od kojeg očekuje i savjet u odabiru svoje sljedeće knjige.

Pritom se uglavnom vode vlastitim izborom (86% ispitanika), dok je mali dio onih koji čitaju uglavnom literaturu koju im nalažu obaveze u školi ili na poslu (14%).

Na pitanje što najviše vole čitati, 52% ispitanika bira književna djela, slijedi stručna i znanstvena literatura, na trećem su mjestu knjige s različitim savjetima. Najmanje se čita publicistika, koju je na prvo mjesto stavilo tek 13% ispitanika.

Na temelju pitanja o književnim vrstama koje ispitanici najviše vole čitati, formirali smo top-liste. Muška izgleda ovako:

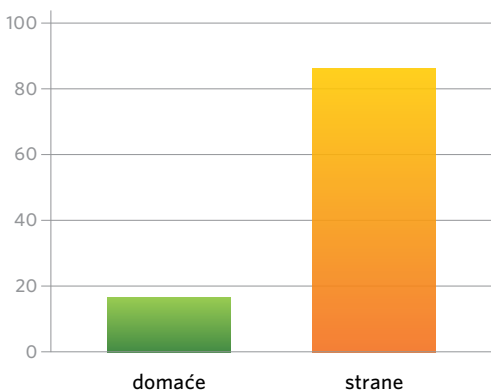
- znanstvena fantastika
- klasici
- drame i kriminalistički romani
- suvremena »ozbiljna« književnost
- povijesni romani
- ljubavni romani,

a ženska top-lista ovako:

- kriminalistički romani
- klasici
- drame
- povijesni romani
- ljubavni romani
- poezija
- suvremena »ozbiljna« književnost
- znanstvena fantastika.

Pored književnih djela, ispitanici su na skali od 1 do 3 morali ocijeniti koliko rado čitaju knjige iz različitih područja, pri čemu je 1 značilo

Volite li više čitati domaće ili strane autore?



da uopće ne vole čitati takve knjige, a 3 da ih rado čitaju. Na prvom su se mjestu našle knjige iz područja psihologije (rado ih čita 41% ispitanika) i povijesti te putopisi, dok su najmanje popularni eseji koje uopće ne voli čitati čak 43% ispitanika.

Po popularnosti, strani autori uvjerljivo vode pred domaćima: preferira ih čak 86% ispitanika.

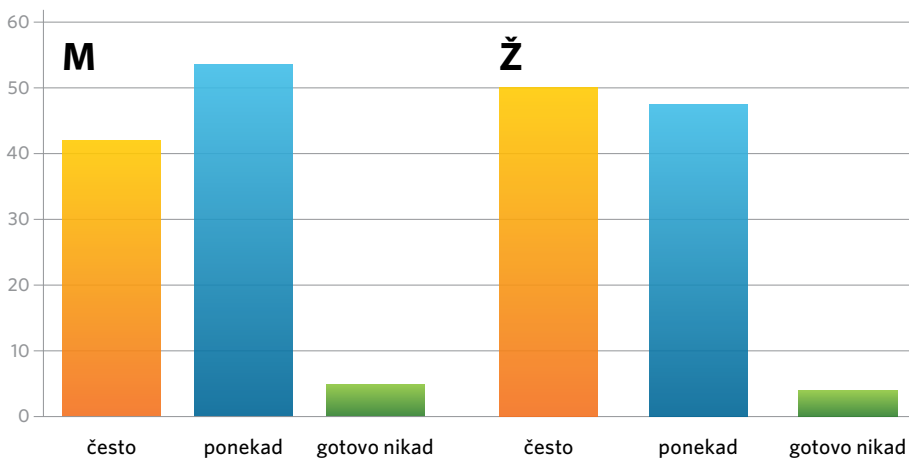
Među najdražim knjigama najčešće se nalaze *Ana Karenjina*, *Da Vincijev kod*, *Alkemičar* i *Gospodar prstenova*. Većina ispitanika knjige najčešće nabavlja upravo u knjižnici (čak 90%), što ne iznenađuje s obzirom na to da su anketirani samo članovi knjižnice. Pri izboru knjiga koje će čitati najvažniji im je kratak sadržaj na ovitku knjige koji 59% ispitanika smatra jako važnim elementom, dok je najmanje važan broj stranica koji 71% ispitanika ocjenjuje posve nevažnim u izboru knjige. I muškarci i žene knjige biraju u prvom redu po sadržaju, no razlikuju se po elementu koji ocjenjuju najmanje važnim: za muškarce je to izdavač, a za žene broj stranica.

Anketa je pokazala da ispitanici čitaju iz ljubavi: čak 85% slaže se s tvrdnjom da čitaju zato što to vole. Čitanje se također doživljava kao način stjecanja znanja: 74% ih se slaže s tvrdnjom da čitaju da bi naučili nešto novo.

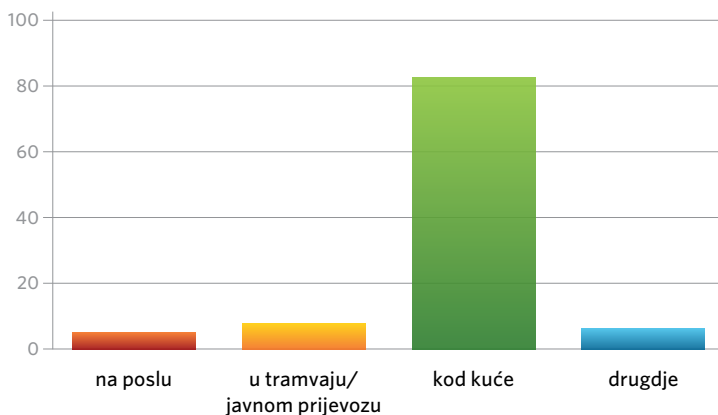
Zanimalo nas je i što ispitanici očekuju od čitanja. 54% njih slaže se s tvrdnjom da od knjige očekuju da ih ne opterećuje, no očito je da čitanje ne doživljavaju isključivo kao razbibrigu: 70% ispitanika smatra da ih knjige navode na razmišljanje i proširuju njihove vidike, a čak 88% smatra da iz knjiga doznaje nešto novo.

Koliko čitatelji danas razgovaraju o pročitanim knjigama? Anketa pokazuje da su knjige čest predmet razgovora kod 47% ispitanika, dok ih 50% bar ponekad razgovara o pročitanim knjigama. Spolovi se pritom tek neznatno razlikuju. Muškarci: 42% često, 53% ponekad, 4% nikad. Žene: 50% često, 47% ponekad, 3% nikad. Ispitanici najčešće čitaju kod kuće (89%).

Razgovarate li s drugima o knjigama koje ste pročitali?

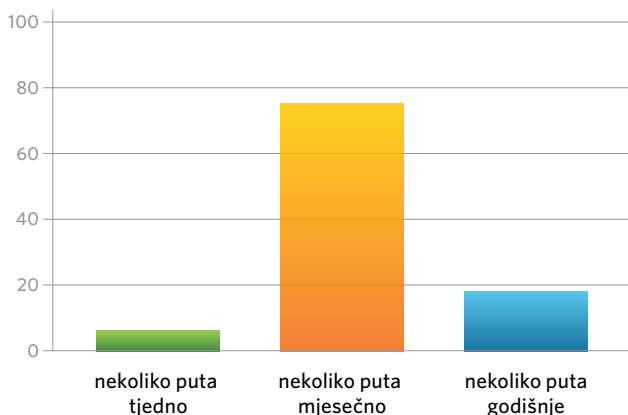


Gdje najčešće čitate?



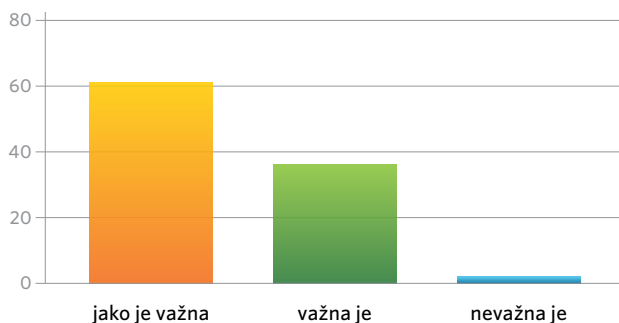
Zanimalo nas je i kako ispitanici doživljavaju samu knjižnicu. Anketa je pokazala da knjižnica danas funkcionira u prvom redu kao mjesto za posuđivanje knjiga (čak 97% ispitanika navodi posudbu kao razlog svog posjeta knjižnici), dok su ostali razlozi dolaska u knjižnicu praktički zanemarivi. Knjige ispitanici najčešće posuđuju nekoliko puta mjesečno (78% ispitanika).

Koliko često posuđujete knjige iz knjižnice?



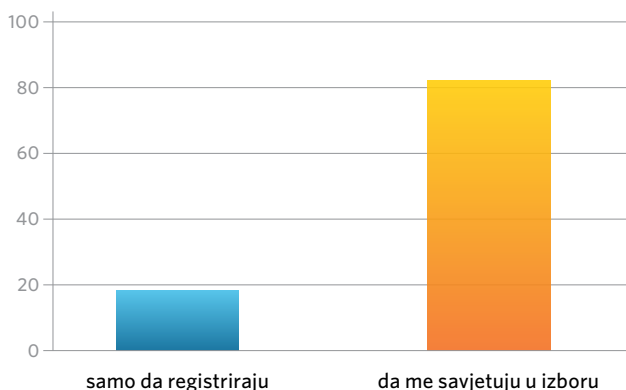
Atmosfera u knjižnici ocijenjena je kao ugodna; takvom je smatra 76% ispitanika, a najčešći razlog koji za to navode je ljubazno osoblje. Ljubaznost osoblja i inače je ispitanicima bitna: 61% je smatra jako važnom, 38% važnom, a samo 1% misli da je ljubaznost osoblja u knjižnici nevažna.

Koliko vam je važna ljubaznost osoblja u knjižnici?



Od osoblja knjižnice pritom se ne očekuje samo da korisnicima izdaje knjige – čak 82% ispitanika navodi da od knjižničara očekuje i savjet pri izboru knjige.

Što očekujete od osoblja u knjižnici?



Grafiti

Ovaj se dio rada obraćao stanovnicima kvarta, zadirući izravno u urbano tkivo, izvan galerijskog/knjižničkog prostora. Podaci iz ankete pretočeni u grafiti³ i polijepljeni kao *stickeri* po zidovima i javnim površinama odašilju poruku o čitanju, o knjizi, pa možda i zapitanost nad

³ Primjeri grafiti: Žene ne mare za broj stranica; Ana Karenjina heroína Peščenice; Bolje krimić nego ljubić. (Žene s Peščenice); Žene vode 69:31 u čitanju; pisci domaći: pisci strani 14:86; U našem kvartu čita se iz ljubavi; Muškarcima nije važan izdavač.

vlastitim čitateljskim izborom i onim stanovnicima koji ne odlaze u knjižnicu, i to puno snažnije nego li oni obrađeni i popisani u kataloškoj knjižici izložbe. Zid je mjesto subverzije, on ima posebnu energiju kojom poziva na pisanje i na čitanje. »Nema ničega voajerskijeg od ispisanoz zida«, kaže Barthes, »jer ništa se ne gleda i ne čita tako intenzivno... Nitko nije pisao po zidu – a svi čitaju.«⁴

Doista, pisanje po zidu ima dugačku tradiciju. Socijalistički grafiti od kojih se neki još uvijek mogu nazrijeti na fasadama u našim ruralnim sredinama bili su izraz političke vladajuće klase. Danas su grafiti uglavnom transfer supkulturnih skupina k dominantnoj kulturi i izvan su politike. Povijest suvremene umjetnosti poznaje i umjetničke agitacije, poput one »Čitajte Majakovskog« Vlade Marteka. Grafiti iz *Čitanja* dio su te tradicije, a povezivanje urbane prakse i oficijelne kulture predstavljene kroz knjižnicu, govori da se ustvari radi o istom kulturnom polju.

Razgovori

Sretni Babilon, Barthesova metafora o preokrenutom biblijskom mitu u kojemu »zbrka jezika nije više kazna«, a »subjekt postiže nasladu preko supostojanja raznih govora koji rade jedan uz drugog«⁵ možda ponajbolje oslikava značenje rada čitalačke skupine u okviru ovog projekta i završnoga umjetničkog rada. Jedanaest ljudi različitog obrazovanja, profesionalnih i privatnih preokupacija čitalo je iste knjige⁶, sastajalo se i razgovaralo o njima. Odabrane knjige pokrivaju različita žanrovska određenja jer smo željeli istražiti na koji se način odnosimo prema različitom pismu i knjigama koje nisu nužno naš prvi izbor, kao i pokušati proniknuti u razloge popularnosti određenih vrsta. Razgovori su bili snimani i, zajedno s knjigama, predstavljeni kao sedam odvojenih zvučnih zapisa u izlozima galerije/knjižnice. Svaki posjetitelj koji je odslušao razgovore i prelistao/pročitao knjigu o kojoj se govori, sudjelujući u čitateljskom iskustvu svojih prethodnika, iznova je pokrenuo rad. Sjedeći na stolcu pred određenom knjigom, sa slušalicama na ušima, on participira u radu postajući, i fizički, njegovim sastavnim dijelom.

⁴ Roland Barthes, *Užitak u tekstu. Varijacije o pismu*, Zagreb »Meandar«, 2004., str. 80

⁵ *Ibid.*, str. 105

⁶ Honore de Balzac: *Otac Goriot*; Lana Biondić: *Život na visokoj peti i mali savjeti za sretno žene*; Tony Buzan: *Biti genijalac. 10 načina otkrivanja vlastite genijalnosti*; Noam Chomsky: *Moć i teror*; J. M. Coetzee: *Sramota*; Susan Greenfield: *Priča o mozgu*; Virginia Woolf: *Vlastita soba*

Razgovori vođeni na čitateljskim sastancima nisu bili tek puko obnavljanje čitateljske dokolice. Različiti ljudi, različite vizure, različiti govori, različita iščitavanja stopili su se u novo čitanje ne dokidajući razlike. Iz njega će, pak, slijediti druga čitanja istih čitatelja, ali i čitanja istih knjiga kod nekih drugih čitatelja.

Dosje: čitatelj

»Čitanja« su svoj nastavak doživjela u proučavanju osobe čitatelja kroz projekt »Dosje: čitatelj«. Izabrale smo pet suvremenih romana⁷ s temama koje se živo dotiču naše svakodnevice i započele neizvjesno putovanje ususret čitatelju. Svaka se stanica ispostavila kao jedna etapa u dekonstrukciji čitateljske prakse.

1. etapa – glas / slučajni čitatelj / tekst – čitatelj

S pretpostavkom o preklapanju i međusobnom zrcaljenju književnih i životnih tema, s idejom da književnost može ponuditi odgovore i solucije, a da je taj potencijal književnog teksta nepoznat ili zaboravljen, ponudile smo tekst ljudima okupljenima na javnim mjestima kao što su liječničke čekaonice, kafići i sl. Razgovarajući o temi zajedničkoj knjizi i životu, iz prostora privatnosti i tišine, iz odnosa jedan naprema jedan, premjestili smo knjigu u javni prostor, dali joj glas, obojili je intonacijom, obogatili nesavršenom vibracijom govora, opskrbili je višeglasjem.

Razgovorom o knjizi unijele smo novu temu u kratkotrajno druženje nepoznatih ljudi. Čekaonice su postale mjesto razmjene pozitivnih misli, a ne praznoga hoda ili jalove komunikacije.

Ustvari, ne postoji samo jedan način čitanja. »Čitamo pretražujući, poput psa tragača, nesvjesni našega okruženja. Čitamo rastreseno, preskačući stranice. Čitamo prezrivo, s divljenjem, zanemarivo, ljutito, strastveno, zavidno, gorljivo... A ponekad, kad su nam zvijezde naklonjene, čitamo u jednom dahu, s jezom kao da je netko »prošetao po našem grobu«, kao da se pamćenje iznenada oslobodilo iz mjesta duboko zakopanog u nama. Prepoznamo nešto što prije nikada nismo poznavali, ili nešto što smo nejasno osjećali kao treptaj ili sjenu, čiji se sablasni obrisi diže i vraća u nas prije nego što ga vidimo, ostavljajući nas starijima i mudrijima«, piše Alberto Manguel u *Povijesti čitanja*. I Barthes razlikuje čitanja. Ona u kojima istražujemo događaje, preskačemo opise, žuri-

⁷ Thomas Bernhard: *Podrum*; Hanif Kureishi: *Intima*; Andrej Nikolaidis: *Sin*; Ilja Stogoff: *MaASIA fucker*; Kurt Vonnegut: *Čovjek bez zemlje*

mo otkriti »što je dalje bilo«, povezujemo sa stvarnošću, prepoznajemo život. To su naša čitanja iz čekaonica.

2. etapa – putovanje / birani čitatelj / čitatelj – čitatelj

Pet romana o kojima smo razgovarali u čekaonicama istovremeno su krenuli i na put od čitatelja do čitatelja. U tišini sobe, iza zatvorenih vrata, čitatelj je suočen s tekstom. Svoje misli i asocijacije vezane uz tekst upisuje na margine knjiga i potom knjigu šalje dalje. Izabire za nju čitatelja za kojega vjeruje da joj je komplementaran. Novi čitatelj upisuje svoje komentare, suodnoseći se s piscem i junacima, ali i s prethodnim, pa čak i budućim čitateljima čiji ga tragovi okružuju – kao opterećenje ili kao blagodat – i infiltriraju se u njegovo čitanje. Čitateljska iskustva nastala dijakronijski okupljena su, materijalizirana u bilješci na jednom mjestu. Tekst postaje stvarno tijelo – objekt ispisan i nadopunjen novim tekstovima.

Ovo je čitanje tiha praksa i drukčije je od razgovaranja u čekaonicama. Ono je uživanje u tekstu, u ritmu vlastitog čitanja, u rečenici, u onome što je iznad događaja – neuhvatljivoj fluidnosti koju ne možemo uvijek objasniti, ugovoru s tekstom, u čitateljskoj nesanicima.⁸

3. etapa – rekonstrukcija / čitatelj – tekst

Posljednji dio čitateljskog dosjea nastaviti će se u prebacivanje težišta na osobu pisca. Na segmentima proizašlim iz dekonstrukcije prethodnih čitanja, prići ćemo tekstu s druge strane, izvrnuti ga kao rukavicu zajedno sa svim zabilježenim/izgovorenim čitanjima i od razasutih dijelova sačiniti novu cjelinu. Ispisujemo tako novi tekst, stvaramo novi objekt – novu knjigu. Pokušavamo provjeriti snagu svojih kreativnih resursa pokrenutih čitanjem tekstova koji nas diraju. Posljednja etapa potrage za čitateljem, rekonstrukcija je čitavog putovanja, susret svih slučajnih i izabranih suputnika, ponovljena priča u kojoj postajemo sami svoji likovi i posvećujemo se piscu u suodnosu s tekstom i čitateljem.

⁸ Parafraziramo već spomenut naslov Gordane Slabinac.

Voliš li čitati?

Teana Tomažin

Sažetak

Problem književnih djela koja se nude kao lektirni naslovi stvorili su u našem školskom sustavu općepopularnu pojavu nečitanja i prepisivanja tuđih viđenja zadanih djela. Anketiranjem 408 učenika srednjih pulskih škola o problemu lektire, potvrdili smo koja su djela i iz kojeg razloga nepopularna te otkrili koji je po učenicima osnovni problem s nečitanjem. Smatraju da je problem u nametanju (nedostaje osjećaj slobode izbora), u uvijek istim mjesečnim rokovima, premalom trudu učitelja da ih pripreme za čitanje djela, a ponajviše što o pročitanim djelima ne izražavaju svoje dojmove te ne razgovaraju i ne raspravljaju na satu. Ispiti kojima se provjera pročitanošću i razumijevanje samo su kazna za »još jednu lošu ocjenu«. S obzirom na promjene koje ulaze u naš školski sustav potrebno je otkriti kako motivirati učenike na čitanje te u kakav odnos postaviti nastavna područja književnosti i lektire. U suvremenom društvu, a samim time i u odgoju i obrazovanju, potreba za suradnjom i povezivanjem je uvjet dobre i kvalitetne promjene. Kako je knjiga u centru bavljenja književnošću, važno je povezati iskustva sviju onih koji s knjigom dolaze u doticaj, a u školskom sustavu to su učenik (pa i roditelj), učitelj i knjižničar. Svatko od njih vidi knjigu na svoj način i s različitom potrebom. No ono što je najvažnije i zajedničko: svi su ljubitelji knjiga. Izdaje se i čita više nego ikad. U mnoštvu novih i privlačnih izdanja trebalo je postaviti jasne kriterije po kojima biramo i predlažemo knjigu. Odlučili smo se za nekoliko smjernica koje su važne u našem školskom sustavu te ponudili bogat i raznolik popis naslova knjiga, filmova i stripova koji će pomoći samo kao osobno promišljanje svakome tko želi unaprijediti svoj odgojno-obrazovni rad.

Uvodna riječ

Svi oni koji se neposredno ili posredno bave knjigom, imaju svoje krugove. Krugove struke. I već duži niz godina svatko u svojem krugu otkriva poražavajuću istinu da se sve rjeđe među učenicima poseže za knjigom te da knjiga nepovratno gubi na važnosti u našem cjelokupnom društvu.

Očajna što mi se satovi lektire pretvaraju u rasprave o dnevnicima čitanja, a ne o pročitanoj knjizi, zbog raznih internetskih vodiča kroz lektiru ili roditelja koji sve ono što nisu pročitali u svojoj mladosti sad nadoknađuju čitanjem i pisanjem umjesto svoje djece, doživjela sam prosvjetljenje tamo gdje ga nisam očekivala (a zapravo budalasto od

mene!): kod mladih. Pričajući s kćerkom svoje prijateljice, pljusnula me spoznaja da krivo gledam na problem. Otkrila sam da, kao i ja u njezinoj dobi, guta knjige, i na hrvatskom i na engleskom. Zadržalo me što čita i na stranom jeziku, a onda sam se sjetila svojih učenika *potteromana* koji su knjige čitali na engleskom jer nisu mogli dočekati prijevod na hrvatski. Još kad je za knjigu koju je upravo pročitala prokomentirala da je prijevod loš jer na engleskom dijalozi tinejdžera zvuče prirodno i nenametljivo, dok na našem bole svojom nametljivošću, gledala sam u nju kao u čudo. Meni, profesoru s dva desetljeća staža, učenica 7. razreda objašnjava situaciju.

Odmah sam se dala u akciju: popisi novih knjiga! Povezala sam se s knjižničarima koji su me paralelno s mojom novom prijateljicom po knjizi zasuli svim mogućim naslovima koji su među učenicima popularni. I počelo je čitanje.

Potreba za partnerstvom (kako smo se povezali)

Logički me put vodio prema drugim krugovima. Krug knjižničara dao mi je nevjerojatne spoznaje o čitanju mladih: dobiju ih kao najmlađe čitače prije nego što nauče čitati, izgube ih u petom razredu kad sami krenu posuđivati knjige, zatim ih knjiga (zvana lektira) sustavno odbija sve do 3. razreda srednje škole kada napokon počinju čitati (za lektiru) »normalna« djela. Istu su mi priču ispričali i gradski i školski knjižničari. Ovo su bila tri spojena kruga: učitelj – učenik – knjižničar. Kao što sam našla nadarenog čitatelja još u školskoj klupi, tako sam našla i nadarenog čitatelja u Gradskoj knjižnici i čitaonici u Puli, na odjelu beletristike. Moj bivši učenik, koji me još u 4. osnovne zbunjivao svojim iznimnim znanjem što ga je pokupio iz knjiga. Anika Bevanđić (učenica), Daniel Horvat (knjižničar) i ja zadnje smo tri godine nerazdvojni prijatelji po knjizi.

Nije mi bilo teško ući u ovaj projekt jer sam se našla okružena ljudima koji i sami vole knjigu. Suradnje su krenule na svim stranama i započela je zajednička organizacija stručnih skupova: gradski su knjižničari prenijeli učiteljima hrvatskog jezika svoja iskustva u stvaranju ljubitelja knjiga među djecom, školski su knjižničari pozvali naš 'trojac' i profesoricu hrvatskog jezika iz srednje škole da im ispričamo svoja očekivanja i mogućnosti suradnje, sveučilišni profesori otvorili su svoja vrata i povezali cijelu vertikalnu hrvatskoga jezika (uključujući i studente završne godine kroatistike u Puli) u zajedničkim promišljanjima o starijoj književnosti, zavičajnoj književnosti, suvremenim metodičkim sustavima koji će pomoći da stvorimo drukčije i novo ozračje u svojim razredi-

ma te vratimo ljubav prema knjizi. Osnovnoškolska vertikala pozvala je školske i gradske knjižničare da im progovore o knjigama koje trebaju naći svoje mjesto na policama školske lektire jer je njihovo poznavanje suvremenog izdavaštva te raznih zabavnih aktivnosti koje potiču čitanje daleko ispred bilo kojeg znanja i rada učitelja hrvatskog jezika.

Provedene su ankete i upitnici u knjižnicama, osnovnim i srednjim školama, mlade hiperčitatelje potaknulo se na suradnju u promicanju i promišljanju novih naslova i novih pristupa u poticanju čitanja. Njihov je doprinos bio iznimno velik i pokazao je koliko je učenicima važno da ih se pripremi na ono što čitaju te da im se djela dodatno približe i tehnološko-informacijskim te medijskim poveznicama.

Brojni primjeri dobre prakse svih onih koji potiču čitanje među djecom i mladima, pomogli su da lektiru sagledavamo na drukčiji način, a ponovna renesansa čitanja u razredu dala je i prve vidljive rezultate. Moji učenici obožavaju knjige, ljute se na duge rokove, žele pokazati svoj dojam o pročitanoj, preporučuju jedni drugima knjige (jer svoje prijatelje iz razreda bolje poznaju nego mi), čak i dnevnik čitanja pišu s nekom novom vizijom i pažnjom. Više se ne prepisuje iz vodiča kroz lektiru jer o tim djelima još ne postoje upiti. Ovo su knjige koje vesele i zabavljaju, uče i potiču na razmišljanje. Čine ih boljim i suosjećajnijim ljudima.

Naravno da ovaj svojevrsni bunt prema zadanom nije odbacio klasične lektirne naslove. Do njih se dolazi novim stazama i one prestaju biti tako strašne. Poštujemo pisca i ne zamjeramo mu što piše nama nerazumljivim jezikom. Ne pišemo testove o lektirama nego pričamo o djelima. Nakon što smo ih pročitali.

Sprega medija i knjige

Ako itko kaže da knjiga može u ovo digitalno doba vratiti svoj puni sjaj, taj se grdno vara. Nove su generacije rođene s internetom, mobitelima, filmom, igricama... Kako onda pronaći knjigu koja neće biti zamijenjena onime što je njima bliže? Tražilo se nešto privlačno, pitko, razumljivo, zabavno, katarzično, blisko, bajkovito, pozitivno, s mogućnošću poistovjećivanja ili prepoznavanja, s promjenom gledišta na aktualni problem i, nadasve, da svojim obujmom ne utjeruje strah u kosti. Trebalo je postaviti i kriterije u skladu s današnjim potrebama u odgojno-obrazovnom sustavu (a da svakako ostane i kriterij umjetničkog izraza). Znači, djela koja tražimo u sebi nose temelje za građanski, zdravstveni i seksualni odgoj, potiču i stvaraju raznolikost i širinu opće kulture, pristupa im se kroz različite medije.

Posegnuli smo i za Rječnikom hrvatskog jezika.

- **čitatelj** *m* onaj koji čita iz vlastitih pobuda ili zbog vlastita zanimanja
- **čitateljstvo** *sr* ukupnost čitatelja, čitateljska publika; književna javnost

Ponovno pitanja: Jesu li mladi književna javnost? Jesu li čitači ili čitatelji? Što zadani lektirni naslovi stvaraju te što im je cilj? Zaključili smo da želimo stvaranjem mladog čitateljstva vratiti književnost u umjetnost, ali je i povezivati s drugim bliskim umjetnostima da bi osvijestili onu napamet naučenu rečenicu da je književnost umjetnost riječi. I da se ne da zamijeniti drugom umjetnošću, ali niti medijem.

Isto tako, znali smo da svi čitamo različite knjige, različite pisce, različite žanrove. Knjiga ide iz ruke u ruku, a ne iz »šlepera znanja« u školu, među mase. Umijeće je naći knjigu kojom ćeš stvoriti i čitača i čitatelja. Knjiga kojom se »peca« svaki učenik ponaosob (nema vremenskog niti razredbenog kriterija, nego razvojnog usklađivanja). Isti taj *trojac* koji se čvrsto nameće od početka priče dao je sebi novi zadatak: povežimo knjigu i medije, no nađimo način da knjiga bude centar oko kojeg poskakuju mediji. Novi ljudi i novi krugovi. Ti su nas novi ljudi iz svijeta medija poučili kako promišljati određeni medij i kako ga ne pobrkati s umjetnostima koje predstavljaju, koje pogreške ne činiti u odabiru i kako ravnopravno povezati ono što će u konačnici učeniku donijeti spoznaju o različitim načinima izražavanja i stvaranja.

Ako je svrha lektire promicanje čitanja, razvijanje čitateljskih navika, bogaćenje rječnika te vlastite spoznaje i kulture, onda su ova djela koja nudimo mogući »kamenčići« koji će pokrenuti lavinu u čitanju školskih lektira. Medijske poveznice poslužit će nam kao nastavna pomagala, a svaki učitelj po svojim osobnim sklonostima bira, traži, otkriva za sebe i svoje učenike ono što mu treba. Iako i knjiga u današnje vrijeme ima svoj vijek trajanja, još uvijek ne podliježe budnom kritičkom oku učenika kad su u pitanju godišta filmova, stripova, računalnih igara. Onaj učitelj koji želi mijenjati svoj pristup nastavi hrvatskog jezika, sam će pratiti godišnju produkciju i kazališta i filma, odnosno onoga što mu njegovo mjesto življenja omogućava.

U cijeloj današnjoj ponudi nemalo me povrijedilo što učenici čitaju većim dijelom strane pisce tako da je i potreba promicanja suvremene hrvatske književnosti i naših autora važna za cjelokupan školski sustav, a posezanje za hrvatskim autorima ojačat će i nacionalni identitet svakog pojedinca.

Ovo su naši prijedlozi za cjelokupnu odgojno-obrazovnu okomicu:

- *Uljuđeni vuk*, Bloom – Biet
- *Duro zvani Crv i slični*, Pongrašić, Zoran
- *Đeki zvan Simpa*, Gluščević, Maja
- *Kućna čudovišta*, Marijanović, Stanislav
- *Knjiga čarobnih formula*, Marijanović, Stanislav
- *Niz nesretnih događaja*, Handler, Daniel
- *Koralina*, Gaiman, Neil
- *Opasan izlet*, Gluščević, Maja
- *Putovanje na rijeku More*, Ibbotson, Eva
- *Izum Hugoa Cabreta*, Selznik, Brian
- *Howlov putujuću dvorac*, Wayne Jones, Diane
- *Žderači šuma*, Aldany, Kim
- *Dlakovuk*, Macan, Darko
- *Jadnorog*, Macan, Darko
- *Pampiri*, Macan, Darko
- *Gospodar lopova*, Funke, Cornelia
- *Miris tajne*, Kušec, Mladen
- *Percy Jackson i Olimpijci*, Riordan, Rick
- *Anđelova šala*, Kovačević, Hrvoje
- *Deklaracija*, Malley, Gemma
- *Kako smo odrastali: slobodni pad*, Stantić, Mirta
- *Pegazari*, Horvatinčić, Ivana D.
- *Izenada u dubini šume*, Oz, Amos
- *Ilijada*, Baricco, Alessandro
- *Dnevnik Nicka Twispa I: Pobunjeni mladac*, Payne, C. D.
- *Ukradeno lice*, Latifa
- *Zeleni pas*, Mihelčić, Nada
- *Vradžbina*, Hoffman, Alice
- *Bilješke jedne gimnazijalke*, Mihelčić, Nada
- *Bijela kao mlijeko, crvena kao krv*, D'avenia, Alessandro
- *Judita*, Gavran, Miro
- *Tajna besmrtnog Nicholasa Flamela*, Scott, Michael
- *Godišnja doba*, King, Stephen
- *Kradljivica knjiga*, Zusak, Markus
- *Ogled o sljepoći*, Saramago, Jose
- *Vodič kroz galaksiju za autostopere*, Adams, Douglas
- *Trinaesta priča*, Setterfield, Diane
- *Metastaze*, Bović, Alen
- *Vrijeme je opak igrač*, Egan, Jennifer
- *Pantera u podrumu*, Oz, Amos

I još poneki naslovi (žanrovski šaroliko):

- *Dijete 44*, Smith, Tom Rob
- *Kraj djetinjstva*, Clarke, Arthur C.
- *Pjesme leda i vatre*, Martin, George R. R.
- *Hobit*, Tolkien, J. R. R. (te ostala sjajna djela)
- *Gospodar prstenova*, Tolkien, J. R. R.
- *Prvi zakon*, Abercrombie, Joe
- *Kroz dveri snova*, Lovecraft, H. P.
- *Junky*, Burroughs, William S.
- *Ljudožder vegetarijanac*, Bović, Alen
- *Možeš pljunuti onoga tko bude pitao za nas*, Perišić, Robert
- *Kad magle stanu*, Mlakić, Josip
- *Drenje*, Bekavac, Luka
- *Putovanje u srce hrvatskog sna*, Bulić, Vlado
- *Vrli novi svijet*, Huxley, Aldous
- *Majmun i bit*, Huxley, Aldous
- *1984*, Orwell, George
- *Duh iz Cantervillea*, Wilde, Oscar
- *Novecento*, Baricco, Alessandro
- *Amberske kronike*, Zelazny, Roger
- *Krajnji egoist*, Sturgeon, Theodore H.
- *Knjiga od pijeska*, Borges, J. L.
- *Pokraj Jedenewa*, Vennemann, Kevin
- *Godine riže i soli*, Robinson, Kim S.
- *Uspavanka*, Palahniuk, Chuck
- *Tuneli*, Gordon, R.
- *Zvijezde će biti njihove*, Blish, J.
- *Nikad me ne ostavljaj*, Ishiguro, Kazuo
- *Knjiga o groblju*, Gaiman, Neil
- *More trolova*, Farmer, N.
- *Kuća škorpiona*, Farmer, N.
- *Polarno svjetlo*, Pullman, P.
- *Enderova igra*, Card, Orson Scott
- *Smrt vrba*, Jadrežić, M.
- *Zvezdani jurišnici*, Heinlein, R.
- *Neka bude svjetlost*, Morgan, Rupert
- *Pravilo broj jedan*, Morgan, R.
- *Filmske priče*, Dick, Phillip K.
- *Ember, grad svjetla*, DuPrau, J.
- *Krila*, Pike, A.
- *Srce od tinte*, Funke, C.
- *Eragon*, Paolini, C.

- *Artemis Fowl*, Colfer, E.
- *Vještice dijete*, Rees, C.
- *Dom gospođice Peregrine za čudnovatu djecu*, Riggs, R.
- *Gospodar muha*, Golding, W.
- *Hyperion*, Simmons, Dan
- *Ilij*, Simmons, Dan
- *Beremizov svijet: zbirka matematičkih avantura*, Tahan, Malba
- *Sanjaju li androidi električne ovce*, Dick, Phillip K.
- *Otok*, Huxley, Aldous
- *Millenium trilogija*, Larsson, Stieg
- *Voljeti se otvorenih očiju*, Bucay, Jorge
- *Dobar protiv sjeverca*, Glattauer, Daniel
- *P.S. Volim te*, Ahern, Cecilia
- *Špilja ideja*, Somoza, J. C.
- *Klub Dumas ili Richelieuova sjena*, Perez Reverte, A.
- *Glad*, Hamsun, Knut
- *Bijeli zamak*, Pamuk, Orhan
- *Okrug Sinistra*, Bodor, Adam
- *Svijet bez kraja*, Follet, Ken
- *Katedrala mora*, Falcones, Idelfonso
- *Raskol*, Sansom, Christopher John
- *Napokon rođen*, Mazzantini, Margaret
- *Sjena vjetra*, Ruiz Zafon, C.
- *Wolf Hall*, Mantel, Hilary
- *Sluškinje*, Stockett, Kathryn
- *Uličari*, Pasolini, Pier Paolo
- *Šezdeset pripovijesti*, Buzzati, Dino
- *Did*, Mirković, Pijo
- *Ljubavne priče iz grada kraj mora*, Ivandić, Vlatko
- *Osmi povjerenik*, Baretić, Renato
- *Djevojčica i cigareta*, Duteurtre, Benoit
- *Svatko umire sam*, Fallada, Hans
- *Kamo idemo, tata?*, Fournier, Jean-Louis
- *Skafander i leptir*, Bauby, Jean-Dominique
- *Kad smo krali konje*, Petterson, Per
- *Kitchen*, Yoshimoto, Banana
- *Norveška šuma*, Murakami, Haruki
- *Foucaultovo njihalo*, Eco, Umberto
- *Ime ruže*, Eco, Umberto
- *Svila*, Baricco, Alessandro
- *Mala kartuzijanka*, Peju, Pierre
- *Metro 2033.*, Gluhovskij, D. A.

- *Mi*, Zamjatin, E. I.
- *Majstor i Margarita*, Bulgakov, M.
- *Kobna jaja*, Bulgakov, M.
- *Došla žena doktoru*, Kluun, Ray
- *Vatra nad dubinom*, Vinge, Vernor
- *Močvara*, Arnaldur Indriðason
- *Kvaka 22*, Heller, Joseph
- *Vječni rat*, Haldeman, Joe W.
- *Dina*, Herbert, Frank
- *Badem*, Nedžma
- *Kuća s bademom*, Tomizza, Fulvio
- *Carica*, Shan Sa
- *Vatreno evanđelje*, Faber, Michel
- *Kolebanje smrti*, Saramago, Jose
- *Vragolije zločeste curice*, Vergas Llosa, Mario
- *Morski pas i sitna riba*, Ott Wolfgang
- *Oni koji nas spase*, Blum, Jenna
- *Trk*, Patchett, Ann

Igrani filmovi:

- *Lisica i dijete*
- *Čarobno srebro*
- *Koko i duhovi*
- *Crveno poput neba*
- *Vratar Liverpoola*
- *Kraljevstvo izlazećeg mjeseca*
- *Dječak u prugastoj pidžami*
- *Alisa u zemlji čudesa*
- *Nowhere Boy*
- *Tajni život kućnih pomoćnica*
- *Razred*
- *Kraljev govor*
- *Snjegovi Kilimandžara*
- *Juno*
- *Kopno*
- *Ovo mora biti pravo mjesto*
- *Niz nesretnih događaja*
- *Grad svjetla*
- *Gospodar lopova*
- *Anonymous*
- *Daroviti učenik*
- *Nikad me ne ostavljaj*

- *Fahrenheit 451*
- *Freedom writers*
- *Donnie Darko*
- *Agora*
- *Where the wild things are*
- *Bridge to Terabithia*
- *1984*
- *Čarobna maska*

Animirani filmovi:

- *Amo tamo*
- *Gruffalo*
- *Gruffalova kći*
- *Ružno pače i ja*
- *Fantastični gospodin lisac*
- *Merida hrabra*
- *Tko je smjestio Crvenkapici?*
- *Koralina*
- *Howlov putujući dvorac*
- *Porco Rosso*
- *Ponyo*
- *Grave of the fireflies*
- *Avanture male Chihiro*

Dokumentarni filmovi:

- *Naše mogućnosti su beskonačne*
- *Bebe*
- *Čovjek na žici*
- *Moj bosonogi prijatelj*
- *Engleski kirurg*
- *Zemlja smeća*
- *Zaljev*
- *Samsara*
- *Baraka*
- *Encounters at the end of the world*
- *Waiting for Superman*
- *Cave of forgotten dreams*
- *My kid could paint that*
- *Tapped*
- *William S. Burroughs: A man within*
- *I Have Never Forgotten You: The Life & Legacy of Simon Wiesenthal*
- *Lovecraft: Fear of the unknown*

- *Ai Weiwei: Never sorry*
- *Doktrina šoka*
- *Korporacija*
- *The Soviet story*
- *Stealing a nation*
- *Italy, love it or leave it*

Stripovi:

- *Lajka*, Nick Abadzis
- *Bone*, Jeff Smith
- *Vam*, Kordej & Colin
- *Navis*, Morvan & Manuera
- *Svebor i Plamena*, Macan, Sudžuka, Pisačić
- *Tisuću brodova*, Eric Shanower
- *Izlazne rane*, Rutu Modan
- *Goražde: zaštićena zona*, Joe Sacco
- *Maus*, Art Spiegelman
- *Svagdanja borba* (2 sveska), Manu Larcenet
- *Gospodari ječma*, Van Hamme
- *Aldebaran*, Leo

Zaključak – otvorena pitanja

Na cjelokupan ovaj projekt i potragu natjerala nas je zajednička potreba da učinimo nešto što će potaknuti razmjenu iskustava, ali i osvijestiti kako smo jedni drugima potrebni te koliko je važno da se međusobno povezujemo. Ne nudimo gotova rješenja niti isprobane formule. Nudimo pitanja koja će nam možda pomoći da ispravno sagledamo problem čitanja za školu i život.

Je li dobro raditi poveznice i umrežavati se? Koje su pozitivne strane povezivanja, a koje negativne? Koja djela ponuditi kroz samostalno čitanje, a koja kroz čitanke?

U jednu smo spoznaju sigurni: partnerstvo učenika, učitelja i knjižničara današnja je potreba.

Autori projekta:

Teana Tomažin, prof. hrvatskog jezika; OŠ »Giuseppina Martinuzzi«, Pula; Anika Bevandić, učenica 2. r. Gimnazije Pula; Daniel Horvat, pomoćni knjižničar Gradske knjižnice i čitaonice u Puli, odjel Beletristika.

O autorima

Irena BEKIĆ rođena je 1964. u Puli. Završila je povijest umjetnosti i komparativnu književnost na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Radila je u Gimnaziji Pula kao profesorica likovne kulture i stručna suradnica knjižničarka. Od 1995. zaposlena je u Knjižnicama grada Zagreba kao knjižničarka i voditeljica Galerije Prozori. Izlagačku koncepciju Galerije uspostavlja na konceptualnim i participativnim oblicima umjetničke prakse. Autorica je kataloških tekstova i likovnih kritika. Kao likovna kritičarka surađivala je s *Novim listom* od 2007. do 2011. godine.

Mirjana BENJAK rođena je 1949. u Voloskom. Gimnaziju je završila u Bujama, a jugoslavistiku diplomirala na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, gdje je i doktorirala tezom iz metodike književnog odgoja i obrazovanja. Zaposlena je na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli; predaje kolegije iz metodike nastave, stilstike i kolegij Interkulturalna komunikacija u književnosti. Objavila je više od pedeset stručnih i znanstvenih radova u časopisima; autorica i suautorica je četiriju znanstvenih knjiga *Šolska ura s Wertherjem*, *Književnost(i) u kontaktu*, *Hrvatski izvana*, *Bez predrasuda i stereotipa*.

Sanja FULGOSI rođena je 1971. u Zagrebu. Diplomirala je kroatistiku na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, gdje je i doktorirala tezom iz jezikoslovlja. Viša je stručna savjetnica u Nacionalnom centru za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Objavila je veći broj stručnih i znanstvenih radova.

Meta GROSMAN rođena je 1936. godine u Ljubljani. Diplomirala je engleski jezik i književnost te njemački jezik i književnost 1960. na Sveučilištu u Ljubljani; magistrirala je na Sveučilištu u Miamiu (SAD) 1965. tezom iz engleskoga jezika i književnosti te je na Sveučilištu u Ljubljani doktorirala tezom iz literarne teorije 1971. Od 1960. do 2008. predaje englesku i američku književnost na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Ljubljani. Proučava interkulturalnu recepciju engleske i američke književnosti među slovenskim čitateljima, na tu temu drži predavanja studentima u Ljubljani te na brojnim sveučilištima u Europi i Sjedinjenim Američkim Državama. Zadnja se dva desetljeća bavi metodikom poučavanja književnosti. Od 1995. do 2011. predsjednica je Čitateljskog društva Slovenije. Dikaktičko društvo »Sova« Sveučilišta u Ljubljani proglasilo ju je 2006. profesoricom godine. Neki su od naslova u ko-

jima se bavi čitanjem književnih tekstova te čitanjem uopće Čitatelj i književnost (1989), *Književnost u interkulturalnom položaju* (2004), *U obranu čitanja* (2004), *Dimenzije čitanja* (2006) i dr.

Svjetlana KOLIĆ-VEHOVEC redovita je profesorica na Filozofskom fakultetu u Rijeci, gdje je diplomirala psihologiju. Doktorirala je na Filozofskom fakultetu u Ljubljani. Predaje i na doktorskom studiju psihologije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Bila je glasna urednica časopisa *Psihologijske teme*. Temeljna su područja njezina rada kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja te samoregulacija učenja i motivacija za samoregulaciju. Objavila je četrdesetak stručnih i znanstvenih radova i više knjiga.

Kornelija KUVAC LEVAČIĆ rođena je u Zadru 1976. godine, gdje završava studij Hrvatskoga jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu i poslijediplomski studij lingvistike. Na temu *Mitski jezik u hrvatskoj fantastičnoj prozi* doktorirala je 2007. Na Odjelu za kroatistiku i slavistiku Sveučilišta u Zadru predavala je Dječju književnost. Trenutno je nositeljica kolegija Uvod u studij književnosti i Dječja književnost i književnost za mlade, a izvodi nastavu iz teorije književnosti, hrvatske književnosti 19. stoljeća te iz izbornog kolegija Hrvatske spisateljice 19. i 20. stoljeća. Od 2011. znanstveni interes usmjerava prema istraživanju dječjeg literarnog stvaralaštva, razvoju čitanja i teorijama čitanja općenito. Autorica je knjige *Stil Brižinskih spomenika* s obzirom na pojam prenje i mnogobrojnih stručnih i znanstvenih radova.

Marija LASZLO zaposlena je na Odjelu za kulturologiju Sveučilišta u Osijeku. Svojim studentima prenosi znanje u polju informacijskih znanosti, gdje ukazuje na važnost informacijske pismenosti za cjeloživotno učenje. Njezin je znanstveni rad usmjeren na povezivanje pedagoških metoda i knjižničarskih programa. Objavljuje znanstvene i stručne radove te je suautorica knjige *Informacijsko čitanje*. Svojim je izlaganjima sudjelovala na više domaćih i međunarodnih konferencija.

Irena MILIČIĆ klasični je filolog; diplomirala je na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, gdje je i doktorirala. Zaposlena je na radnom mjestu književne urednice za publicistiku i popularnu znanost u jednoj zagrebačkoj nakladničkoj kući. Objavila je više znanstvenih radova.

Jadranka NEMETH-JAJIĆ rođena je 1961. u Metkoviću. Osnovnu i srednju školu završila je u Splitu, a studij kroatistike na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, gdje je i doktorirala tezom iz metodike nastave hrvatskoga jezika i književnosti. Zaposlena je na Filozofskom fakultetu u Splitu; objavila je više od četrdeset stručnih i znanstvenih radova i

znanstvene knjige *Udžbenici hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi, Hrvatski književnici u nastavi, Sati s jezikom hrvatskim*. Prevela je četiri knjige i nekoliko znanstvenih radova s poljskoga jezika.

Jurica PAVIČIĆ rođen je 1965. u Splitu. Povijest i komparativnu književnost diplomirao je u Zagrebu, gdje je i doktorirao iz područja filologije. Zaposlen je kao kolumnist i filmski kritičar u *Jutarnjem listu*, a surađuje i s drugim časopisima i novinama. Objavio je više romana (*Ovce od gipsa, Nedjeljni prijatelj, Minuta 88, Kuća njene majke, Crvenkapica*), zbirku priča *Patrola na cesti*, dvije knjige eseja i znanstvenu monografiju *Postjugoslavenski film – stil i ideologija*. Dobio je nekoliko državnih nagrada za doprinos novinarstvu; djela su mu prevedena na engleski, njemački, talijanski i bugarski jezik.

Vesna POŽGAJ HADŽI diplomirala je 1979. jugoslavistiku na Filozofskom fakultetu u Zagrebu te doktorirala na istom fakultetu tezom iz jezikoslovlja. Redovita je profesorica na Filozofskom fakultetu u Ljubljani; bavi se hrvatskim standardnim jezikom, stilistikom te metodom učenja/poučavanja hrvatskoga jezika kao stranog. Objavila je više od dvjesto stručnih i znanstvenih radova i znanstvenu knjigu *Hrvatski i slovenski jezik u dodiru* (Hrvaščina in slovenščina v stiku), a u suautorstvu knjige *Hrvatski izvana, Izazovi kontrastivne lingvistike* (Izazivi kontrastivnega jezikoslovlja).

Ružica PŠIHISTAL rođena je 1966. u Vinkovcima, gdje je završila osnovnu i srednju školu. Kroatistiku je diplomirala na Filozofskom fakultetu u Osijeku, a doktorirala na Filozofskom fakultetu u Zagrebu tezom o strukturi alegorije u Marulićevim djelima. Temeljna su područja njezina znanstvenog rada hrvatska usmena književnost, teorijski pristupi hrvatskoj književnoj i filozofskoj baštini te slavonska dopreporodna književnost. Objavila je više od pedeset stručnih i znanstvenih radova i dvije znanstvene knjige (*Vinkovačka književna povjesnica; Satir nije divji čovik*).

Barbara RONČEVIĆ ZUBKOVIĆ rođena je 1977. u Rijeci. Studij psihologije završila je na Filozofskom fakultetu u Rijeci, a doktorirala je na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Zaposlena je kao viša asistentica na Filozofskom fakultetu u Rijeci; samostalno i u suautorstvu objavila je veći broj stručnih i znanstvenih radova iz područja psihologije.

Nina TADIĆ rođena je 1965. godine u Vinkovcima, a od 1988. živi u Koprivnici. Diplomirala je 1988. na Pedagoškom fakultetu u Osijeku. Kao nastavnica hrvatskoga jezika zaposlena je u Gimnaziji „Fran Galović“ u Koprivnici. Ima dvadeset i pet godina radnoga iskustva. U zvanje

profesor mentor napredovala je 2011. godine. Od 2010. do 2012. bila je članica Državnoga povjerenstva za Natjecanje iz hrvatskoga jezika. Suraduje s NCVVO-om kao ocjenjivač od 2008. godine.

Teana TOMAŽIN rođena je 1966. u Puli; diplomirala je kroatistiku na Pedagoškom fakultetu u Rijeci. Učiteljica je Hrvatskoga jezika u Osnovnoj školi – Scuola elementare „Giuseppina Martinuzzi“, Pula. Aktivno je sudjelovala u velikom broju kulturoloških i odgojno-obrazovnih projekata u Puli.