

Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za kroatologiju

**ZBORNİK ESEJA S KOLEGIJA INTERPRETACIJA
KNJIŽEVNOGA TEKSTA, METODIKA NASTAVE
HRVATSKOGA JEZIKA I TERAPIJSKA PEDAGOGIJA 2
2022./2023.**

Studenti: Sara Stojić, Nikolina Leskovec, Dora Palčić, Sara Sivić i Silvio Činć

Mentor: izv. prof. dr. sc. Davor Piskač

Zagreb, studeni 2023.

Impressum

Naziv djela: Zbornik eseja s kolegija Interpretacija književnoga teksta, Metodika nastave Hrvatskoga jezika i Terapijska pedagogija 2

Uredili: Sara Stojić, Nikolina Leskovec, Dora Palčić, Sara Sivić, Silvio Činć

Autori (abecednim redom): Maja Cvjetković, Silvio Činć, Stela Đurović, Lucija Fumić, Stela Jakirčević, Dora Jambrek, Sara Stojić, Ilijana Širić, Dragica Šokčević

Grafičko oblikovanje: Nikolina Leskovec, Sara Stojić

Oblikovanje naslovnice: Sara Stojić

Fotografije: Nikolina Leskovec, Sara Sivić

WEB ISBN 978-953-8349-53-9

SADRŽAJ – CONTENTS

Riječ uredništva	1
Maja Cvjetković, <i>Biblioterapija i mogućnost implementiranja u školskoj knjižnici</i>	2
Silvio Činć, <i>Nastava književnosti prilagođena informatičkom dobu – problematika pristupa nastavi književnosti i prijedlog njezine adaptacije korištenjem računalne igre u nastavi</i>	15
Stela Đurović, <i>Nastavni mediji</i>	25
Lucija Fumić, <i>Lektirna problematika u nastavi književnosti</i>	32
Stela Jakirčević, <i>Slika i crtež u psihoterapiji djece i obitelji, Damir De Zan i Socijalno - emotivni razvoj djeteta u ranom djetinjstvu, Daria Kordiš</i>	40
Dora Jambrek, <i>Pedagoška komunikologija</i>	51
Sara Stojić, <i>Teorija interpretacije na primjeru djela Preobrazba Franza Kafke</i>	75
Ilijana Širić, <i>Teorija interpretacije na primjeru Pjesme mrtvog pjesnika Dobriše Cesarića</i>	75
Dragica Šokčević, <i>Utjecaj kanonske književnosti na motivaciju učenika za čitanje lektire</i>	85

Riječ uredništva

Poštovani čitatelji,

ispred Vas nalazi se zbornik radova studenata Fakulteta hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu s kolegija: *Interpretacija književnoga teksta, Metodika nastave Hrvatskoga jezika i Terapijska pedagogija 2*. Zbornik objedinjuje radove studenata koji su obrađivanjem raznovrsnih tema, kao što su nastavni mediji, problematika čitanja književnosti, nastava književnosti prilagođena informatičkom dobu te mogućnost implementacije biblioterapije u knjižnicu, nastojali proniknuti u samu srž problematike, ali i ponuditi moguća idejna rješenja.

Na kraju, Uredništvo zbornika zahvaljuje profesoru Davoru Piskaču na ukazanom povjerenju, podršci koju nam je konstantno pružao tijekom cijeloga semestra te poticaju da svoje znanje uvijek nadograđujemo. Zahvaljujemo i studentima koji su napisali radove te izdvojili vrijeme za odgovore na pitanja o temama eseja.

Srdačno,

Urednici *Zbornika eseja s kolegija Interpretacija književnoga teksta, Metodika nastave Hrvatskoga jezika i Terapijska pedagogija 2 2022./2023.* Sara Stojić, Nikolina Leskovec, Dora Palčić, Sara Sivić i Silvio Činć

Maja Cvjetković
Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za kroatologiju
Kolegij: Terapijska pedagogija
majacvjetkovic22@gmail.com
Stručni članak

Biblioterapija i mogućnost implementiranja u školskoj knjižnici

Sažetak

Čitanje, kao kompleksan proces, predstavlja jednu od temeljnih kompetencija potrebnih za snalaženje pojedinca u zahtjevima svakodnevnoga života. S obzirom na to da je kompleksno, čitanje je potrebno shvaćati kao jedan od osnovnih stupova procesa cjeloživotnoga učenja. Postepeno shvaćajući prirodu čitanja kao procesa, određeni su pojedinci već od najranijih razdoblja ljudske pismenosti počeli prepoznavati terapijsku vrijednost pojedinačne interakcije s napisanim tekstom. Početkom 19. st. definirana je biblioterapija, proces vođenoga čitanja teksta. U radu, naglasak je stavljen na definiranje i objašnjavanje procesa korištenih u literarnoj biblioterapiji na primjeru tipične radionice koristeći kratku priču *Fikcija* Ivane Bodrožić. Također, poseban naglasak stavlja se na mogućnosti implementacije biblioterapije u dinamičnome okruženju školske knjižnice.

Ključne riječi: **biblioterapija, povijesni pregled, MED ciklus, adolescenti, knjižnica**

Biblioterapija je proces vođenoga čitanja, dinamičke interakcije između čitatelja i teksta. Korijene biblioterapije možemo pronaći još u antičkoj Grčkoj, no njezino definiranje i markiranje znanstvenoga područja započelo je u 19. stoljeću. Pratimo li razvoj biblioterapije, uočiti ćemo da postoje temeljna područja: klinička i razvojna/poetska/literarna biblioterapija. Možemo uočiti da

pojedini autori različito nazivaju i pristupaju interesnom području što dovodi do razvoja područja, teorija ili škola. Naglasak u ovome radu bit će na literarnoj biblioterapiji, novomu nazivu za tradicionalno shvaćenu biblioterapiju koja potencira uporabu isključivo literarnih (umjetničkih) tekstova, a provode je educirani voditelji.

Analizom teorijske podloge biblioterapije nastojat ćemo ukazati na njezino utemeljenje u znanstvenim područjima teorije književnosti i kognitivne psihologije. Ukazat ćemo na alate kojima se koristi pri analizi literarnih predložaka potičući razvoj empatije prema književnomu liku kao i pronicanje u njegovu psihološku motivaciju, a s ciljem da dođe do postupne promjene u mislima i djelovanju klijenta te poboljšanju kvalitete života.

Budući da je profesionalno vezana za rad u školskoj knjižnici, autoričina je želja pronaći prostor za implementaciju biblioterapije unutar školske knjižnice. Literatura ukazuje da su knjižničari prihvatili biblioterapiju i prepoznali svoju ulogu u njenom prakticiranju. Knjižničar poznaje literaturu, izvore i predlaže korisnicima naslov koji bi im mogao biti koristan, zanimljiv ili koji im je potreban. Time upoznaje i svoje korisnike, njihove želje i interese. Povezivanjem ta dva aspekta rada, mišljenja smo da knjižničari jesu i mogu biti uspješni u provođenju radionica terapijskoga čitanja. I dok narodne knjižnice sporadično provode programe biblioterapije, o čemu svjedoči dostupna literatura, želja nam je uključiti i školske knjižnice u takve aktivnosti, posebno s adolescentima. U njihovome specifičnome, emocionalnome, životnome razdoblju ideja je pružiti kvalitetne, visoko estetske naslove na temelju kojih bi se književnost percipirala isključivo kao platforma za uspostavu komunikacije, lišena teorijsko- povijesnoga aspekta koji se njeguje na satima književnosti. Upravo u tome vidimo cilj ovoga rada koji će, nadamo se, doprinijeti uključivanju biblioterapijskih radionica u školske knjižnice, a u suradnji s nastavnicima i stručnim suradnicima škole.

Radovi o biblioterapiji u Hrvatskoj i u svijetu postoje i dostupni su u sklopu područja književnosti, psihologije i pedagogije, no tiču se najviše kliničke ili razvojne biblioterapije. Naglasak ovoga rada, kao i odabrane literature bit će na literarnoj biblioterapiji stoga smo obvezni najprije definirati interesno područje i navesti razlike između vrsta biblioterapijskih metoda ili škola. Hrvatski enciklopedijski rječnik navodi dvije natuknice kojima objašnjava pojam biblioterapije i to kao terminološki pojam „liječenje knjige“ (postupak reparacije oštećenih knjiga) i kao medicinski pojam terapijskoga postupka čitanja u sklopu psihijatrijskoga liječenja (Anić et al, 2002: 112). U oba, prilično dispartna objašnjenja, zajednički pojam je neki oblik liječenja i

ozdravljenja, predmeta ili tijela te vraćanja u ponovnu funkciju. Taj motiv možemo pratiti u zapisima daleko u prošlost, još od vremena antičke Grčke, gdje nailazimo na redovitu pojavu supostojanja hramova, kazališta, ali i knjižnica i arhiva te zaključujemo da su Grci svjedočili o iscjeliteljskoj moći umjetnosti i literature, a kao primjer često se navodi zapis na knjižnici kao „*Mjesto liječenja duše*“. I dok Platon u svome djelu *Država* ne nalazi mjesto za poeziju i upravo emociju drži opasnom za zajednicu, Aristotel u djelu *Poetika* afirmira emociju u tragediji i uvodi za biblioterapiju značajne pojmove, *katarze* i *mimézisa* (oponašanja - tekstem oblikovane zbilje, u usporedbi s doslovnim oblikovanjem). Na tragu Aristotela je i Horacije. U djelu *Ars Poetica* teži za pomirbom elemenata u maniri *Dulce cum utile*, uključujući slušatelja, odnosno čitatelja kao aktivnoga sudionika u recepciji književnoga djela (Bušljeta i Piskač, 2018: 17-18).

Koliko god tragove biblioterapije možemo rekonstruirati i istražiti u teorijskim djelima antičkih autora, zadatak pred suvremenim teoretičarima bio je definirati terminologiju i metodologiju znanstvenoga područja. Prve definicije biblioterapije, korištenja književnih tekstova u svrhu psihološke pomoći, nalazimo u 19. st. na području SAD-a. Samuel McChord Crothers čita dijelove Biblije terminalnim bolesnicima čime inicira praksu primjene književnih tekstova s ciljem pružanja olakšanja, ugone i pomoći (Bušljeta i Piskač, 2018: 19-20). Objavom članka *A Literary Clinic* započinje normiranje metode biblioterapije, a njezina djelatnost širi se na crkve, čitaonice, škole i knjižnice. Ističemo da su knjižnice i knjižničari vrlo rano prepoznali i prigrlili biblioterapiju, uočivši važnost odabira dobrog književnoga predloška, a biblioterapija je službeno potvrđena osnutkom prvoga stručnoga povjerenstva, kao dijela Američkoga knjižničarskoga društva, 1939. godine (Sabljak, 2022: 78). Biblioterapiju definiramo kao proces, interakciju između čitatelja i teksta koji ima vlastitu dinamiku, a organiziran je pod vodstvom educirana voditelja. Dvije su različite metode primjene biblioterapije – klinička i razvojna biblioterapija, a Bašić u svome djelu (2021: 15) navodi, uz spomenute metode, i metodu kreativna pisanja.

U fokusu ovoga pregleda autori su koji rade distinkciju između razvojne i literarne biblioterapije pa tu možemo konstatirati da se znanstveno područje širi s dobrodošlim novim školama i vizijama razvoja. Bušljeta i Piskač (2018: 12) navode da je, za razliku od tradicionalno shvaćene biblioterapije koja koristi bilo koji tekst, literarna stavila naglasak isključivo na uporabi književnih (literarnih) - umjetničkih tekstova. Literarnu biblioterapiju provode nastavnici, knjižničari educirani za analizu i interpretaciju umjetničkih tekstova te na temelju interpretacije pomažu čitateljima da steknu uvid putem identifikacije i katarze te uz alat nazvan MED ciklus.

MED ciklus predstavlja sinergiju motivacije misli, emocija i događaja književnih likova. Takav pristup biblioterapiji zalazi, interdisciplinarno, i u područje psihologije te zadatak koji biblioterapeut postavlja pred svoju grupu jest uočiti kognitivne i afektivne psihičke procese i povezati ih s estetskim funkcijama. Iz takvoga promišljanja nastala je nova definicija literarne biblioterapije koja postaje metoda stjecanja uvida u nastanak emocija na temelju isključivo visoko umjetničkih tekstova koristeći metodu uporabe identifikacije, katarze i MED ciklusa, a alati su joj afektivna i kognitivna interpretacija (Bušljeta i Piskač, 2018: 13).

Kognitivna terapija smatra se teorijskom okosnicom literarne biblioterapije ističući da su misli, emocije i ponašanje u međusobnoj vezi. Sugerira da je svaka reakcija posredovana osobnim misaonim pogledom koji izgrađuje emotivan stav s obzirom na životnu situaciju. Obrada informacija postaje iskrivljena kada ponovno proživljavamo neugodnu situaciju. Kako bismo postigli bolju ili zadovoljavajuću emocionalnu situaciju, nužno je provesti rekonstrukciju vlastitih misli. Događaj koji se dogodio zadan je i ne možemo ga mijenjati, ali u mogućnosti smo promijeniti naše misli vezane uz taj događaj. Događaj u stvarnosti (ono činjenično) razlikujemo od događaja opisanoga u književnome djelu koji, iako je fikcija, može biti doživljen kao stvaran (Bušljeta i Piskač, 2018: 38-43). Zato govorimo o *komunikacijskom događaju* koji je stvoren u komunikaciji između čitatelja i književnoga djela. Takva komunikacija objedinjuje jezik, misao i emociju ili kako navodi autor, ona je „sraz misli, emocija i jezika“ (Piskač, 2018: 57). Pokreće se MED ciklus koji spaja jezik, misao i emociju te ih interpretira.

Veliku ulogu u komunikacijskome događaju imaju emocije. Svako se društvo ili kultura različito odnose prema emocijama. Danas živimo u kulturi zabave i naglašavanju pozitivnih emocija koje su potaknute sveprisutnošću tehnologije i društvenih mreža, objavljivanja oponašanja života. Istinska emocija se potiskuje, a emocije na „negativnome“ spektru, u našoj kulturi, nisu prihvatljive. Emocije se uče, najprije intuitivno, a kasnije samostalno, usvajajući jezik kulture kojoj pripadamo. Potiče ih događaj ili podražaj koji je odgovoran za njihovu manifestaciju, vanjsku ili unutarnju. Izvanjske manifestacije su evidentne te lako čitljive. One unutrašnje je puno teže otkriti jer su potaknute mislima i potiču unutrašnje događanje. Zamišljanjem neke situacije omogućujemo našim mislima da ju dožive kao stvarnu. No bez jezika nemoguće je dobiti emocionalno iskustvo doživljavanja. Razvojem jezika i komunikacije osvjetljuje se misao i potiče se nastanak emocije.

Književni tekstovi upravo koriste sposobnost zamišljanja da bi se realizirao proces oživljavanja emocija. Iz toga proizlazi i jedna od temeljnih teza biblioterapije da svakoj pojavi

emocije u književnome djelu prethodi neka misao (Piskač, 2018: 58-59). U književnosti imamo samo zamišljeni događaj koji potiče razvoj određenih emocija. Različita jačina tih emocija različito će odjeknuti u psihi čitatelja. Jednom kad se emocija stvori, ne možemo ju ukloniti, već ju može zamijeniti neka druga emocija. Upravo u tome trenutku vidimo korist MED ciklus alata koji omogućuju čitatelju da nauči drugačije misliti i manifestirati drugačije emocije koje će mu pomoći da situaciju ili prihvati ili promijeni. Radi se o cikličkome procesu unutar kojega razlikujemo faze: misaonu, emocionalnu i događajnu i to je proces koji neće automatski donijeti rezultate (Piskač, 2018: 61). No valja imati na umu da je MED ciklus metoda prvenstveno namijenjena analizi književnosti, tekstova koji bi trebali imati visoke estetske funkcije i kao takva ne koristi se za rad na klijentu, već progovara isključivo o književnome liku i književnome djelu. Zadaća biblioterapeuta je voditi grupu u analizi teksta i, ukoliko se tekst analizira postupno, možemo potaknuti emocije, dok je doživljaj katarze moguć, ali je rijedak. MED ciklus omogućuje da se iskustvo lika inkorporira u životno iskustvo čitatelja. Čitatelj stječe uvid u način na koji je književni lik zadovoljio svoje potrebe te što je mislio, osjetio i činio u književnome tekstu (Piskač, 2018: 126).

Literarna biblioterapija potiče razvoj empatije, u smislu razumijevanja osjećaja i situacija, te ga preferira u odnosu na identifikaciju s likom. Empatija pomaže razumijevanju MED ciklusa na način da nauči čitatelja toleranciji prema nesavršenostima drugih, ali i svojim vlastitim nesavršenostima, potiče razumijevanje likova, njihovih emocija, stvara ozračje sigurnosti i povjerenja kako bi se mogla izraziti kritika ili ljutnja prema nekim postupcima likova, a sve s ciljem poticanja komunikacije. Kognitivnom i afektivnom interpretacijom literarna biblioterapija spaja književnost i psihologiju koristeći alate obaju područja kako bi se što uspješnije odgovorilo na pitanje značenja i na fenomen ponašanja (Piskač, 2018: 160-163). Kognitivna interpretacija bavi se otkrivanjem kognitivnih, a afektivna emocionalnih značenja. Ti alati, kad se primijene na književni lik, postaju oblikom literarne interpretacije.

Interpretirajući književno djelo, istražujemo njegova moguća značenja. Interpretacija, kao poseban tip analize književnoga djela, oslanja se na iskustvo njemačke estetike i književne kritike, s jedne strane te književnog poučavanja ruskih formalista i nove kritike, s druge. Teoretičari poput L. Spitzera, W. Kaysera, E. Staigera polaze od stilistike i imanentne interpretacije; usporedno s njima razvijaju se tipovi znanstvena proučavanja književnosti na posve nov način, a počivaju na psihoanalizi. Predstavnik je prvenstveno Sigmund Freud koji je ulogu umjetnosti percipirao kao

način razrješenja unutarnjih napetosti između svjesnoga i podsvjesnoga u čovjeku. Njegova fokusiranost na proučavanje učestalih motiva i tema u književnim djelima utječe na razvoj arhetipske kritike C. G. Junga i vezu mitova i podsvijesti. Blisko vezan uz simbole, Jungov pojam arhetipa utječe na N. Fryea (Solar, 1994: 263-266). Povezivanje književnosti i psihologije stavlja u fokus bavljenje tematikom književnih djela kao i otvaranje književnosti prema drugim znanostima i znanstvenim područjima, tražeći poveznice koje mogu utjecati na čovjekov život, u cjelini. U ovome radu pokušat ćemo kroz proces MED ciklusa pristupiti analizi odabranoga književnoga primjera koji bi se mogao održati kao radionica u knjižnici s učenicima srednjoškolskoga uzrasta.

Školska knjižnica, prema pravilima struke, trebala bi biti informacijski centar, mjesto poticanja čitanja i učenja u svakoj školi. Također, knjižnica je mjesto gdje se susreću korisnici i odvija se razmjena knjiga i ideja pa kao takva biva pogodna da ih poveže, odnosno odgovori na njihovu potrebu da se o pročitanome i progovori. Stručni suradnik knjižničar osoba je koja je stručna da, ovisno o interesu i dobi korisnika, preporuči literaturu, potiče čitanje i pozitivan odnos prema učenju, korištenju i pretraživanju informacija. Ne čudi zato činjenica da su, nakon psihologa, upravo knjižničari u najvećoj mjeri prakticirali biblioterapiju (Antulov, 2019: 157). Za razliku od kliničke biblioterapije gdje su klijenti osobe s ozbiljnim poremećajima i smetnjama te knjižničar može sudjelovati kao dio tima, uz liječnike i psihologe, u razvojnoj, a tako i literarnoj biblioterapiji koje se mogu provoditi u školama i knjižnicama, knjižničar može biti adekvatan nositelj aktivnosti.

U biblioterapeutske postupku vrlo je važan odabir literarnoga predloška. Stručna tijela Hrvatskoga knjižničarskoga društva, već tradicionalno, kroz svoje komisije nude Listu dobrih knjiga, preporuku kvalitetnih književnih naslova koji pokrivaju različita tematska područja, a namijenjena su određenoj dobi čitatelja. Literarni predložak koji se koristi u biblioterapiji trebao bi biti univerzalan kako bi se klijenti mogli povezati i, eventualno, identificirati. Preporučuje se izbjegavanje materijala koji su beznadni i hrane negativne emocije, koji su konfuzni. Metafore predloška trebale bi biti građene konzistentno i dosljedno (Bašić, 2021: 47).

Književnost je u školi zastupljena u nastavi materinskoga jezika, ali na način koji je propisan predmetnim kurikulumima. U takvome radu naglasak je stavljen na književno–povijesni i teorijski pristup djelu i autoru, a izostaje empatija, emocija, povezivanje ili identifikacija. Često će učenici samo reproducirati naučene podatke i karakteristike književnih epoha ne razmišljajući o životnosti književnosti i o mogućoj povezanosti književnoga lika ili lirskoga subjekta nekad, s

njima, sada. Oslobođeni programskih obaveza, opušteni od pritiska (ne)ispravna odgovora, školska knjižnica može postati (ako već nije) mjesto gdje bi učenici mogli slobodno iskazivati misli i osjećaje potaknuti odabranim tekstom.

Ivana Bašić (2021: 77) ističe model poetske terapije kao pogodan za rad s adolescentima jer im omogućuje razgovor o temama koje su im bliske i poznate, a književnost je sigurna mreža kroz koju je moguće progovoriti i o (destruktivnim) osjećajima. Adolescenti primarno žele biti prihvaćeni i potrebno je učiniti da uvide kako njihovi problemi nisu samo njihovi, već zajednički. Radom na književnim tekstovima može se ojačati osjećaj pripadnosti, uključenosti i zajedništva. Čitanje književnih tekstova jedan je od najučinkovitijih oblika treninga empatije. Kad se čitanjem stavim u kožu drugih ljudi koji su ponekad radikalno drugačiji od mene, time uspostavljam i distancu prema vlastitim sklonostima, osjećajima i vrijednostima, provjeravam ih, stavljam ih pod znak pitanja te ih u drugom koraku mijenjam ili učvršćujem (Kovač, 2021: 72).

Za potrebe ovoga rada odabrali smo prikaz MED ciklusa na primjeru nagrađene kratke priče Ivane Bodrožić, *Fikcija*. Priču etablirane autorice odabrali smo jer smo mišljenja da je forma kratke priče pogodna za provođenje biblioterapijske radionice. Autorica je učenicima poznata jer se pojavljuje u školskome kurikulumu Hrvatskoga jezika, ali odabrani literarni predložak im nije poznat pa nemaju formirano prethodno mišljenje. Tematika djela je aktualna i time bi mogla biti poticajna za raspravu među adolescentima te smo mišljenja kako bi adolescenti bili u mogućnosti, na temelju priče, promišljati o sličnim situacijama koje su im se dogodile te ponuditi neka moguća rješenja ako se i sami nađu u sličnoj situaciji. Nakon pročitanoга teksta (učenici bi imali zadatak ili pročitati tekst kod kuće ili bismo ga čitali na samome susretu) pokušali bismo definirati temu teksta koju će učenici prepoznati i verbalizirati kao odnos muškaraca i žena ili ženinu poziciju u „svijetu muškaraca“. Navodimo učenike da konkretno, iz svakoga ulomka, navedu situaciju/događaj koji će biti potvrda izrečene teme. U prvome ulomku, u središtu je pripovjedačica koja je u isto vrijeme protagonistica priče. Ona se predstavlja kao četrdesetogodišnja spisateljica koja podučava druge pisanju. Pripovijeda „priču“ o svojem životu koji je stvaran u fikciji. Nameće se pitanje problematike pisanja, vjerovanje autoru i tekstu i vjerovanje u fikciju (poistovjećivanje s pročitanim). Unutar ideje pisanja kao „*sive zone*“ u kojoj nema čvrstih odrednica što je ispravno, dobro, a što ne, provlači osnovnu misao teksta. Tko će ti reći koliko si točan...Đurica Drobac na Dnevniku dok u veljači izvještava o trećoj ubijenoj ženi ove godine (Bodrožić, 2022). Stvoren je komunikacijski događaj koji, prema pravilima MED ciklusa, u čitatelju potiče nove misli, a time

pokreće i nove emocije. Evidentan je model koji uzima pripovjedačica – ona će podupirati igru stvarnoga i fikcionalnoga te zamućivati pogled čitatelju da bi ga uljuljala u sigurnost fikcije dok progovara o objektivnim istinama.

Ubijene su stavile u fokus žene i autorica kroz sljedeće ulomke, u svakome posebno, donosi novi misaoni događaj. Autorica, protagonistica, žena u četrdesetima, trči svakoga jutra kako bi ugasila svijet oko sebe i vratila se svojem „ja“ koje želi osnažiti. U trenutku ostaje sama s automobilom koji joj se približava. Potičemo grupu da verbalizira emocije koje se javljaju u navedenom ulomku; u prvome dijelu ulomka prepoznamo osjećaje slobode, ugone, užitka. Pronalazimo rečenice koje to potvrđuju. Prigušim vanjski svijet i samo krenem. Želim svojim koracima osvojiti 45 minuta, nije važno kamo. U mojoj fikciji to me čini snažnijom. (Bodrožić, 2022). Pronalazimo i uzrok koji prekida tu sliku – pojava nepoznatoga muškarca koji potiče novi spektar emocija. Pokušavamo iz pročitanoga definirati koje su to emocije, prateći promjene na protagonistici; promjene su vanjske i unutarnje prirode. Zapazila sam crveni auto kako usporava na glavnoj cesti i zaustavlja se. Uokolo nigdje nikoga, crveni auto i ja. I moje srce koje počinje lupati. Povremeno okrećem glavu i pravim se da nije ništa, vadim mobitel, u glavi mi bubnja, glava mi je smrskana, ispast ću glupa ako sad nazovem, je li gore da se osramotim ili budem silovana i ubijena (Bodrožić, 2022). U ovome trenutku možemo potaknuti i afektivnu i kognitivnu interpretaciju, modele o kojima je bilo govora. Učenici intuitivno izražavaju stav o pročitanome dijelu teksta. Potaknuti su da progovore o osnovnoj emociji koju bi trebali prepoznati (strah) te razvijamo cijeli spektar emocionalnoga polja. U odabranim rečenicama protagonistica je suočena s prijetnjom, potencijalnim nasiljem, bori se s neizvjesnošću – u kojemu smjeru će se situacija odviti, što se odražava na njen fizički i emocionalni sklop. Primjećujemo da ona ne navodi marku automobila jer žene u percepciji uglavnom ističu boju. Promišljajući o novonastaloj situaciji, ističe da je odjevena u kratki šorc i već unaprijed osjeća da je kao takva laka meta. Sumnja u ispravnost odluke da pozove pomoć jer bi mogla ispasti smiješna. Sve ovo je projekcija situacije koja se može odviti u neželjenu smjeru te promišljanje kako će objasniti svoje postupke.

Fizički događaj koji autorica opisuje izričemo jednoznačno – žena je svakodnevno stavljena u situacije u kojima može biti silovana i/ili ubijena, a apsurdnost tih situacija autorica perpetuira kroz nove misaone događaje o kojima progovara. Potičemo učenike da iščitavaju dijelove teksta koji signaliziraju detektirane osjećaje straha, nesigurnosti i opreza. Pretpostavljamo da će učenici primijetiti komunikaciju s policajcem (koji bi, prema sloganu, trebao predstavljati „Sigurnost i

povjerenje“), kao i s ginekologom za vrijeme trudnoće. U asocijativnome nizu promišljamo što nam trebaju značiti navedene profesije: obje figure su predstavnici profesija kojima se obraćamo u trenucima u kojima tražimo zaštitu, pomoć i stavljamo im vlastiti život u ruke; katkad doslovno, katkad preneseno. Pronalazimo u tekstu autoričine misli i osjećaje koji ju obuzimaju. Ona bira laž, obmanu, bira fikciju - kako bi izbjegla suočavanje s istinom pred licem zakona. Žena će lagati muškarcu da preduhitri maltretiranje. Nisam shvatila je li bio ljubazan, da sam rekla istinu, saznala bih (Bodrožić, 2022).

Pred kraj djela autorica uvodi novi lik, svoju kćer. Postavljamo pitanje koju funkciju u tekstu ima lik kćeri i koji komunikacijski događaj povezujemo s njom. Učenici bi trebali uočiti da se putem lika šesnaestogodišnjakinje nastavlja žensko iskustvo, rekli bismo, ženski usud obavijen oprezom i strahom ulaska u svijet odraslih žena i muškaraca. Zadatak je primijetiti kako autorica predstavlja taj svijet, koje metafore dominiraju i koja je njihova funkcija. Pronalazimo primjere u tekstu i komentiramo. Ona (kći, op.a.) i njezine prijateljice kao krda mladih antilopa koracima mjere grad i njuše opojni miris odraslosti. Taj miris nije isti kao onaj koji njuši njezin brat. Ovaj je pokvaren smradom straha (Bodrožić, 2022). Pokušavamo dovesti u vezu ova dva lika, dvije žene, pretvarajući ih u tip. Generalizacijom one postaju simboli žena koje su konstantno u nekoj privatnoj borbi, bojištu koje se odigrava, kako kaže Bodrožić, u gradu, na tramvajskoj stanici, u haustorima gdje muškarci, nepozvani, zalaze u intiman prostor žena, otvoreno komentirajući izgled, odjeću i namjere spram prolaznica. Svođenje žena na seksualni objekt prepoznajemo kao problem koji je autorica istaknula i s čime se bori, a borit će se i njezina kći, i kći njezine kćeri sve dok se i muškarci ne zauzmu za sigurnost vlastitih žena, sestara i kćeri. Pokušavamo zaključiti vidi li autorica da je došlo to vrijeme gdje će i muškarci i žene učiniti svijet ugodnijim i sigurnijim mjestom, no osjećamo kako je u njezinim riječima prevladalo beznađe. Tu emociju potvrđujemo posljednjim ulomkom u kojemu i „drugi i dobri ljudi“ svojim nedjelovanjem, postaju dio tihe većine koja ne čini promjene. Pitamo učenike koja je funkcija autoričinih kolega pisaca koji intelektualno pristupaju problemu silovanja, ubijanja žena u tekstovima koje objavljuju dajući glas likovima počiniteljima jer i oni imaju pravo na glas? Te „dobre“ dečke Bodrožić će simbolički smjestiti na vozačko mjesto crvenoga automobila u mračnoj ulici, odjenut će im bijelu kutu u klinici za porode i uvesti ih u mučne snove svoje knjiške kćeri.

Pokušat ćemo zaključiti raspravu pozivom da se osvrnu na naslov kratke priče. Propitujemo koliko je fikcije u književnome djelu pred nama i koja je uloga modela koji je pred nama,

svojevrnsne zrcalne tehnike u kojoj autorica koristi književni tekst kao *safety net*. Omogućujemo učenicima da uvide sigurnost književnosti kako bismo progovorili o temama o kojima nije ugodno govoriti iz vlastita prvoga lica pa progovaramo putem „*ich form*“ protagonistice. Posljednji je zadatak predložiti alternativna ponašanja; komentirati je li protagonistica slaba i prestrašena, pasivna šetačica kroz život ili je pronašla metode preživljavanja i življenja u džungli u kojoj vlada zakon jačega, a koja čeka i njezinu kćer.

Mišljenja sam da je odabrani literarni predložak pogodan za raspravu među adolescentima. On problematizira aktualnu tematiku, stavljajući u odnos muškarce i žene. Tekst je pripovijedan sa stajališta žene pa vjerujemo da bi se učenice mogle povezati s likom majke i kćeri, a možda će mladići biti u mogućnosti ponuditi muško čitanje teksta ili im tekst može biti okidač da korigiraju svoje ponašanje prema djevojkama koje su na meti njihovih i verbalnih i fizičkih napada koje nekada ne doživljavaju invazivnima. Ovakav oblik vođenoga čitanja, kako ističe autorica Ljiljana Sabljak (2022: 61), pomaže učenicima proživjeti i izraziti vlastite emocije čitanjem književnih djela. Navodi da je cilj radionica prevencija i sprječavanje daljega razvoja problema, ali i jačanje organizma za suočavanje sa stresom te razvijanje mehanizama samopomoći.

Zadatak preglednoga rada bio je konzultirati dostupnu literaturu kako bismo ostvarili kritički prikaz odabranoga interesnoga područja, biblioterapije. Za potrebe ovoga rada, naglasak je stavljen na dva naslova osnovne literature te na dodatnu literaturu koju smo izabrali prema interesnomu području, biblioterapiji u sklopu školske knjižnice. Na samome početku rada istaknuli smo esencijalnu važnost usvajanja čitalačkih vještina koje su preduvjet razumijevanju tekstova. Poticanje čitanja kao i razumijevanje pročitanaoga danas je, više nego ikada, u središtu interesa jer se pristup knjizi i čitanju ubrzano mijenja pod utjecajem tehnologije i stila življenja. Zanimljivo je da takve društvene okolnosti koje su stvorile problem, ujedno stvaraju i potrebu za edukativnim programima koji će u središte staviti čitatelja i tekst kako bi čitatelj ponovno otkrio ljekovitost riječi. Biblioterapiji, kao procesu, pristupili smo najprije s povijesnoga stajališta, pronalazeći njezine tragove u razdoblju antike, u djelima Aristotela, Platona, Horacija, nakon čega nastupa svojevrsna praznina u povijesnim izvorima. Trebalo je proći nekoliko stoljeća da se biblioterapijska misao ponovno aktualizira i to u trenucima koji će biti izazovni za pojedinca i čovječanstvo, a povezujemo ih uz posttraumatske stresne poremećaje kada su najčešće svećenici, a kasnije knjižničari pa tek onda učitelji počeli uključivati tekstove religijskoga i drugoga sadržaja kao vid liječenja ratnih povratnika. Središnji dio rada posvetili smo promišljanju o literarnoj biblioterapiji,

navodeći razlike unutar područja kliničke i razvojne/poetske/literarne biblioterapije. Istaknuli smo da je literarna biblioterapija uvela isključivo literarne tekstove kao radni predložak te u središte stavila rad na književnome liku. Učinila je tako književnost sigurnim mjestom kroz koju klijent može, ako to želi, progovoriti i o vlastitome problemu. MED ciklus, alat koji detektira, razumijeva i obrazlaže razmišljanje lika, objašnjava kako je misao dovela do emocije te propituje što utječe na ishod događaja, koristili smo na primjeru odabranoga teksta, kratke priče Ivane Bodrožić, *Fikcija*. Želja nam je bila pristupiti analizi odabranoga literarnoga predloška, u formi radionice koja bi se potencijalno mogla provoditi u školskoj knjižnici, a bila bi namijenjena srednjoškolskomu uzrastu. Tekst smo odabrali jer je, mišljenja smo, dovoljno izazovan i donosi aktualnu tematiku te se nadamo da bi mogao biti podloga za dobru raspravu među adolescentima. Knjižnice i knjižničari prepoznali su vrijednost biblioterapije te se, posebno u narodnim knjižnicama, radionice vođenoga terapijskoga čitanja provode. Želja nam je da se i u školskim knjižnicama otvori prostor za ovakvim oblikom rada s korisnicima. Knjižničari u školama, u većini slučajeva, su i nastavnici hrvatskoga jezika i književnosti, a uz postojeće pedagoške i didaktičke kompetencije te informacijska znanja i vještine, imaju kredibilitet za odabir pogodnoga literarnoga predloška i izvođenje ovakvoga oblika rada na obostranu korist korisnika i voditelja.

Literatura:

Anić et al. (2002). *Hrvatski enciklopedijski rječnik*. Zagreb: Novi liber.

Antulov, Z. (2019). Uloga knjižnice u biblioterapiji (s osvrtom na sveučilišne knjižnice) u: *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 62 (1), 151-165. <https://hrcak.srce.hr/file/330246>.

Bašić, I. (2021). *Biblioterapija i poetska terapija: priručnik za početnike*. Zagreb: Školska knjiga.

Bodrožić, I. (2022). Fikcija u: *Večernji list*. <https://www.vecernji.hr/kultura/fikcija-1585386>.

Pristupljeno 10. lipnja 2023.

Bušljeta, R; Piskač, D. (2018). *Literarna biblioterapija u nastavi književnosti*. Zagreb : Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.

Kovač, M. (2021). *Čitam, da se pročitam. Deset razloga za čitanje u digitalno doba*. Zagreb: Ljevak.

Piskač, D. (2018). *O književnosti i životu : primjena načela literarne biblioterapije u čitateljskoj praksi*. Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu. Pristupljeno 12. lipnja 2023.

Sabljak, Lj. (2022). *Knjiga i kako je čitati: Priručnik za vođeno čitanje (biblioterapiju)*. Zagreb: Medicinska naklada.

Solar, M. (1994). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.



Silvio Činć

Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za kroatologiju

Kolegij: Metodika nastave Hrvatskoga jezika

scinc@hrstud.hr

Stručni članak

Nastava književnosti prilagođena informatičkom dobu – problematika pristupa nastavi književnosti i prijedlog njezine adaptacije korištenjem računalne igre u nastavi

Sažetak

Brzim i intenzivnim razvojem, tehnologija polako, ali sigurno postaje sastavnim dijelom čovjekova života. Ljudsko prilagođavanje zahtjevima korištenja tehnologije vidljivo je u svim sferama pojedinačnih djelovanja pa tako i u procesu obrazovanja. Zbog mogućnosti bržega i lakšega pristupa informacijama, kao i njihovoj jednostavnijoj neurobiološkoj obradi, utjecaj tehnologije na obrazovanje i ostale procese povezane s njim postaje sve očitiji. Posebno je ugrožena nastava književnosti, dobro definirana teorijom i provjerena praktičnim radom. Zbog sve slabijega interesa učenika za intenzivnom komunikacijom s napisanim tekstom, nastavu književnosti potrebno je postepeno mijenjati kako bi se učenicima omogućila komunikacija s napisanim tekstom na način prilagođen zahtjevima okoline. Jedna od takvih mogućih adaptacija jest korištenje video-igre kao predložka za rad na književnome tekstu, što je u ovome radu problematizirano i objašnjeno na primjeru djela *Kiklop* Ranka Marinkovića.

Ključne riječi: tehnologija, zahtjevi, komunikacija, učenici, *Kiklop*

Dragutin Rosandić tvorac je općeprihvaćene strukture metodike nastave književnosti, koja prihvaća metode znanosti o književnosti i proučava mogućnosti njihove primjene u odgojno-obrazovnom procesu, njihovu djelotvornost u razvijanju književne kulture mlade generacije, tj. u literarnom odgoju i obrazovanju (Rosandić, 1986: 13). U djelu *Metodika književnog odgoja*, Rosandić predstavlja definiciju metodike književnoga odgoja, koju definira kao znanost o književnome odgoju i obrazovanju u svim stupnjevima odgojno-obrazovnoga sustava (Rosandić, 2005: 3). Sam sadržaj metodike nastave književnosti Rosandić definira nabranjem i objašnjavanjem sljedećih elemenata: metodike nastave teorije književnosti, metodike nastave povijesti književnosti, metodike analize književnoga djela, odnosno metodike analitičkoga (pomnoga) čitanja (Rosandić, 1986: 15). Nabrojani elementi skladno se stapaju u cjelinu, čija je osnovna zadaća posredstvom nastavnika pružiti adekvatno znanje o književnosti, koja čini sastavni dio nastave Hrvatskoga jezika u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj. Književnoumjetnički sadržaj koji se poučava u nastavi Hrvatskoga jezika čine kanonizirana djela hrvatske i svjetske književnosti čijim se iščitavanjem, u kombinaciji sa znanstvenim sadržajem preuzetim iz relevantnih djela teorije književnosti, povijesti književnosti i metodologije, učenicima pružaju potrebna znanja i kompetencije u području književnosti. Rosandić (2005: 22) također ističe da se njihovi međudnosi u nastavi određuju putem specifičnih odnosa koji u obzir uzimaju sposobnosti i mogućnosti učenika i učenica, obrazovni stupanj u kojemu se nalaze, odnosno pojedine elemente školskoga sustava kao takvoga.

Dodatan sloj elemenata na koje je potrebno obraćati pažnju u modernoj nastavi čine upravo mediji i tehnologija, čije je korištenje danas u nastavi neizostavno. Otežavajući faktor predstavlja i općeniti manjak interesa učenika za klasičan pristup i klasično tumačenje književnoga djela posredstvom tradicionalnih metoda u nastavi književnosti. Povijesnim pregledom metodike nastave književnosti moguće je zaključiti kako je najčešća i najprihvatljivija metoda pristupa književnosti bila ona koja je uključivala detaljno iščitavanje i rad na tekstu. Naime, zbog stupnja razvitka industrije i dostupnosti medija (koji su tijekom najvećega dijela povijesti bili zastupljeni u obliku novina i tiskanih knjiga), odnosno zbog manjka sustavnoga pristupa nastavi općenito (strukturiranje nastave započinje u 17. st. djelovanjem Jana Amosa Komenskog), metode učenja i poučavanja u velikoj su se mjeri razlikovale od onih u današnjici. O problematici nezainteresiranosti mladih za tradicionalni pristup književnosti potrebno je raspravljati imajući na umu nekoliko elemenata. Prvo, prosječni je učenik u puno većemu obujmu u današnjici izloženim

novim načinima upijanja i obrade sadržaja u svakodnevnome životu. Sadržaj kojemu su mladi svakodnevno izloženi najčešće je konzumiran u kratkoj ili sažetoj formi, što otežava klasičan pristup književnome djelu na nastavi, ali i kod kuće. Tradicionalnim pristupom književnome djelu, često slojevitome u sadržajnome smislu i opsegu, kod mladih se učenika često javlja strah i odbojnost prema književnome djelu kao takvome. Nadalje, navika čitanja književnih djela kod mladih učenika gubi na intenzivnosti, a samim time slabi i njihova mogućnost koncentracije prilikom čitanja. Uzrok tome upravo je sve veća izloženost audiovizualnim medijima koji konzumaciju sadržaja nude na jednostavniji i ugodniji način naspram klasičnoga čitanja teksta. Problem u modernome dobu predstavlja i književni kanon, odnosno stil i jezik kojima su pisana pojedina djela klasificirana kao obavezna u nastavi ili lektiri. Djela starije hrvatske književnosti poput djela Marina Držića ili Ivana Gundulića, propisana *Ispitnim katalogom za državnu maturu u školskoj godini 2022./2023.* (2022) zbog stila pisanja i korištenoga jezika mogu stvoriti dodatnu odbojnost učenika prema izvornome tekstu. Zbog toga je potrebno na poseban način pristupiti obradi ovakvih primjera iz starije hrvatske i svjetske književnosti imajući istovremeno na umu činjenicu da se učenicima znanje o književnome djelu prenese na način na koje će biti upotrebljivo na državnoj maturi. Nadalje, posebno su poražavajući rezultati sve češće provedenih anketa o čitalačkim navikama učenika u osnovnim i srednjim školama. Sve veći broj osnovnih i srednjih škola na godišnjoj bazi provodi istraživanja čitalačkih navika svojih učenika. Prikupljeni rezultati zatim su često analizirani i predstavljeni javnosti na mrežnim stranicama škole. U anketi referiranoj u eseju, posebno je poražavajuća informacija da više od 90 % osnovnoškolaca konzumira sadržaj na društvenim mrežama, dok književno djelo na dnevnoj razini čita njih tek 55 % (2021). Ovakve čitateljske navike karakteristike su modernoga vremena i jedan od osnovnih problema s kojima je suočena nastava književnosti u informatičkome dobu.

Velika uloga u nastavi književnosti u modernome dobu pada na nastavnika. Izborom vlastitih metoda i načina pristupa obrade književnoga djela nastavnik u velikoj mjeri može oblikovati inicijalno iskustvo učenika i potaknuti njihovu angažiranost u suočavanju s književnim djelom. Nastavne metode korištene u nastavi moguće je definirati kao sustav naizmjeničnih aktivnosti nastavnika kojima se organizira spoznajna i praktična aktivnost učenika pri usvajanju sadržaja obrazovanja (Rosandić, 2005: 265). Već spomenuti elementi metodike nastave književnosti izmjenjuju se te oblikuju učenikovo iskustvo i percepciju književnosti. Zbog sve većih promjena u načinu funkcioniranja društva i percepciji pisanoga i tiskanoga sadržaja općenito,

nastavna metodika medijima u nastavi posvećuje veliku pozornost te preporučuje njihovo korištenje u svakodnevnoj nastavi. Prema Marku Pranjiću (2013), medije u nastavi moguće je podijeliti na osobne, odnosno one vezane uz ljudsku osobu (u koje ubraja geste, mimike i govor) i neosobne, koje definira kao realitet, reprodukciju, kopiranje i simbol. U nastavku navodi bitnu činjenicu da mediji različito predstavljaju stvarnost, odnosno da oni omogućavaju izvatke, povećavanja, smanjivanja, naglašavanja, katkad i iskrivljavanja stvarnosti (Pranjić, 2013: 61). Upravo je ovo bitno za definiranje načina na koji je potrebno pristupiti nastavi književnosti u modernome dobu kako bi se lakše prilagodila izazovima informatičkoga doba, a kako bi i njezina struktura i provođenje i dalje bili u skladu s kurikulumom i propisanim nastavnim ciljevima i ishodima. Krenemo li od Pranjićeve tvrdnje (2013: 61) da mediji služe boljoj obradi sadržaja s različitih stajališta i trajnom osiguravanju pamćenja sadržaja, moguće je tvrditi da bi, u slučaju pravilne upotrebe medija u nastavi, percepcija i općeniti doživljaj književnosti i lektire prosječnome učeniku nezainteresiranome za čitanje bili ugodniji. Potom je sigurno moguće potvrditi da bi način prijenosa i procesiranja sadržaja o književnome djelu uvjetovao različito iskustvo i percepciju književnoga djela, vjerojatno znatno drugačijega nego u slučaju klasičnoga pristupa obradi književnoga djela.

Iako je novi pristup nastavi književnosti uvođenjem novih tehnologija u teoriji logično rješenje, njihovom dominacijom u nastavi narušili bi se postojeći metodološki obrasci u nastavi književnosti. Stoga je potrebno promjene uvoditi postepeno i kontinuirano, istovremeno učenicima nudeći tradicionalni oblik nastave književnosti. Konačni cilj bio bi stvoriti oblik svojevrsne hibridne nastave književnosti koja je prilagođena informatičkome dobu, ali istovremeno ne zanemaruje već postojeće tradicionalne elemente nastave književnosti koji uključuju detaljan i intenzivan rad na tekstu te njegovu obradu slijedeći tradicionalne nastave metode u poučavanju književnosti. Nastavnici se potiču na što intenzivniju upotrebu medija i tehnologija u nastavi, no s istovremenim zadržavanjem što je moguće više elemenata tradicionalnoga pristupa književnosti. Optimalan bi pristup bio onaj koji bi uspostavio dobru ravnotežu elemenata novih medija i tehnologija u nastavi, odnosno onih u tradicionalnoj obradi književnoga djela. Dakako da je zbog broja limitirajućih okolnosti (nedovoljna upoznatost nastavnika s pozitivnim stranama medija u nastavi, struktura nastavnoga sata općenito, tehnički zahtjevi izvođenja ovakvoga oblika nastave, itd.) uspostaviti takav odnos gotovo nemoguće, no bitno je težiti ka tome. Na taj bi se način održala postojanost Rosandićeva koncepta *literarne komunikacije*, koja definira otkrivanje

književnoumjetničkoga teksta posebnim načinom komunikacije između triju sastavnica nastavnoga procesa: samoga teksta, nastavnika i učenika (Rosandić, 2005: 266). Zbog karakteristika modernih medija potrebno je u današnje vrijeme na drugačiji način pristupiti nastavi književnosti. Nastavak eseja ponudit će primjer adaptacije nastave književnosti zahtjevima informatičkoga doba, pritom imajući na umu spomenuto načelo očuvanja tradicionalnih elemenata pri obradi književnoga djela. Računalne igre koje, što je moguće detaljnije, prate dio priče određenoga književnoga djela mogle bi prosječnoga učenika informatičkoga doba potaknuti na bavljenje određenim književnim djelom. Uz to, tijekom igranja spomenute računalne igre, scenarij književnoga dijela pratilo bi čitanje ulomaka iz samoga djela. Na taj bi se način učeniku kombinacijom različitih podražaja omogućio jednostavniji pristup književnome djelu. Međutim, problem bi predstavljalo činjenično znanje koje bi učenik upio igranjem spomenute igre. Kao rješenje toga, uz određivanje vremenskoga okvira na satu unutar kojega bi se u kontroliranim uvjetima igrala računalna igra na satu, svejedno bi bilo potrebno na klasičan način učenike upoznati s osnovnim podacima o djelu. To bi uključivalo učenje osnovnih podataka o djelu poput pisca, vremena nastanka djela, upoznavanje s njegovom strukturom i radnjom, kao i stilskim specifičnostima djela. Također, na satu bi se, zajedno s profesorom, naglas čitao izdvojeni ulomak iz djela. Tome bi bio posvećen jedan nastavni sat. Idući nastavni sat iskoristio bi se za kontroliranu igru računalne igre koja bi pratila radnju književnoga djela. Problem u ovome slučaju predstavljalo bi nekoliko elemenata. Najprije, na koji način učenicima putem računalne igre, kojom je moguće u određenome trenutku prikazati isključivo jednu dimenziju slojevitoga književnoga djela, prenijeti ključnu bit djela? Primjerice, na koji način prikazati čin Raskoljnikovljeva ubojstva lihvarke kao čina koji pokreće radnju u digitalnome obliku? Je li to uopće primjereno prikazivati na realističan način u školskoj nastavi? Također, na koji način isprogramirati sadržaj igre da odgovara uz ulomak iz djela koji će pratiti određenu razinu igre? Nadalje, iako bi se tradicionalnim oblikom nastave učeniku pružile osnovne informacije o djelu koje bi se zatim utvrdile igranjem računalne igre, za njihovo potpuno upijanje i shvaćanje učenik bi svejedno bio primoran čitati barem neke od ulomaka iz djela. Naime, iako je kombinacija više podražaja iz različitih izvora bliža učenicima u današnjemu dobu, potrebno je pripaziti na doziranje ovakvih tipova podražaja kako bi se izbjegle neželjene posljedice (Mirković, 2012). Čitanje i rad na tekstu kao takvi još uvijek predstavljaju osnovne koncepte u nastavi književnosti te je bitno kontrolirati utjecaj novih izvora podražaja, a istovremeno zadržati dovoljnu količinu tradicionalnoga načina rada u nastavi. Cilj korištenja ove

hibridne metode u nastavi književnosti bio bi, uz korištenje novih metoda bliskih mogućnostima današnjice, učenike i dalje motivirati na klasični oblik rada na književnome tekstu. Izvođenje navedenoga modela nastave podrazumijevalo bi, dakako, optimalne tehničke uvjete, dobru upoznatost nastavnika sa sadržajem i slojevitosti književnoga djela i računalne igre, odnosno sam način na koji je računalna igra proizvedena i optimizirana za nastavu. Njezina bi proizvodnja bila duga i skupa, a na njoj bi trebali raditi stručnjaci među kojima bi bili i nastavnici, teoretičari književnosti i povjesničari književnosti. Međutim, konačan produkt mogao bi u umjerenim količinama biti korišten na nastavi s ciljem uvođenja digitalnih elemenata u nastavu književnosti zanimljiviju učenicima. Učenici bi svakako trebali pročitati književno djelo u cjelini, no možda bi im upravo igranje računalne igre slične tematike olakšalo čitanje djela i potaknulo ih na daljnji rad na književnome tekstu.

Ne bi bilo potrebno da igra obuhvaća cjelokupni sadržaj djela, već samo izdvojeni dio po kojemu će učenik zapamtiti cjelokupno djelo. Riječ bi bila o vrsti igre koju bi bilo moguće završiti unutar dvadesetak minuta od pokretanja, što bi bilo idealno za nastavni sat. Pritom je najbitnije od svega da vizualno-auditivni prikaz radnje iz djela bude slojevit, detaljan i savršeno uparen s ulomkom čitanim iz djela, a da cjelokupni dojam igranja učeniku pruži emocionalno iskustvo koje će ga približiti djelu. Takva igra ne bi nužno trebala biti interaktivna, već bi najbitnije bilo da se učeniku približi cjelokupni doživljaj književnoga djela i njegovi ključni trenutci dakako, uz što veću eliminaciju grafičkoga sadržaja ako on postoji u djelu. Dio sata nakon igranja računalne igre bio bi posvećen iznošenju dojmova učenika i detaljnijega razgovora o djelu i njegovim sastavnicama, dok bi za domaću zadaću učenik trebao voditi dnevnik zapažanja i emocija tijekom čitanja književnoga djela. Na idućemu bi se satu tek kratko osvrnulo na usporedbu doživljaja prilikom igranja računalne igre i prilikom čitanja. Računalna igra kao nastavni medij mogla bi svoju primjenu pronaći i u svakodnevnoj nastavi. Prema Pranjiću (2005: 312), nastavni mediji predstavljaju nosioce uskladištenih informacija koji mogu u nastavnome procesu poslužiti kao njihovi posrednici. Računalnu igru moguće bi bilo klasificirati kao nastavno pomagalo čiji bi cilj bio višeslojan te bi kao takva obavljala više funkcija u procesu obrazovanja. Računalna igra kao takva prema Pranjićevoj bi podjeli predstavljala kombinaciju nekoliko suvremenih nastavnih sredstava: onih auditivnih (u koje Pranjić (2005: 312-318) uključuje kasete, CD-e, gramofonske ploče i školske radioprograme), vizualnih (koji uključuju video, filmove i školske televizijske programe), odnosno kompjutorskih programa. Prema njegovoj definiciji, kompjutorski programi

kao nastavno sredstvo predstavljaju meki nastavni medij koji olakšava ovladavanje kompleksnim operacijama (Pranjić, 2005: 318). Slijedeći njegovu tablicu prednosti i nedostataka svakoga od nabrojanih nastavnih sredstava, moguće je zaključiti kako bi primjena ovakvoga hibridnoga nastavnoga pomagala u nastavi književnosti učenicima mogla ponuditi svježiju i poželjniju alternativu. Iako ni u kome slučaju računalna igra kao takva ne bi mogla u potpunosti zamijeniti tradicionalni pristup obradi književnoga djela na nastavi, njezina bi implementacija svakako mogla poslužiti kao dobra motivacija učeniku za daljnje bavljenje književnim djelom. Bitno je spomenuti doživljaj i uključenost učenika u računalnu igru, odnosno poticanje određenih vrsta osjećaja i ispunjenosti kojih bi možda manjkalo u tradicionalnoj obradi književnoga djela.

Kao dobar primjer utjelovljenja književnoga djela u računalnu igru mogla bi poslužiti posljednja scena iz *Kiklopa* Ranka Marinkovića. Zbog intertekstualnosti, detaljnosti i slojevitosti djela, komunikacija s *Kiklopom* srednjoškolcima često predstavlja veliki problem te u njima izaziva veliku odbojnost. Možda bi upravo ovakav, iako u najvećoj mjeri jednodimenzionalan pristup obradi djela, mogao potaknuti učenike na dublje bavljenje djelom. Scenarij igre započeo bi čitanjem posljednjih nekoliko stranica djela, u kojima se opisuje stanje grada Zagreba uoči njemačkoga napada u travnju 1941. godine. Ovdje bi se vizualni prikaz igre usmjerio na dočaravanje kako običnoga života u ondašnjemu Zagrebu, tako i na prikaz elemenata ključnih za književno djelo. Primjerice, Melkioru, iz čije bi perspektive igru doživljavao učenik, bi u ovome trenutku prilazili likovi ključni za djelo. Ipak, glavni bi naglasak bio stavljen na njegov doživljaj i unutarnji monolog, s obzirom na to da je upravo njegovo psihofizičko stanje posebno naglašeno u posljednjemu dijelu knjige. Nakon detaljnoga prikaza grada i početka radnje putem audio-knjige, u trenutku spominjanja Polifema, scenarij igre drastično bi se počeo mijenjati. U pozadini bi se, u drugome planu, polako počela nazirati silueta mitološkoga kiklopa, a u tome trenutku glavna radnja bila bi Melkiorov susret s kukcem koji mu je letio kraj glave u pisanome djelu, pritom naglašavajući njegovo već poremećeno psihičko stanje. Najednom, sukladno radnji u knjizi, naglo bi započelo brzo približavanje kiklopa gradu, a istovremeno bi započeo i prikaz stvarnoga fabularnoga događaja, odnosno njemačkoga napada na Zagreb u travnju 1941. godine. Poseban bi naglasak ovdje bilo potrebno staviti na prekid čitanja audio-knjige prilikom najvažnijega događaja u knjizi, te se u potpunosti posvetiti zvučnim efektima kojima bi se prikazali surovost stvarnosti u kojoj se Melkior pronašao, odnosno njegova bespomoćnost. To bi se posebno moglo naglasiti zvučnim efektima koji bi dočaravali stanja koja pojedinac obično iskusi u stresnim situacijama

(smanjenje vidokruga, magljenje pred očima, pištanje u ušima). U posljednjoj sceni, u kojoj bi se kiklop sve brže približavao gradu, dok bi istovremeno oko Melkiora padale granate te bi bio dočaran osjećaj stradanja, krenula bi naracija posljednjega dijela knjige. Naravno, vodilo bi se računa da se prilikom produkcije računalne igre izbjegne uključivanje grafičkoga sadržaja neprimjerenoga za obrazovni sustav. Potom bi poseban naglasak bio stavljen na posljednji dio posljednje scene, u kojemu Melkior gubi doticaj sa stvarnošću te odlazi u primitivni *Zoopolis*. To bi se ostvarilo pomicanjem perspektive igrača iz Melkiorove u ptičju perspektivu, koja bi obuhvaćala kiklopa koji se približava gradu, užase rata i razaranja, odnosno Melkiorovo puzanje na sve četiri noge. U tome bi trenutku ekran postao crn, s još uvijek izraženim auditivnim efektima rata s ciljem poticanja nelagode, te bi tada igra završila.

Ovaj prijedlog adaptacije nastave književnosti digitalnome dobu u ovome je trenutku, nažalost, moguć isključivo u utopijskome smislu. Za izvođenje ovakvoga oblika nastave potrebni su savršeni tehnički uvjeti, a sama računalna igra trebala bi biti pomno isprogramirana kako bi obuhvatila što je moguće više detalja iz djela te ih prikazala na što bolji način. Ovakva simulacija, koja bi uključivala ovoliku razinu detalja u računalnoj igri s ciljem njezine reprodukcije u obrazovnom sustavu, u ovome trenutku ne postoji. Međutim, postoje inicijative kojima se teži pokrenuti i ostvariti upravo ovakva zamisao. Možda će upravo ovaj model nastave književnosti u bližoj budućnosti imati veliki utjecaj na poticanje učenika na čitanje i detaljnije bavljenje kanonskim književnim djelima i lektinom u sustavu osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga obrazovanja.

Literatura:

Mirković, M. (2012). *Primjena računalnih igara u obrazovanju*. Tehnička škola. Požega. <http://marina-mirkovic.from.hr/files/2015/08/Primjena-ra%C4%8Dunalnih-igara-u-obrazovanju1.pdf>. Pristupljeno 29. svibnja 2023.

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (2022). *Hrvatski jezik: Ispitni katalog za državnu maturu u školskoj godini 2022./2023.* <https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2022/09/HRV-2023a.pdf>. Pristupljeno 30. svibnja 2023.

Osnovna škola Ljudevita Gaja (2021). *Anketa o čitalačkim navikama.* <https://www.osnovna-skola-ljudevita-gaja.hr/anketa-o-citalackim-navikama/>. Pristupljeno 28. svibnja 2023.

Pranjić, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Hrvatski studiji.

Pranjić, M. (2013). *Nastavna metodika u riječi i slici*. Zagreb: Hrvatski studiji.

Rosandić, D. (1986). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

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



Stela Đurović
Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za kroatologiju
Kolegij: Metodika nastave Hrvatskoga jezika
sdurovic@hrstud.hr
Stručni članak

Nastavni mediji

Sažetak

Nastava, kao takva, predstavlja kompleksan proces u kojemu podjednako sudjeluju i nastavnici i učenici. Nastavni mediji predstavljaju važan element u oblikovanju nastavnoga procesa i njegovih zakonitosti. Iako su složeni, njihova pravilna upotreba može uvesti potrebnu dinamiku u nastavni proces te potaknuti učenike na samostalan rad, a samim time i na dublje bavljenje predmetnom temom. Korištenje nastavnih medija u nastavi predstavlja skup vještina na kojima je potrebno kontinuirano raditi s ciljem osvještavanja nastavne dinamike. Rad na primjerima soneta *Utjehe kose* i romana *Ane Karenjine* problematizira i oprimjeruje adekvatno korištenje nastavnih medija s ciljem boljšeg predstavljanja predmetne teme učeniku i njihova poticanja na kvalitetnije bavljenje istom.

Ključne riječi: nastava, mediji, dinamika, tehnologija, kvaliteta, *Utjeha kose*, *Ana Karenjina*

Suvremeni životni tempo nametnuo nam je brojne izazove. Jedan od izazova jest i strah da bismo unatoč brzome razvitku tehnologije mogli zaboraviti na čitanje knjiga. Čitanje kao takvo objedinjuje različite procese koji se događaju u čovjeku – od kognitivnih, emocionalnih, socijalnih do brojnih drugih. Čitanje se može smatrati i nekakvom vrstom terapije, bijega od stvarnosti ili samo užitka. Čitanje, odnosno navika čitanja kod učenika je od velike važnosti; osim što pomaže

učeniku pri oblikovanju i gradnji osobnosti, pomaže i u razvitku kritičkoga mišljenja kod mladih. Provedena je anketa među učenicima Gimnazije „Fran Galović“ u Koprivnici te nastavnicima Koprivničko-križevačke županije na uzorku od 488 učenika i 23 nastavnika. U anketi je metodom samoprocjene provjereno koliko učenici čitaju. Od 488 učenika, 48 % izjavilo je da čita osrednje, 24 % učenika čita više od većine ili puno, dok ostali učenici ne čitaju uopće ili čitaju jako malo. Od toga čak 86 % učenika radije čita lektiru u tiskanome obliku. Rezultati ankete kazuju da je 35 % učenika izjavilo da se susrelo s problemom nemogućnosti duljega i koncentriranijega čitanja. Uvidom u rezultate možemo zaključiti kako je postotak učenika koji čitaju vrlo malen, pa, na neki način, i poražavajući i zabrinjavajući - ne prelazi ni 50 %. Kao neke od problema čitanja književnog teksta, učenici navode sljedeće: nepristupačan rječnik koji obiluje arhaizmima i nepoznatim riječima, stil i sadržaj djela koji često znaju biti preteški i dosadni te, u konačnici, prezahtjevna struktura teksta. Upravo ta neprivlačnost književnih (lektirnih) sadržaja ima za posljedicu gubitak volje za čitanjem (Tadić, 2013: 130). Postavlja se pitanje na koji način i pomoću čega povećati učenikovu motivaciju i želju za čitanjem? Današnja nastava razvija se u skladu s vremenom, pa možemo govoriti o tzv. suvremenoj nastavi. Suvremena nastava je ona nastava koja prilikom svoga procesa koristi različite medije i metode primjerene za njezino izvođenje. Ovim putem želimo ukazati na uvođenje nastavnih medija u nastavu književnosti. Vrlo bitan element korištenja nastavnih medija u nastavi književnosti jest povezivanje samoga teksta s drugim medijima.

Prema podacima *Hrvatske enciklopedije* Leksikografskoga zavoda Miroslava Krleže riječ „medij“ etimološki potječe od latinske riječi *medium*, što znači sredina, sredstvo. Mediji su definirani kao svako sredstvo posredstvom kojega se prenose poruke, vijesti, obavijesti sl. (Hrvatska enciklopedija, 2023). S druge strane, u komunikacijskim znanostima, pod pojmom medij, misli se na tiskovine i elektronička sredstva, a u novije doba i internet, komunikacijske satelite, film, CD i dr. pa se o njima govori kao o masovnim medijima (Hrvatska enciklopedija, 2023). Različita stručna literatura definira nastavne medije na različite načine. Tako u jednoj literaturi možemo vidjeti naziv *nastavna sredstva*, dok u drugoj literaturi možemo naići na naziv *nastavna pomagala*. Pranjić (2013), naime, objedinjuje nastavna sredstva i nastavna pomagala te ih zajednički naziva nastavnim medijima. Govoreći o nastavnim sredstvima, Pranjić misli na izvore nastavnih sadržaja poput programa, udžbenika i priručnika. Dok s druge strane, nastavna pomagala poistovjećuje s tehničkim sredstvima – grafoskopima, videorekorderima, pločama, kredama i dr. (Pranjić, 2013: 78). Prije svega moramo imati na umu kako nastavni mediji nisu tu tek kao puki

dekor, razonoda, razbibriga, način za traćenje vremena (Pranjić, 2013: 78). Nastavni mediji služe kao pomagala koja omogućavaju bolje, učinkovitije i trajnije usvajanje nastavnih sadržaja te postizanje pratećih ciljeva (Pranjić, 2013: 78). Kada govorimo o medijima, možemo ih podijeliti na dvije skupine: osobne i neosobne medije. Osobni mediji su oni mediji koji se vežu uz osobu, a to su pokreti, geste, mimika i govor. Osobni medij, prije svega, je sam nastavnik. Za razliku od osobnih medija, neosobni mediji, kako navodi Pranjić (2013), dijele se na: realitet (izvorni/živi, preparirani/neživi), reprodukciju (slušnu, vizualnu, audiovizualnu), kopiranje (eksperiment, model) i simbol (grafičko crtanje, boje) (Pranjić, 2013: 76). Ako nastavne medije podijelimo na osnovne skupine, možemo govoriti o vizualnima, auditivnima i audiovizualnima medijima. Brojne su funkcije nastavnih medija, od kojih se ističu: vizualiziranje složenih nastavnih sadržaja, širenje iskustvenih obzora učenika, posredovanje iskustava, podupiranje orijentacijskog učenja, poticanje individualizacije nastave, usmjerenost na učenika, mogućnost primjene u svim nastavnim etapama i poticanje kritičkog odnosa prema medijskome odgoju (Pranjić, 2013: 314). Kao budući nastavnici moramo biti svjesni da mediji različito predstavljaju stvarnost (Pranjić, 2013: 76). Stoga pri izboru primjerena medija u službi nastave potrebno je pristupiti sa stručnošću, ranijim medijskim predznanjem i kompetencijama. Također, pri izboru važno je i to da mediji trebaju biti primjereni operaciji, da su po mogućnosti audiovizualni, da su prilagođeni tipu učenja pojedinog đaka (Pranjić, 2013: 79-80). Drugim riječima, da su didaktički prikladni. Od iznimne važnosti je i pitanje: hoće li odabrane aktivnosti zadovoljiti potrebe određene skupine učenika, imati na umu njihove sposobnosti, interese i motivaciju i način na koji će učenici vjerojatno reagirati na te aktivnosti? (Kyriacou, 1991: 36). Dakle, moramo biti svjesni činjenice da postoje različiti učenici, svaki individua za sebe od kojih su neki bolji u prirodoslovnim i matematičkim predmetima, dok drugima više leže jezik i književnost. U jednoj skupini učenika lijeva polutka mozga nadjačava desnu i obrnuto. Stoga, kako bismo i prvu skupinu učenike – prirodoslovce i matematičare zaintrigirali za književnost i umjetnost, moramo im je prikazati na drugačiji, interesantniji način. Nastavnik kao takav, prije svega, mora poticati svoje učenike, biti im neka vrsta motivacije te kroz nastavni proces i gradivo pobuđivati različite osjećaje i reakcije u svojim učenicima s ciljem njihova osobna, ali i obrazovna rasta.

Na primjeru izvedbe nekoliko nastavnih satova dajemo uvid u korištenje nastavnih medija. Nastavni sat na kojemu se obrađuje pojedina nastavna jedinica treba, kao što je već rečeno, pobuditi zanimanje u učeniku. Primjerice, ako se na nastavnome satu obrađuje lirska pjesma u formi soneta

Utjeha kose Antuna Gustava Matoša, kao budući nastavnici moramo imati na umu da recepcija tog soneta neće biti ista ili jednaka kod svakog učenika. Odnosno, drugim riječima, sonet neće svakomu učeniku biti jednako zanimljiv, shvatljiv niti će se svidjeti. Stoga, kako bismo u učenicima potaknuli zanimanje, no i općenito motivaciju za posezanje za književnim djelima, nakon obrade i čitanje pjesme na satu, donosimo učenicima uglazbljenu verziju pjesme *Utjeha kose* u izvedbi Hladnog piva. Nakon pročitane, interpretirane i poslušane verzije pjesme, učenici iskazuju svoje dojmove i otvara se rasprava. Kroz raspravu uspoređujemo pisanu verziju i audio verziju Matoševe pjesme. U ovome slučaju školska ploča može se iskoristiti kao podsjetnik ili zapis najvažnijih natuknica (Kyriacou, 1991: 61).

Drugi primjer nastavna sata s upotrebom medija prilikom izvođenja jest sat lektire na kojemu se kao lektirno djelo obrađuje Tolstojev realistički roman *Ana Karenjina*. Preporučujem da se ovo djelo obrađuje u sklopu blok-sat hrvatskoga jezika. Na prvome satu učenici i nastavnik/ca interpretiraju ranije pročitano djelo. Nakon detaljne analize i interpretacije s naglaskom na likove, odnose među likovima, problematiku i tematiku djela drugi školski sat učenici gledaju ekraniziranu verziju djela. Riječ je o istoimenome filmu iz 2012. godine pod redateljskom palicom Joea Wrighta. Naposljetku učenici pišu kratki komparativni esej u kojemu navode sličnosti i razlike književnoga djela i njegove ekranizirane verzije. Zaključuje Pranjić (2013) kako slike, filmove, televizijske emisije kao audiovizualni oblikovani izričaj treba isto tako i interpretirati kao literarni tekst (Pranjić, 2013: 198). Od učenika se u eseju očekuje da, kritički razmišljajući, uvide sljedeće: kako je, primjerice, knjiga kao takva puno emotivnija od filma, kako su montaža i scene prebrze te snimljene i odigrane na kazališnoj pozornici što filmu daje umjetan dojam. Zatim kako su likovi u knjizi Rusi, no u filmu govore engleskim jezikom i to većinom tipičnim britanskim naglaskom čime se gubi autentičnost. Nadalje, od učenika se očekuje da uvide kako su kostimi raskošni, puni boja i elegancije te kao takvi nisu originalan prikaz tog doba, već pomak prema modernu dobu. U konačnici, očekuje se od učenika da, uvidjevši sve razlike i sličnosti, zakluče kako ima dosta preinaka u ekraniziranoj verziji, te da je knjiga kao takva ipak original i trebala bi biti glavno polazište za buduće scenarije. Prilikom čega moraju imati na umu kako je film zapravo redateljeva perspektiva knjige. No uza sve to očekuje se da učenik shvati da, kakogod bilo, film nikada ne prati knjigu, ali je pitanje pojedinca uživa li on više u literarnu ili medijskome prikazu.

Treći primjer upotrebe nastavnih medija je također primjer upotrebe audiovizualna medija – filma. Riječ je o tipičnome osnovnoškolskome primjeru lektirnoga sata na kojem se obrađuje djelo C. S. Lewisa *Lav, vještica i ormar*, prva knjiga iz sedmologije *Kronike iz Narnije*. Provedba toga sata teče tako što učenici nakon ranije pročitana djela *Lav, vještica i ormar*, gledaju istoimeni film Andrewa Adamsona iz 2005. godine. Nakon filma slijede dojmovi učenika te se otvara rasprava. Nastavnik/ca na ploču, kao jedan od osnovnih nastavnih medija, zapisuje osnovne podatke vezane uz samo djelo. Učenici gledajući film mogu vizualizirati pojedine fantastične i mitološke likove iz djela, te i sami ulaze u Narnijski svijet i postaju njegovim čarobnim dijelom. Naprimjer, fauna Tumnusa koji je opisan na sljedeći način: Od struka nagore bio je poput čovjeka, ali noge su mu imale oblik kozjih (dlaka je na njima bila sjajno crna), a umjesto stopala, imao je kozja kopita.../ Imao je neobično, no prijazno maleno lice, s kratkom šiljastom bradicom i kovrčastom kosom, a iz kose su mu izvirivala dva roga, po jedan na svakoj strani čela (Lewis, 2012: 12). Između ostaloga, učeničku motivaciju možemo potaknuti uporabom različitih digitalnih alata u nastavi. Primjerice, alata za izradu različitih interaktivnih kvizova, križaljki, kratkih testova i igara – *Kahoot!*, *Socrative*, *Wordwall*, *Quizlet*, *Timetoast* i ostalih. Većina nastavnika danas koristi i *PowerPoint* prezentacije pri provedbi nastavnoga sata, što možemo ubrojiti u neosobne medije. Iako je *PowerPoint* prezentacija prije bila „luksuz“, danas u suvremenoj nastavi korištenje toga računalnoga programa postala je svakodnevica skoro svakoga nastavnika.

Uzmemo li u obzir sve dosad navedene činjenice, možemo zaključiti kako upotreba nastavnih medija u ovo suvremeno doba – doba konstantna razvitka znanosti, tehnologije, kulture, društva i ostalih segmenata ljudskoga života, bitno doprinosi kvaliteti nastave i učenikovu razumijevanju nastavne cjeline koja se obrađuje. Nastavni mediji postaju svakodnevica svakoga nastavnika i nastavnoga procesa. Poželjno ih je koristiti što je više moguće, ali s oprezom. Pogotovo kako bi „razbili“ monotoniju *ex cathedra*, odnosno frontalne nastave. Ne smijemo izostaviti i najbitniji dio, a to je svijest budućega nastavnika o pozitivnim i negativnim posljedicama upotrebe nastavnih medija. Uporaba nastavnih medija dovodi do zanimljivijega, dinamičnijega sata koji učenicima pruža različite spoznajne mogućnosti za iznošenje vlastitoga kritičkoga mišljenja kroz ulaženje u rasprave o jedinici koja se obrađuje.

Putem nastavnih medija učenicima možemo ponuditi razumljiviji nastavni sadržaj na kreativne načine. Izvrstan primjer upotrebe nastavnih medija, kao što je već navedeno ranije u

ovome radu, jest na satovima književnosti (lektire i satovima pjesništva), kada učeniku putem, primjerice, filma ili uglazbljene verzije pjesme kao audiovizualnoga medija možemo približiti sam sadržaj, ali i uvid u razlike između pisane riječi (knjige, pjesme) i govorene riječi (filma, glazbe). Upotreba filma i filmskih adaptacija književnih djela u nastavi književnosti može bitno doprinijeti popularizaciji knjige kod mladih što, u konačnici, može dovesti do povećanja stope čitanja u mladoj populaciji. Na temelju dosadašnjega znanja iz razvojne psihologije možemo zaključiti kako uvođenje noviteta u nastavni sat dovodi do povećanja intrinzične motivacije kod učenika. Iako svjesni činjenice da više nema povratka na staro te da će se utjecaj različitih vrsta medija širiti i prodirati prije svega i u obrazovanje, moramo se i mi sami, kao budući nastavnici, usavršavati u okviru medijskoga odgoja i kulture. Sve to s ciljem poboljšanja kvalitete nastave i stvaranja poticajne okoline. Cilj dobrog nastavnika nije da konstantno predaje, nego da osvješčuje i potiče učenike na samostalan rad, razmišljanje i širenje vlastitih vidika. Mogućnosti su brojne, a na nama, kao budućim nastavnicima, je da sami kreiramo i realiziramo svoj nastavni sat koji će kod učenika, prije svega, pobuditi zanimanje i želju za sudjelovanjem.

Literatura:

Kyriacou, C. (1991). *Nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.

Lewis, C. S. (2002). *Kronike iz Narnije: Lav, Vještica i ormar*. Zagreb: Golden marketing. medij. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2023. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=39755>. Pristupljeno 18. travnja 2023.

Pranjić, M. (2013). *Nastavna metodika u riječi i slici*. Zagreb: Hrvatski studiji.

Tadić, N. (2013). Književnost na novim medijima u: *Čitanje za školu i život, IV simpozij učitelja i nastavnika hrvatskog jezika*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, 126-137.



Lucija Fumić
Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za kroatologiju
Kolegij: Metodika nastave Hrvatskoga jezika
lfumic@hrstud.hr
Stručni članak

Lektirna problematika u nastavi književnosti

Sažetak

Čitanje lektire predstavlja jedan od temelja kako nastave književnosti, tako i književnoga odgoja. Međutim, zbog velikih promjena u odgoju i obrazovanju općenito, do kojih dolazi zbog uplitanja tehnologije, komunikacija učenika s lektirnim djelima postaje sve složenija i kompliciranija. Naime, njihov je interes za čitanje sve slabiji, a kvaliteta čitanja i komunikacije s lektirnim djelom zabrinjavajuća. U ovome radu naglasak je stavljen na definiranje problema mladih u suočavanju s lektirnom, kao i pitanje adekvatnosti lektirnih djela u nastavi prisiljenoj na svakodnevne promjene. Također, bavi se problemom opće nezainteresiranosti za čitanje lektirnih djela hrvatske književnosti te se iznose vlastiti zaključci i moguća rješenja problematizirane predmetne teme.

Ključne riječi: lektira, mladi, nastava, nezainteresiranost

U istraživanju Gorana Novakovića i Igora Medića iz 2011. godine pod naslovom *Lektira u srednjoškolskoj nastavi hrvatskoga jezika* potvrđeno je da je program nastave hrvatskoga jezika neusklađen sa sposobnostima, interesima i čitateljskim iskustvom učenika te uzročno rezultatima provedenog istraživanja autori predlažu drugačiji pristup obradi lektirnih djela i nastavi književnosti u cjelini koji će istovremeno poticati samostalan čitateljski angažman učenika te

razvoj vještina kritičkoga i analitičkoga čitanja (Novaković i Medić, 2011: 71). Na samome početku istraživanja dolazimo do informacije da većina učenika nad kojima je provedeno istraživanje ipak ne doživljava lektiru kao isključivo negativan dio školovanja. Primjerice, jedna ispitanica na pitanje koje asocijacije kod nje izaziva riječ lektira kaže: *Ako sam čula da je zanimljiva onda se veselim što ću je pročitati, ako sam čula da nije baš zanimljiva, da je teška za čitati, da je dugačka onda je to za mene gubljenje vremena i nekad ju ni ne pročitam* (Novaković i Medić, 2011: 73). Ta izjava sama po sebi nije iznenađujuća, ali je razočaravajuće to što učenici čitanje lektire doživljavaju kao gubljenje vremena. Upravo zbog toga nikako ne čudi podatak da je veliki broj ispitanika potvrdio kako se prilikom pripreme za sat lektire oslanjaju upravo na internetske izvore. Ipak, Novaković i Medić (2011: 75) navode da je najveći broj ispitanika izjavio da se zapravo pripremaju čitajući književno djelo. Taj podatak nam može pružiti utjehu, no ono što smatram ključnim i što svakako treba uzeti u obzir je činjenica da je njihovo istraživanje provedeno prije više od deset godina i da je današnja situacija zasigurno uvelike drugačija. Razvojem medija, tehnologije i pojavom društvenih mreža došlo je do velikih promjena u kulturi, a upravo su mladi i djeca oni koji najlakše idu ukorak s promjenama. Krajnji postotak učenika koji se oslanja na korištenje internetskih izvora, odnosno kratkih sadržaja pojedinih lektirnih djela, bilo kao primarni ili sekundarni izvor, prelazi čak 80 % (Novaković i Medić, 2011: 75). Ono što autori navode i sa čime se mogu složiti je da samo korištenje internetskim izvorima nije loše, no loše je korištenje lošim internetskim izvorima kakvi zasad prevladavaju, pa malobrojne kvalitetne stranice valja uključiti u nastavu (Novaković i Medić, 2011: 76). Loši internetski izvori i sada, kao i prije desetak godina, i dalje prevladavaju te je danas, kao nikada do sada, neophodno svaki podatak do kojega dolazimo uzeti s velikom dozom opreza. Surova je realnost to da je internet postao mjesto koje vrvi nepouzdanim i neprovjerenim informacijama koje mladima, pa tako i odraslima koji raspolazu njima, mogu uvelike naškoditi.

Ono što osobno smatram velikim problemom je to što učenici ne razumiju svrhu čitanja lektire. Konkretno srednjoškolcima iz spomenutoga istraživanja lektira predstavlja ili prisilno čitanje ili tek sredstvo koje će im pomoći da lakše prođu ispit državne mature. Tek nešto manji broj srednjoškolaca uviđa da je čitanje lektire korisno jer čitanjem proširuju svoj vokabular, usvajaju neke nove sadržaje, rade na razvoju vlastitih mišljenja i stavova, razvijaju kritičko razmišljanje i, na koncu, doprinose stjecanju znanja iz opće kulture te se pripremaju za život. Smatram da je upravo hrvatski jezik i književnost jedini školski predmet koji djecu i mlade ljude priprema za

život, a veliku ulogu u tome ima čitanje lektire. Rosandić nam u svojoj *Metodici književnoga odgoja* donosi uvid u osnovne zadaće čitateljskog odgoja. Dostići/postići određenu razinu književnoga obrazovanja, razviti kulturu čitanja, stvaralačke sposobnosti učenica/učenika, književni ukus, omogućiti bogatiji, sadržajni i suptilniji duhovni život, izgraditi cjelovit pogled na svijet (Rosandić, 2005: 52). Na pitanje koja je svrha čitanja lektire, jedan od ispitanika odgovara ovako: *Vrsta kulture koju moramo znati u životu da bi nešto postigli. Ne volim previše čitati lektire, ali ipak smatram da bi svi trebali. Smatram da ima glupih knjiga koje ništa ne znače ali iz knjiga se svašta može naučiti općenito u životu. Najpotrebnije i korisne su Ana Karenjina i Zločin i kazna* (Novaković i Medić, 2011: 78). Sasvim je razumljivo da učenik srednje škole smatra da ima glupih knjiga koje ništa ne znače, ali zato postoji nastavnik koji je svojevrsan medijator između učenika i književnoga djela i njegova je zadaća ukazati učeniku na najpotrebnije i korisno u svakome književnome djelu. Na primjeru spomenute *Ane Karenjine*, kako bi učenik koji nije bio prestravljen brojem stranica toga Tolstojeva romana, tek donekle bio zainteresiran za djelo, dovoljno je da samo otvori taj roman i pročita prvu rečenicu. Sve sretno obitelji nalik su jedna na drugu, svaka nesretna obitelj nesretna je na svoj način (Tolstoj, 2010: 5). S druge strane, neke učenike ni ta rečenica ni čitavo djelo neće nimalo zaintrigirati i smatram da tu na scenu još jedino može stupiti nastavnik. Nastavnik ima mogućnost kod učenika izazvati osjećaj empatije prema glavnoj junakinji postavljajući im jednostavno pitanje koje i sebi i čitateljima postavlja sam Tolstoj: Je li Ana kriva? Je li Ana Karenjina moralna heroina ili prijestupnica i bludnica? Nastavnik time započinje svoje izlaganje i raspravu koja učenike dovodi do novih spoznaja te ih potiče na kritičko razmišljanje.

Pranjić (2013) nastavnikovo izlaganje definira kao nastavni postupak koji se može sastojati od pripovijedanja, predavanja ili čitanja nekog teksta. Također, dodaje i to da bi sadržaj kojega nastavnik izlaže došao do uha i srca učenika, pri planiranju tog nastavnog oblika treba imati u vidu da predavač snagom svoje riječi kod učenika proizvodi konkretna značenja pa stoga on sam mora u sebi izgraditi osobni odnos prema tim sadržajima kako bi mogao manifestirati učenicima i ono što oni za njega znače (Pranjić, 2013: 102). Nastavnik i njegov pristup učenicima na satu obrade lektire, po meni, je najvažniji. Štoviše, važniji i od samoga čitanja djela jer nastavnik svojim predavanjem ima mogućnost za određeno djelo zainteresirati i onog učenika koji do tada djelo nije ni pročitao. Nastavnik je taj koji učenicima približava književna djela koja im sama po sebi nisu dovoljno bliska. Pranjić u svojoj *Nastavnoj metodi* govori i o nastavnom razgovoru i navodi kako on može biti poučan razgovor, razgovor među učenicima ili diskusija (Pranjić, 2013: 161). Pojedina

lektirna djela dodijeljena su učenicima na čitanje u dobi u kojoj im jednostavno nisu primjerena, stoga bi zajednička interpretacija pročitana djela učenicima mogla ukazati na neke dijelove koji su im možda promaknuli ili ostali nejasni za vrijeme čitanja, ukazati na simboliku motiva koji se u djelu javljaju i sve to zajedno ukomponirati i dati smisao. Poučnim razgovorom nastavnik omogućuje slobodan prostor za komunikaciju, potiče učenike na sudjelovanje u komunikaciji i na taj način koristi prirodnu radoznalost učenika, njihovo predznanje i njihovu sposobnost kombiniranja kako bi ih što bolje i što dublje uveo u pitanja i probleme obrađivanoga lektirnoga djela (Pranjić, 2013: 164). Što se same *Ane Karenjine* tiče, ona nije ništa više potrebna nego što li je Gundulićeva *Dubravka* ili Marulićeva *Judita*. Iako i žanrovski i vremenski različite, zapravo posve nespojive, smatram da su pronašle svoje mjesto na popisu lektirnih djela upravo zato što ispunjavaju ranije spomenute Rosandićeve osnovne zadaće čitateljskoga odgoja.

Vratimo li se na Novakovićovo i Medićevo (2011) istraživanje, dolazimo i do podatka da su ispitanici naveli kako im je svjetska književnost draža od hrvatske jer im zbog jezika hrvatska književnost djeluje nerazumljivom i nezanimljivom. Naklonost svjetskoj književnosti najčešće je posljedica negativnih stavova prema hrvatskoj književnosti izazvanih nerazumijevanjem. Negativne stavove prema hrvatskoj književnosti uglavnom izazivaju jezik i stilska obilježja djela starije hrvatske književnosti s kojima se učenici susreću na početku svojega srednjoškolskog obrazovanja – prvi su dojmovi negativni i određuju negativan stav prema cjelokupnoj hrvatskoj književnosti, podjednako novijoj i suvremenoj (Novaković i Medić, 2011: 80). Problematika analize starije hrvatske književnosti bila bi iskorijenjena kada bi se učenicima omogućilo čitanje prepjeva tih djela na suvremeni hrvatski standardni jezik. Kako bi učenici ipak bili osviješteni povijesnom dimenzijom razvoja hrvatskoga jezika, poželjno bi bilo usporedno analizirati i ulomak teksta u izvornu obliku. Autori istraživanja još kažu i to da bi takvo „usporedno čitanje“ bilo poticajno i za unutarpredmetnu korelaciju s nastavom jezika, temama iz povijesti jezika i dijalektologije (Novaković i Medić, 2011: 80). Nadalje, ono što me u istraživanju pozitivno iznenadilo je svjesnost učenika o razlikama između čitanja djela i čitanja sažetaka o djelu na internetu. Postavljeno im je pitanje smatraju li da je internet dostojna zamjena za čitanje književnoga djela i učenici sami zaključuju kako u kratkim sadržajima nema nekih pojedinosti koje su vrlo važne za to određeno djelo i da je za potpuno razumijevanje djela potrebno djelo pročitati u cijelosti, a ne samo kratki sadržaj jer je kroz njega djelo samo površno prikazano. Svjesni su i pouzdanosti, odnosno nepouzdanosti tih kratkih sadržaja i da je taj kratki sadržaj zapravo nečije

shvaćanje djela, a mi bismo ga shvatili drukčije da smo ga pročitali (Novaković i Medić, 2011: 83). Jedan od ispitanika kaže da potpuno doživljavamo djelo tek onda kada ga čitamo i to je upravo ono što i Rosandić (2005) u svojoj *Metodici književnoga odgoja* definira pod pojmom čitanje. Čitanje je višestruko složena djelatnost: tjelesna, duhovna, jezična, spoznajna, komunikacijska, stvaralačka (Rosandić, 2005: 175). Nažalost, neki od ispitanika smatraju da internet jest dostojna zamjena za čitanje književnoga djela jer, kako kažu, nastavnica ni ne primijeti kada ne pročitaju lektiru jer pročitaju kratki sadržaj na internetu te nitko zapravo ne može znati jesu li oni doista pročitali cijelo djelo (Novaković i Medić, 2011: 84). Ono što mi je bilo osobito zanimljivo je to što su autori ovoga istraživanja na samome početku naveli kako namjerno nisu ispravljali pravopisne i druge pogreške u opisnim odgovorima i upravo ispitanici koji navode da ne čitaju djela, nego se oslanjaju na čitanje kratkih sadržaja na internetu imaju najviše pogrešaka. Na pitanje jesu li kažnjeni ako ne pročitaju lektiru i kako, autori dobivaju nekoliko odgovora vrijednih pažnje, kao što su: *žalim što nisam nešto pročitala i dala šansu tom autoru da me zainteresira i ne moramo biti kažnjeni, jer zapravo radimo sami protiv sebe* (Novaković i Medić, 2011: 85). Autori istraživanja to definiraju kao jasnu svijest ispitanika o propuštenoj prilici za čitanjem djela i o tome da je nerad dugoročno kazna sam po sebi (Novaković i Medić, 2011: 84).

Prema čitateljskim navikama učenika, autori istraživanja iz 2011. godine učenike dijele u tri kategorije: one koji čitaju knjige (beletristiku zabavna sadržaja), one koji čitaju samo novine, časopise i internetske članke i one koji ne čitaju ništa (Novaković i Medić, 2011: 85). Smatram da se današnje čitateljske navike mladih uvelike razlikuju. Ako čitanje objava na društvenim mrežama, poruka na mobitelu ili prijevoda u filmovima i serijama smatramo čitanjem, onda s ponosom možemo reći da mladi danas čitaju više nego ikada. No jasno je da to nije čitanje koje ispunjava osnovne zadaće čitateljskoga odgoja. Takvo je čitanje dovelo do nemogućnosti razvijanja dublje koncentracije koja je potrebna za čitanje knjige jer knjiga kao sredstvo ljudskom oku ne šalje vizualne podražaje kao što to čine ekrani. Djeca se „rađaju“ s mobitelima u rukama pa su tako moderni svijet i digitalizacija knjige zamijenili filmovima, serijama i raznim *reality-showovima*, no sumnjam da su zamijenili onaj osjećaj ispunjene duše koji ostaje u nama nakon pročitane knjige. Autori istraživanja zaključuju kako je jedini način na koji nezainteresiranoga čitatelja možemo pretvoriti u zainteresiranoga taj da mu se pruže tekstovi primjereni njegovoj dobi, iskustvu i interesima. Kao preduvjet postavljaju to da je čitatelj naučio čitati s razumijevanjem te dodaju da je upitno osposobljava li nastava hrvatskoga jezika u osnovnim školama učenike za dubinsko,

kritično čitanje koje je neophodno za nesmetano praćenje srednjoškolskoga programa (Novaković i Medić, 2011: 87). Osim toga, dodaju i to da je uloga interneta na satu analize lektire sve važnija i da je stoga potrebno osmisliti nove metodičke pristupe nastavi književnosti kako bi se u nastavni proces uključili i novi mediji (Novaković i Medić, 2011: 88). Osobno smatram da na satu analize lektirnoga djela glavni medij treba biti upravo knjiga i nastavnik hrvatskoga jezika i književnosti koji će to isto lektirno djelo kroz svoje izlaganje približiti učenicima. Novaković i Medić (2011) dodaju i to da bi kod učenika svakako u većoj mjeri trebalo osvijestiti da je čitanje s razumijevanjem, tj. kritičko i analitičko čitanje jedna od ključnih vještina potrebna za uspjeh u najrazličitijim područjima života (Novaković i Medić, 2011: 88).

Na samome kraju ovoga eseja dodala bih to da ranije spomenuto istraživanje smatram vrlo zanimljivim, no držim do toga kako bi bilo dobro provesti određena istraživanja i nad nastavnicima učenika koji su predmet istraživanja. Nastavnik sam po sebi nije svemoguć, no on kao ključna osoba koja prenosi znanje mladim ljudima treba imati razumijevanja za svijet u kojemu oni odrastaju, za to da se on uvelike razlikuje od onoga u kojemu je sam nastavnik odrastao i za čitateljske navike učenika. Svakako nužnom smatram popularizaciju čitanja starije hrvatske književnosti među učenicima. Mladim je ljudima potrebno objasniti da naša tradicija ima neopisivu vrijednost te da za stjecanje opće kulture nisu potrebni samo ruski odnosno svjetski autori sa svojom *Anom Karenjinom* i *Zločinom i kaznom*. Ako stvari sagledamo s te strane, nastavnici hrvatskoga jezika i književnosti, osim što su medijatori, postaju ratnici koji se bore za očuvanje hrvatske književnosti baš kao što Hrvati kao ratnički narod kroz čitavu našu povijest čuvaju naš kulturni identitet.

Literatura:

Novaković, G., Medić, I. (2011). Lektira u srednjoškolskoj nastavi hrvatskoga jezika u: *Hrvatski: časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture*, 9 (2), 71-91. <https://hrcak.srce.hr/157987>. Pristupljeno 1. svibnja 2023.

Pranjić, M. (2013). *Nastavna metodika u riječi i slici*. Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.

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

Tolstoj, L. N. (2010). *Ana Karenjina*. Zagreb: Jutarnji list.



Stela Jakirčević

Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za psihologiju

Kolegij: Terapijska pedagogija 2

sjakircev@hrstud.hr

Stručni članak

Slika i crtež u psihoterapiji djece i obitelji, Damir De Zan i Socijalno - emotivni razvoj djeteta u ranom djetinjstvu, Daria Kordiš

Sažetak

Damir De Zan u djelu *Slika i crtež u psihoterapiji djece i obitelji* bavi se mogućnošću primjene psihoterapijske analize dječjih crteža u psihoterapiji djece, isključujući tako terapiju koja se dominantno oslanja samo na verbalnu komunikaciju. Uvodeći u terapijski program crteže, terapeut njihovom analizom može iščitati dodatne informacije o djetetu, njegovu odnosu s roditeljima i širom zajednicom te prema psihoanalitičkim načelima otkriti potencijalnu manifestaciju djetetovih nesvjesnih i skrivenih ili potisnutih osjećaja i nagona. Taj pristup psihoterapiji kod djece pokazao se vrlo učinkovitim, a pretpostavke da dijete crta ono što osjeća prenoseći svoja unutaranja stanja na papir, pokazale su se točnima. Rad to praktično prikazuje na slučaju djevojčice Martine koja je poslana na terapiju zbog fobije od škole, ali su naknadno otkriveni i drugi problemi u Martininu obiteljskom životu. Tim se područjem posebno bavila Daria Kordiš u radu *Socijalno-emotivni razvoj djeteta u ranom djetinjstvu*.

Ključne riječi: psihoterapija, djeca, crtež, obitelj

Iako su se još od vremena Platona i Aristotela stvaralačke sposobnosti ljudi povezivale s njihovim unutrašnjim stanjima, prvo ozbiljnije povezivanje tih dvaju pojmova počinje krajem 19. stoljeća radom Tardieua i Simona. Nakon njih, Reja 1904. u svom radu naglašava komunikacijsku

svrhu slika i crteža između mentalno oboljelih i njihove okoline te uočava sličnost između crteža mentalnih bolesnika i djece u gledu shematiziranja, ornamentike i simboličkoga izražavanja. Morgenthaller, 1921. godine, objavljuje monografiju u kojoj analizira zbirku „slikarija“ Wölfflija, shizofrenog muškarca koji je bio hospitaliziran dvadeset godina. U njegovim se djelima također ponavljaju shematiziranje, ornamenti, simboli i geometrijska tijela. Uočava i kako on u svojim djelima ispunjava svaki djelić podloge što Morgenthaller opisuje kao *horror vacui*, odnosno strah od praznog prostora. Kako se Wölffli nije bavio slikanjem prije oboljenja, Morgenthaller je došao do zaključka kako su crteži neposredni proizvod bolesti. Nakon Morgenthallera, Prinzhorn objavljuje rad u kojemu prikuplja i svojim znanjem psihijatrije i povijesti umjetnosti analizira slike i crteže koje je naslikalo oko četiristo bolesnika. Cilj mu je bio psihopatološko razmatranje slika te ih je analizirao isključivo kao psihijatar, bez pridavanja skrivena značenja kao što je uobičajeno u likovnoj analizi. On odbacuje stajalište da su crteži mentalnih bolesnika rezultat bolesti, nego vjeruje da su oni izraz oboljele ličnosti te u crtežima mentalno oboljelih nastoji pronaći projekcije nesvjesnih poriva, unutarnjih stanja pacijenata i njihovog poimanja realiteta. U Hrvatskoj se interes za proučavanje slika i crteža mentalno oboljelih javlja 1956. godine i od tada se na svim psihijatrijskim odjelima prikupljaju i izučavaju crteži pacijenata. Freud, postavljajući temelje psihoanalize, postavlja i temelje analize crteža kojoj pristupa kao analizi i interpretaciji simbola i preslikom unutarnjega i nesvjesnoga u čovjeku. Za razliku od njega, Jung smatra da je komunikacija slikom ustvari alternativa verbalnoj komunikaciji i da nema potrebe za tumačenjem crteža, a pojavljivanje simbola u razgovoru s oboljelima tumači kao manifestaciju univerzalnoga nesvjesnoga (De Zan, 2013: 1-4).

Prvo spominjanje psihoterapije djeteta je u Freudovu djelu o psihoanalizi maloga Hansa. Tada iznosi i svoje sumnje u mogućnost primjene psihoanalize na djecu jer smatra da djeca nisu motivirana za liječenje jer kod njih nije razvijen pojam bolesti, da im je verbalno izražavanje teže nego odraslima, da nisu sposobna asociirati te da im je odnos prema realnosti krhak i da zbog aktualnosti realnih odnosa ne postoji mogućnost uspostavljanja pravog transfera. Zbog svega toga zaključio je da se tehnika psihoanalize mora izmijeniti i prilagoditi djeci, prvenstveno zbog teškoća u verbalnome izražavanju djece. Zaključio je da se komunikacija u terapiji treba približiti komunikaciji djece koja je više motorička, konkretna, kinestetička, spontana i izravna. Zbog toga je najbolji način za uspostavu komunikacije s djetetom bilo kroz igru ili likovno izražavanje i toga su se držale obje škole dječje psihoanalize, bečka i engleska. Razvojem znanosti likovna djela djece

počela su se koristiti u dijagnozi kao i psihoanalitičkome i psihoterapijskome liječenju djeteta. To je uvelike doprinijelo znanosti jer su djeca koja dolaze na psihoanalitički tretman nerijetko autistična, mutistična ili mucaju te im je verbalizacija donekle ili u potpunosti onemogućena (De Zan, 2013: 5-6). Osim toga, slika i crtež dobar su alat i za psihoterapiju obitelji jer omogućuju ranije otkrivanje odnosa u obitelji te često mogu odati više detalja nego što to čini obična verbalna komunikacija. Slika i crtež mogu se koristiti i u psihoterapiji odraslih jer se vjeruje da su bliži nesvjesnomu nego što je to verbalno izražavanje (De Zan, 2013: 7).

Definicija obitelji nije jednoznačna niti jedinstvena jer je obitelj kao pojava vrlo kompleksna te se pojavljuje u brojnim varijantama, ali može se reći da je obitelj prirodni socijalni sustav koji sadrži vlastitu strukturu, pravila, uloge te načine rješavanja i suočavanja s problemima (prema: Štalekar, 2010, prema: Kordiš, 2016: 7). U pogledu socijalno-emotivnoga razvoja djeteta, obitelj je vrlo važna jer je ona primarna društvena skupina u kojoj dijete postaje svjesno sebe i svojih odnosa s drugima te stvara prve socijalne veze. Kordiš (2016) prema Daly (2008) tvrdi kako je sazrijevanje odnosa roditelja i djeteta najvažniji proces u promatranju korelacije obitelji i roditeljstva, a pozivajući se na Čudina–Obradović i Obradović (2003), smatra da je za normalno funkcioniranje obitelji kao zajednice potreban vitalan, pozitivan i konstruktivan utjecaj roditelja na dijete. Također tvrdi da je konstruktivno roditeljstvo ono koje potiče i unaprjeđuje socio-emotivni razvoj djeteta i djetetove kognitivno-motivacijske kompetencije. Kod djece predškolske dobi postoje tri najvažnija čimbenika pozitivnoga roditeljstva, a to su: zaštita djece, pomoć djeci pri razumijevanju i shvaćanju vlastitih osjećaja te poticanje zanimanja za učenje i istraživanje u djece (prema: Pećnik, 2008, prema: Daly, 2008, prema Kordiš: 2016, 9).

Dijete crtanjem projicira na papir svoje osjećaje u tome trenutku i to se smatra transferom. U cijelome procesu vjeruje se da dolazi do dvaju transfera, prvi je ovaj transfer osjećaja na papir, a drugi je transfer pri analizi istoga crteža od strane terapeuta. Isto vrijedi za bolesnike. Vjeruje se da su dijete ili bolesnik u trenutku crtanja u fuziji sa svojom kreacijom, to je projekcija njihovih emocija, želja, fantazija i konflikata, a kada se crtež nađe između djeteta/pacijenta i terapeuta, on također predstavlja i komunikacijski most između njih. Pri analizi crteža dolazi do separacije djeteta od njegove kreacije, dijete se odvaja od svoga crteža i suočava se s interpretacijom istoga. Takva regresija naziva se „regresija u službi ega“. Pri analizi crteža teške, loše ili ružne tematike smatra se da je dijete na papir „pospremilo“ sve loše osjećaje, loše stavove o sebi ili o drugima te ih se na taj način riješilo. Te loše ideje se najčešće djetetu javljaju u noćnim morama ili fobijama,

a prenošenjem istih na papir i njihovom interpretacijom i suočavanjem s njima dijete na njih može djelovati te ih konzistentnim radom prorijediti, uništiti ili izmijeniti. Zbog toga se agresivnost u kreiranju kod djece ne nastoji odmah suzbiti jer je važno da dijete izrazi i negativne osjećaje zbog toga što je to jedan od koraka do ozdravljenja. Iznimno je važno stoga pratiti napredak i uspoređivati starije i nove crteže djeteta/pacijenta jer se u njima očituju promjene u stavovima prema sebi, okolini i slično. Niz crteža koji se prikupljaju za vrijeme trajanja psihoterapije naziva se serijom slika, crteža u kontinuiranom nastajanju. To svojstvo crteža, da se može sačuvati te usporediti prijašnje stanje s novim, ističe se kao jedna od većih prednosti terapije crtežom u odnosu na verbalnu komunikaciju (De Zan, 2013: 8-10). U crtežima se također može uočiti i stav djeteta prema terapeutu; ako dijete osjeća otpor prema terapeutu ili nezadovoljstvo, to će se najčešće očitovati prikazivanjem terapeuta kao zlog čarobnjaka, vještice ili čudovišta ili prikazivanjem sebe u zatvoru ili slično, a suprotnost tome bilo bi crtanje sebe, djeteta, i terapeuta u prijateljskome odnosu i zaigrane ili darivanje crteža terapeutu što su pokazatelji pozitivnih veza, privrženosti i ljubavi (De Zan, 2013: 11). Osim na sadržaj crteža, pri analizi bitno je proučiti i ono što crtež ne sadrži, odnosno sve praznine i neispunjene plohe također imaju neko značenje. Stručnjaci smatraju da se te praznine i neispunjene plohe najčešće nalaze kod suicidalne i depresivne djece, stoga im je važno posvetiti pažnju (De Zan, 2013: 11). Uzimajući sve u obzir, nužno je naglasiti da se crtež nastao na psihoterapeutskoj sesiji ne može analizirati niti tumačiti ako se u obzir ne uzmu sve okolnosti nastanka crteža. Stoga se terapeut pri analizi i dijagnosticiranju vodi načelom „ovdje i sad“ te, sagledavajući sve okolnosti interpretira crteže djece, odnosno pacijenata, a svojevrsni „ključ“ za dijagnosticiranje ne može postojati (De Zan, 2013: 12). Naravno, slike i crteži koji su preslika potisnutoga i unutarnjega ne nastaju samo za vrijeme psihoterapije i zbog toga se smatra da bi se psihoterapeutski način analize crteža mogao primijeniti u ustanovama u kojima djeca borave veći dio vremena, primjerice vrtići i škole, te bi se slobodno likovno izražavanje trebalo poticati. Problem je što ne može svatko točno i na psihoterapijski način analizirati i interpretirati te crteže te bi bila potrebna prisutnost psihoanalitički orijentiranoga psihoterapeuta u radu ustanove (De Zan, 2013: 12-17).

Neki objekti kao što su čovjek, obitelj, kuća i drvo često se pojavljuju u dječjim crtežima. Nakon što su to psiholozi ustanovili, javila se ideja da se učestalost te način prikazivanja određenih objekata u dječjim crtežima može iskoristiti u psihodijagnostici. Pri analizi u obzir se uzimaju dob djeteta i dotadašnji tijek terapije te se nastoji nešto više saznati o karakteristikama djeteta, odnosno

pacijenta (De Zan, 2013: 17). Obitelj je ključni faktor u odgoju djece te polazišna točka u sazrijevanju djeteta u odraslu osobu jer dijete u obitelji stječe prva životna iskustva, saznanja i usvaja vrijednosti koje će njegovati cijeli život (Petani, 2010, prema: Kordiš, 2016: 10-11). Kordiš (2016) navodi kako se izmjenom generacija mijenja i stil odgoja djece jer s vremenom novi roditelj mora usvojiti nove vještine i znanja koja nije mogao usvojiti od vlastitih roditelja. Odgoj baziran na odgoju roditelja djetetovih roditelja često nije dorastao vremenu te se zbog toga tradicionalni odgoj smatra neprihvatljivim za današnje uvjete života (prema: Maleš, 1995: 12). Crtež čovjeka je najviše promatran i najbolje analiziran te se točno zna u kojoj dobi se od djeteta očekuje kakav crtež čovjeka i koje sve dijelove ljudskoga tijela bi trebao sadržavati. Imajući to na umu, ako dijete u, primjerice, sedmoj godini, kada se od njega očekuje da čovjeka nacrtat s tijelom, licem i detaljima na udovima te s naznakama odjeće nacrtat pojednostavljen lik, takozvani „glavonožac“ ili „poboljšani glavonožac“, to je znak da je došlo do regresije i da nešto nije u redu s razvojem ili emocionalnim stanjem djeteta. Osim što crtež nije primjeren dobi, kod regresivne djece se uočava i to da su im crteži često minijturni i da lik okružuje jako puno negativnog prostora. Nije pravilno odmah pretpostaviti da se radi o osobnoj projekciji i važno je s djetetom razgovarati o tome što je nacrtalo kako bi se došlo do točne interpretacije. Slično je i sa slikom drveta, no drvo također nosi i simboličko značenje, svojstveno za svakog pojedinca. Nekome može simbolizirati obitelj zbog poveznice s obiteljskim stablom, a netko ga može povezati s izrekama, na primjer „jak kao hrast“ ili „vitka kao breza“. Veliku ulogu u donošenju dijagnoze i razumijevanja pacijenta ima obitelj, a mnogo toga se može saznati o stanju unutar obiteljske zajednice baš kroz crtež obitelji i zbog toga terapeuti često pacijente potiču da nacrtaju svoju obitelj. Uz to često dolazi i otpor, baš kao i kod razgovora o obitelji jer su djeca i ljudi općenito sklona prešutjeti nešto negativno o svojoj obitelji. Pri analizi crteža obitelji posebna se pozornost posvećuje rasporedu članova, tome je li možda netko izostavljen ili dodan na crtež, veličini likova i bilo čemu što može odati skrivene odnose i osjećaje među članovima (De Zan, 2013: 18-23).

Autor je proveo kliničko istraživanje, a radna hipoteza istoga bila je da je psihoanalitički orijentiranoj psihoterapiji djece potrebno prići na drugačiji način nego u radu s odraslima – smatra da je potrebno modificirati tehniku psihoterapije i u nju uključiti izražavanje i komunikaciju slikom i crtežom upravo zbog toga što je u radu s djecom teško uspostaviti isključivo verbalnu komunikaciju. Pretpostavlja da će se u analizi dječjih crteža nastalih za vrijeme psihoterapije spontano pojaviti problemi i razlozi zbog kojih je djetetu potrebna psihoterapija kao i njegove

nesvjesne želje i porivi. Uz sve to pretpostavlja i pojavljivanje prvotnoga otpora na terapiju, ali i da će se uz kontinuirani rad moći pratiti tijek terapijskoga procesa. Istraživanje je provedeno nad petero djece u rasponu dobi od šest do devet godina. Djeca su bila normalne inteligencije, svi su imali poteškoće u verbalnoj komunikaciji prouzrokovane neurotskom inhibicijom ili organskom nemogućnošću govora, a razlikovala su se po životnim okolnostima i psihoneurotskim simptomima zbog kojih su morali pristupiti psihoterapiji (De Zan, 2013: 25-30).

U predškolskoj dobi dijete razvija svoje psihofizičke sposobnosti kao i one tjelesno-motoričke, osim toga stvara prve odnose prema samome sebi te prema drugima, izgrađuje svoj osobni identitet. Dijete, promatrajući svoju okolinu, ponajprije odnose u obitelji, usvaja norme i vrijednosti, stavove i mišljenja te uči kako se odnositi prema drugima i prema sebi samome. Zbog tog djetetova usvajanja, odnosno „kopiranja“ ponašanja ljudi iz njegove okoline potrebno je osvijestiti utjecaj dobrih, odnosno još važnije, loših odnosa u obitelji te njihovih posljedica na socio-emotivni razvoj djeteta (Peterson, Rollins, 1987; u Sindik i sur., 2010, prema: Kordiš, 2016: 13). Darling i Steinberg (1993) razlikuju pojmove *roditeljski stil* i *roditeljski postupak*, definirajući roditeljski stil kao postupke koji formiraju kontekst i emocionalnu klimu u odnosu roditelja i djeteta, a roditeljske postupke pak kao sva ponašanja roditelja koja utječu na dijete tako da oblikuju njegovo ponašanje prema postizanju socijalizacijskih ciljeva. Postoje četiri vrste stilova roditeljstva, a razlikuju se međusobno po količini emocionalne topline i količini kontrole u odnosu između roditelja i djeteta. Visoka razina roditeljske topline dokazala se u pozitivnoj korelaciji s raznim pozitivnim aspektima dječjega ponašanja kao što su prosocijalno ponašanje i dječja socijalna kompetencija, dok je manjak topline potvrđeno loš za razvoj djeteta (Kordiš, 2016: 14-15). Pri promatranju utjecaja roditeljske kontrole na razvoje djeteta stanje nije toliko polarizirano – ne može se reći niti da je manje niti više kontrole dobro za optimalan kognitivni i socijalno-emotivni razvoj djeteta. Kordiš (2016), prema (Brajša - Žganec, 2010), stoga tvrdi kako previše ili premalo kontrole, odnosno bespogovorno slušanje roditelja ili višak slobode u djeteta, može rezultirati eksternaliziranim problemima, primjerice problemima u ponašanju. Većim se pak problemom smatra manjak discipline i izostajanje roditeljske kontrole nad ponašanjem djeteta jer su to potvrđeni ključni faktori za nastanak antisocijalnoga ponašanja (Smart, Sanson, 2001, prema: Kordiš, 2016: 14). Potvrđeno je dakle da odnosi unutar obitelji utječu na razvoj djeteta, stoga je važno znati kakva ponašanja treba poticati, a koja ponašanja će imati negativan utjecaj na dijete. Stavljanje naglaska na neovisnost te rekreacijsku i intelektualnu orijentaciju smatraju se pozitivnim

ponašanjima jer se ona dovode u vezu s poticanjem veće aktivnosti i socijalnosti članova, većom asertivnošću kao i s većom samostalnošću i boljom mogućnošću oslanjanja na vlastite kapacitete. Negativan učinak, kao što je već spomenuto, dokazano proizlazi iz manjka obiteljske podrške, ali se može povezati i s lošijom socijalnom integracijom. Također, od iznimne važnosti je da se obitelj unutar svoje zajednice nauči dobro nositi sa stresom – loše nošenje sa stresom može rezultirati ugrožavanjem mentalnoga i fizičkoga zdravlja te može naštetiti kvaliteti roditeljstva što će dovesti do remećenja odnosa roditelj-dijete (Čudina – Obradović i Obradović, 2006, prema: Kordiš, 2016: 17-20).

Martina je sedmogodišnja djevojčica koja je psihoterapiji pristupila na savjet nastavnice jer pokazuje znakove fobije od škole. Do razvitka fobije je došlo nakon sukoba s dežurnom nastavnicom koja je Martinu potjerala kući nakon što je prerano došla na nastavu, a manifestira se povraćanjem, drhtanjem, plačem, odbijanjem odlaska u školu te ružnim snovima u kojima sanja da ju promatraju velike oči i proganja zla vještica. Martinin je otac umro kada je imala tri godine, a za života je puno pio i bio nasilan, grub i svadljiv, a bijes je iskaljivao na supruzi koju je tukao. Martina i njezina majka nakon smrti oca odlaze živjeti kod majčinih roditelja. Martina se oca sjeća, opisuje ga kao „žutoga“. Također se sjeća i da je bio nasilan, priča kako je tukao mamu, ali nju nikada. Sjeća se da je jednom bacio veliki kuhinjski nož koji je dugo stajao zaboden u ormar i da ju je često vodio sa sobom po poslovima, tada bi se, kaže, skrivala u autu jer je kroz prozor mogla vidjeti kako je sve puno krvi i životinje vrište. Martina ima dobar odnos s majkom, a loše stavove o njoj projicira na nastavnicu i školu. Odbija negativne aspekte majke jer je uvjeren da je to opasno jer se od toga može umrijeti kao što se dogodilo s ocem (De Zan, 2013: 30-31). Smrt roditelja šokantna je za svakoga i stoga ne čudi da ima velik utjecaj na socijalno-emotivni razvoj djeteta. Djeca ovisno od dobnoj skupini različito reagiraju na gubitak roditelja, tako djeca između prve i treće godine nisu svjesna niti imaju mogućnost razumjeti što je to smrt, dok djeca od treće do sedme godine osjećaje izražavaju, no gubitak ne mogu u potpunosti razumjeti, ali su ga intuitivno svjesna te često mistificiraju i personificiraju pojam smrti. Također mogu pokazati i tjelesne simptome, primjerice, poteškoće u spavanju, a izgubljenu vezu s roditeljem kompenziraju jakim povezivanjem s drugim roditeljem ili nekom drugom odraslom osobom. Djeca starija od sedam godina smrt mogu razumjeti te, zbog toga što razumiju nepovratnost situacije, imaju potrebu održavanja kontakta s umrlim te nerijetko imaju osjećaj gubitka kontrole nad životom, povlače se u sebe i gubitak također

nastoje nadomjestiti povezivanjem s drugim roditeljem ili drugom bliskom osobom (Kordiš, 2016: 27-28).

Činjenica je kako stil roditeljstva, način komunikacije unutar obitelji, količina roditeljske topline i nadzora kao i sustav normi i vrijednosti unutar obitelji imaju svoj utjecaj na pojavnost agresije u obiteljskoj zajednici, no ne smije se zanemariti i utjecaj okoline, odnosno zbivanja u široj zajednici, državi pa i čitavomu svijetu na, ponajprije, psihu članova, a zatim i ponašanje i pojavljivanje agresivnosti unutar obitelji. Ipak, stručnjaci se slažu kako su najvažnija dva opća čimbenika koja su dokazano povezana s načinom manifestiranja roditeljskoga ponašanja. Ta dva čimbenika su način komunikacije između roditelja i djeteta i način odgoja kojim roditelj odgaja dijete – loša komunikacija unutar obitelji je rizični faktor za kasnije pojavljivanje međuvršnjačkoga nasilja, a manjak topline roditelja i prevelika ili premala razina roditeljskoga nadzora dovedeni su u pozitivnu korelaciju s pojavljivanjem dječje agresije (prema: Olweus, 1998, u Nikčević – Milković, 2006, prema: Kordiš, 2016: 21). Prema Pećnik (2001), rizični faktori za pojavljivanje agresije u djece su također i tjelesno kažnjavanje, svjedočenje partnerskomu zlostavljanju unutar obitelji te roditeljsko zlostavljanje djece (Kordiš, 2016: 22). Martina nema uobičajenu obitelj, živi s majkom i nema oca, njegova smrt bila joj je traumatično iskustvo. Također, sjećanja na oca dok je bio živ nisu joj ugodna, bio je agresivan i narušavao obiteljske odnose. Mnoge su karakteristike zlostavljajućih obitelji, a Ajduković (2001) izdvaja da su destruktivne i neprilagodljive, da u njima prevladava ljutnja, česti su sukobi te su nezadovoljni vlastitim partnerskim odnosima. Prema Buljan Flander, Ćorić Špoljar i Durman Marijanović (2007) roditelji u zlostavljajućim obiteljima nezadovoljni su svojom djecom i ne uživaju u odgoju djeteta nego ga smatraju teškim zadatkom. Buljan Flander, Ćorić Špoljar i Durman Marijanović u svome radu iz 2007. također ističu da nasilje i agresivnost prema djetetu narušava poštovanje i povjerenje djeteta prema roditelju te da su zlostavljana djeca često zlostavljana i od strane vršnjaka, delikventno se ponašaju, odbacuju autoritet starijih i konzumiraju opojna sredstva, često bježe od kuće i sklonija su poremećajima u ponašanju (Kordiš, 2016: 22-23).

Martina je u obitelji doživjela zlostavljanje, točnije, svjedočila je zlostavljanju majke od strane oca što će vrlo vjerojatno utjecati na njezin daljnji život. Očekivano je stoga da će se njezini osjećaji prema roditeljima, prema samoj sebi kao i posljedice odrastanja u nestabilnoj obitelji manifestirati u njezinim crtežima. Martina je u procesu psihoterapije nacrtala pet crteža. Prije crtanja prvoga crteža rekla je da će nacrtati svoju obitelj, a nacrtala je kuću, drvo i travnjak. Pri

analizi kaže da je ona drvo, a kuća predstavlja njezinu mamu. Kuću opisuje kao zatvorenu, bez dima koji izlazi iz dimnjaka što znači da nitko nije u kući, a drvo kao lijepo, mlado, ali samo. Nije u mogućnosti izmisliti razgovor između kuće i drveta, a za višak neiskorištenoga prostora na koji ju upozorava terapeut kaže kako su tako ponekad ona i mama jako same. Na crtežu je prikazano kako Martina vidi svoj odnos s majkom te se iz njega može dosta zaključiti o prirodi njihova odnosa kao i o emocionalnome stanju Martine. Drugi crtež koji crta, „Put u Zagreb“, dosta se razlikuje od prethodnoga – veseo je, pun boja i šarenila te je čitava ploha papira iskorištena. Martina odbija razgovarati o ptici koja se odvojila od jata. Pri analizi ovoga crteža vidi se Martinin stav i emocionalni odnos prema terapiji i terapeutu, kad razmišlja o putu na terapiju sjeća se puta do Zagreba, a taj put joj je lijep i ugodan. Treći se crtež smatra ključnim za terapiju, a prikazuje cvijeće na grobu Martinina oca. Martina ga prvo nije tako nazvala, rekla je da crtež jednostavno prikazuje vazu s cvijećem na stolu, a kada ju je terapeut počeo ispitivati o detaljima Martina se rastužila i rasplakala te mu rekla da je to ustvari cvijeće na grobu njezina oca. Govori kako nikada nije bila na grobu i da nije htjela tražiti majku da ju odvede da se ne bi naljutila na nju. Liječnik ju je uspio oraspoložiti te joj je rekao da je njezina potreba za odlaskom na grob oca potpuno normalna. Četvrti crtež prikazuje cvjetnu livadu, opet prikazuje put u Zagreb, ali ovaj crtež još je bogatiji od prethodnoga. Uzbudena i sretna darovala je crtež liječniku. Peti crtež Martina slika pred kraj terapije. Martina crta sebe u oblacima – u igri ga je nazvala „Martina u oblacima“, sretna je jer vjeruje da se može prepoznati da je to ona na crtežu. Važno je usporediti prvi i posljednji crtež u seansi – na prvome sebe crta kao drvo, sebe i majku prikazuje simbolički, zadnji crtež je njezin autoportret i ovaj put se crta kao veselu i nasmijanu djevojčicu koja je raširila ruke i spremna je na zagrljaj (De Zan, 2013: 32-38).

Pokazalo se da je analiza dječjih crteža dobar način i pristup dječjoj psihoterapiji. Uz analizu Martininih crteža i kroz razgovor s njom moglo se zaključiti što ju točno muči, kakvo je njezino emocionalno stanje, kakvi su odnosi unutar njezine obitelji te su se mogli, kroz simboliku u crtežima, uočiti i njezini nesvjesni i skriveni porivi, želje i osjećaji. Dijete crtanjem postiže transfer, a na terapeutu je zatim da kroz razumijevanje ljudske psihologije i psihoterapijskih pojmova i postupaka analizira i interpretira crtež. U Martininu primjeru vidljivo je da djeci nije uvijek lako verbalno se izražavati, da ponekad i kad znaju što žele reći, to prešute iz straha ili sličnih emocija – to se dogodilo kada je nacrtala cvijeće na tatinu grobu, no nije to htjela podijeliti s terapeutom dok on nije počeo postavljati potpitanja. Vidljivo je i da je Martina stvorila

emocionalnu vezu i sa samim terapeutom, čemu su djeca vrlo sklona. Iz njezinih je crteža bilo vidljivo kako se osjeća u vezi odlaska na terapiju i razgovora s liječnikom i prije nego je ona to verbalno ili djelima, u vidu darovanja crteža terapeutu, izrazila. Martina je jedan od primjera primjene psihoterapije nad djecom opisanih u De Zanovoj knjizi, ostalu djecu nisam navodila jer smatram da je tijekom Martinine terapije dovoljan dokaz kako je na seansama došlo do poboljšanja emocionalnoga stanja djeteta. Također, u Martininu primjeru prikazana je većina opisanih aspekata prenošenja dječjih osjećaja i nesvjesnih poriva na crtež. Martina u prvome crtežu pri prikazivanju svoje obitelji koristi simbole kako bi prikazala sebe i majku. Isto tako je prisutan i višak negativnoga i neispunjenoga prostora koji upućuje na mogući psihički poremećaj. U kasnijem crtežu, kada je sretna, Martina crtežom ispunjava čitav papir, koristi vesele boje i sretna je dok priča o tome što je nacrtala – dokaz da emocije utječu na ono što dijete crta. S obzirom na to da je crtež očito način ekspresije djece i vrlo je snažan alat za razumijevanje te uočavanje potencijalnih problema, ova saznanja mogu se primijeniti u ustanovama koje rade s djecom. Stoga se crtanje treba poticati u tim ustanovama, no važno je napomenuti da ne može svatko dobro i točno analizirati dječje crteže i njihova skrivena značenja. Kroz poticanje crtanja u školama i vrtićima i tek površnu analizu tih crteža nastavnici i odgajatelji mogu uočiti ako neko dijete pokazuje naznake emocionalnih poremećaja ili problema u obitelji te to može biti temelj za slanje djeteta terapeutu kako bi on utvrdio ima li dijete problem i treba li intervenirati. Dakle, zaključak je da će razumijevanje nekih pojedinosti vezanih uz to kako se djeca likovno izražavaju i na što obratiti pažnju pri analizi dječjeg crteža biti dobar prvi korak pri ranome uočavanju problematične djece i prevenciji razvijanja većih problema.

Literatura:

De Zan, D. (2013). *Slika i crtež u psihoterapiji djece i obitelji*. Zagreb: Medicinska naklada.

Kordiš, D. (2016). *Socijalno-emotivni razvoj djeteta u ranom djetinjstvu*. Zagreb: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti: Preddiplomski stručni studij predškolski odgoj.



Dora Jambrek
Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za kroatologiju
Kolegij: Terapijska pedagogija 2
dpalcic@hrstud.hr
Stručni članak

Pedagoška komunikologija

Sažetak

Razvoj učenikove ličnosti, a posljedično njegovih mišljenja i stavova počiva na kvalitetnoj interpersonalnoj komunikaciji između učitelja i učenika te kao rezultat ima njihov obostran razvoj. Interpersonalna komunikacija termin je koji detaljno opisuje Pavao Brajša u djelu *Pedagoška komunikologija*; razvija se u okviru socijalne maternice, odnosno, djetetova obiteljskog i školskog okruženja. Zahtjev koji interpersonalna komunikacija postavlja pred učitelja u nastavi jest nenametanje vlastitih stavova, iskustava, mišljenja te konkretnost poruke koja se nastoji prenijeti. Unutar komunikacijskoga kanala, koji čine pošiljatelj, poruka i primatelj, sve varijable moraju biti pozitivne kako bi se osiguralo prihvaćanje i djelovanje sukladno poruci. Odstupanja u komunikaciji nastaju zbog različitih vrsta učitelja i učenika, što u konačnici može rezultirati njihovim međusobnim konfliktima i svađama. Uspješnost interpersonalne komunikacije uvjetovana je svim njezinim sudionicima, čime obuhvaća i opterećuje cijeli školski sustav.

Ključne riječi: interpersonalna komunikacija, komunikologija, nastava, učenik, učitelj

Za socijalni razvoj djeteta najznačajnija je interpersonalna komunikacija od samih početaka ljudskoga života te ima jasan utjecaj na razvoj osobnosti svakoga čovjeka. Ona se najviše razvija u školi pa tako učenici s razvijenom ličnosti imaju vlastite stavove i mišljenja te imaju slobodnu i aktivnu komunikaciju. Stručna komunikacija je potrebna nastavnicima u školi kako bi se i proces odgoja i obrazovanja odvijao stručno i profesionalno. Školska komunikacija mora biti organizirana, jasna i razumljiva. Poruku možemo poslati i neverbalnom komunikacijom pa treba pripaziti na geste, mimiku, odijevanje i stav koji treba biti pozitivan. U komunikaciji s učenicom treba biti oprezan, ali i opušten, iznositi svoje stavove, ali ih ne nametati, biti realan, iskren, podržavajuć i neoptužujuć, a isto tako moramo pripaziti i na povratne informacije. Razvoj učenikove ličnosti veže za sebe i razvoj učitelja i škole pa bismo tako trebali biti otvoreni za istraživanja, dubinske promjene i poticanje na razmišljanje, ali i konstruktivne konflikte. Teškoće u školi svakodnevnne su situacije koje treba rješavati kako ne bi došlo do stvaranja dubinskoga problema koji se rješavaju konfliktima. Učitelji moraju biti svjesni kompleksnosti učenika te im i na taj način pristupati i prihvatiti da im neće uvijek biti jasan izvor problema kao ni rješenje. Kako bi razriješili konflikt, učitelji trebaju ostati neutralni, objektivni, vjerodostojni te dozvoliti objema stranama verbalizaciju problema.

U ovome ću radu govoriti o knjizi Pavla Brajše pod nazivom *Pedagoška komunikologija*. Pojasnit ću pojmove poput *interpersonalne komunikacije* na verbalnoj i neverbalnoj razini, razvoj čovjekova identiteta kroz komunikaciju, komunikaciju u školi između učenika i učitelja te kako ona može utjecati na razvoj učenika, ali i učitelja. Također ću govoriti o svađama, problemima i konfliktima u školi te njihovim vrstama i rješenjima. Čovjekovo ponašanje djelomice je naslijeđeno ili genetsko i njega dobivamo u maternici, no djelomice je i stečeno ili singenetsko te njega stječemo u socijalnoj maternici (obitelj, škola) (Brajša, 1994: 12). Najznačajnija je interpersonalna komunikacija od samoga početka djetetova života koja postavlja osnove ponašanja svakoj osobi; razgovor unutar obitelji, u školi (s učiteljima, vršnjacima) i daljnjemu životu (Brajša, 1994: 12). Psihomotorni razvoj djece ovisan je o interpersonalnoj komunikaciji samoga djeteta s obitelji ili njegovateljima (Brajša, 1994: 13). Brajša (1994: 13) također navodi kako se čovjek treba roditi četiri puta kako bi postao čovjekom: biološki, odnosno tjelesno, cerebralno ili moždano, personalno, tj. osobno te socijalno ili društveno. Kao što se čovjekov život može prijevremeno prekinuti, tako nam može biti prekinuto i cerebralno, socijalno i personalno rođenje (Brajša, 1994: 14-15).

Liasonski mozak dio je mozga koji funkcionira na sasvim drugačiji način od ostatka mozga – pomoću modula (Brajša, 1994:15). Preko receptora i senzora, putem tih modula, informacije ulaze iz vanjskoga, fizikalnoga svijeta u naša stanja, iskustva i doživljaje, odnosno u naša unutarnja i vanjska osjetila te u našu ličnost (Brajša, 1994: 15). Od tih se pak osjetila šalju informacije, ponovno kroz module, u mišiće pomoću motoričkih centara te tako šaljemo poruku u vanjski svijet i razvijamo ljudsku kulturu i međusobnu interpersonalnu komunikaciju što zapravo znači razvitak našega mozga (Brajša, 1994: 15). Najintenzivniji je razvoj liasonskih modula do kraja prve godine života, no i kasnije se oni razvijaju, ponajviše u obitelji i školi, a to određuje kvaliteta naših razgovora s učenicima (Brajša, 1994: 16). Interpersonalna komunikacija također utječe i na razvoj ličnosti, a taj se proces sastoji od diferencijacije, eksperimentiranja, ponovnoga približavanja te individuacije (Brajša, 1994: 16). Razvoj ličnosti događa se najvećim dijelom u školi te interpersonalnom komunikacijom učenika s odraslima pa tako u toj interpersonalnoj komunikaciji mora postojati dovoljno mjesta za formiranje i razvoj svih dijelova razvoja ličnosti te se učenika treba poštovati i ne nametati mu svoja mišljenja, iskustva i stajališta (Brajša, 1994: 17). Učenici s razvijenom ličnosti imaju diferencirana ponašanja, samostalna mišljenja, slobodno i aktivno sudjeluju u komunikaciji te imaju stalne stavove, dok su oni s nerazvijenom ličnosti nediferencirani, nesamostalni, neodlučni i pasivni (Brajša, 1994: 17). Brajša (1994: 18) interpersonalnu komunikaciju vrlo dobro i zanimljivo opisuje kao osnovni instrument razvoja našeg identiteta, koji se ostvaruje u tijeku našega socijalnog rođenja. Za razvoj identiteta isto tako je bitan i aktivni razgovor koji podrazumijeva inicijativu, suradnju, prihvaćanje sugovornika, ali, i samoga sebe te slobodnu želju za tim razgovorom (Brajša, 1994: 19). S obzirom na razvijenost identiteta (pozitivni, negativni i difuzni), razlikujemo i tri načina razgovora učenika i učitelja (Brajša, 1994: 19). Dok oni učenici ili učitelji koji imaju negativno razvijeni identitet žele naštetiti školi, mrze ju te su destruktivni i protive se svakoj inicijativi na bilo kojemu polju, oni koji imaju razvijeni difuzni identitet su neambiciozni, pasivni, nekonstruktivni, nisu kreativni, nemaju inicijativu niti volje te su indiferentni prema školi (Brajša, 1994: 20). Učenici pozitivno razvijena identiteta vrlo su konstruktivni, ambiciozni, aktivni u školi i vole ju (Brajša, 1994: 20). Nastavnici i drugi školski djelatnici, ali i sustav i metode trebali bi se truditi razvijati pozitivne identitete učenika, ali i tako graditi svoj (Brajša, 1994: 20). Brajša (1994: 20) naziva školu „tvornicom ljudi“ u smislu da razvijanjem identiteta kroz interpersonalnu komunikaciju škola stvara potpune ljude, dovršenih i razvijenih identiteta. Iako vrlo lijepo sročeno, smatram da je autor ipak preveliku

odgovornost stavio na školu i nastavnike te kako oni mogu pružiti smjernice za dobar život, ali ne i u potpunosti izgraditi osobu dok ona ne okusi odrasli život. Škola je razdoblje u životu svih gdje se najviše razvijamo, no smatram da se ipak većina ljudi u potpunosti izgrađuje nakon škole, iako nije isključeno da se neki već i u tome razdoblju izgrade.

Interpersonalna komunikologija suvremena je znanstvena disciplina čiji je predmet proučavanja problematika interpersonalne komunikacije i direktna komunikacija (Brajša, 1994: 21). Stručna komunikacija kakvu bi nastavnici u školi trebali imati mora biti planirana, svjesna i namjerna kako bi i cijeli proces školovanja i obrazovanja bio stručan i profesionalan (Brajša, 1994: 23). Proces komunikacije sastoji se od pošiljatelja, poruke, primatelja poruke i konteksta, a komunikacija je sam prijenos i organizacija te poruke te ima izražajnu i utjecajnu komponentu koje su posebice bitne u školskoj komunikaciji gdje na izražajnoj razini upoznajemo učenika dok na utjecajnoj razini učenika odgajamo i obrazujemo (Brajša, 1994: 24-25). Interpersonalna komunikacija za Palo Alto komunikološku školu može biti verbalna, neverbalna, sadržajna, odnosna, kongruentna i inkongruentna što znači da uvijek na neki način komuniciramo (Brajša, 1994: 25). Za hamburšku komunikološku školu ona pak može imati sadržajnu, odnosnu, utjecajnu i osobnu dimenziju te je to sve poznato kao hamburški komunikacijski kvadrat (Brajša, 1994: 26). Razgovor u školi mora biti organiziran te se treba sastojati od prenošenja nekoga sadržaja, odnosno odgojno-obrazovne poruke, treba se odrediti odnos prema tome sadržaju i primateljima, tj. učenicima, otkriti sebe i dijelove svoje osobnosti te ta poruka treba utjecati na stavove, ponašanje i mišljenja tih učenika (Brajša, 1994: 27). Često se pak neka poruka koju pošiljatelj šalje može krivo protumačiti od strane primatelja te to saznajemo u metakomunikaciji pa onda ta poruka nije niti shvaćena (Brajša, 1994: 29). Razumljiva je poruka ona koja je jednostavna, pregledna, kratka i zanimljiva, dok je nerazumljiva ona koja je komplicirana, nepregledna, opširna i nezanimljiva stoga bi nastavnici trebali slati razumljive poruke (Brajša: 1994: 43).

Razlikujemo dorečeni i nedorečeni razgovor, a nedorečeni počiva na dorečenome; njegovim iskrivljavanjem i izostavljanjem ili dodavanjem podataka (Brajša, 1994: 30). Također postoje i dorečeni i nedorečeni učitelji (Brajša, 1994: 31). Dorečeni učitelji su konkretni, obraćaju se svakome učeniku ponaosob, ne generaliziraju, dopuštaju iznimke, iznose svoje mišljenje te ga konstantno mijenjaju, provjeravaju i prilagođavaju (Brajša, 1994: 32). Nedorečeni pak učitelji se obraćaju razrednome odjeljenju u cjelini, a ne učeniku pojedinačno, u njihovim je govorima uvijek

nešto nedorečeno, nedostaje njihova poruka i stav, mišljenje, imaju predrasude i generaliziraju (Brajša, 1994: 31).

Također s učenicima možemo komunicirati na neverbalnoj razini pa tako moramo paziti na svoje geste, mimike, na dodire kojih ne smije biti ni previše ni premalo te na svoje odijevanje, stav i sl. (Brajša, 1994: 33). Kako bi primatelj poruke imao želju raditi na ostvarenju te poruke (npr. osobna higijena), postoje varijable koje moraju biti pozitivne: pošiljatelj mora imati pozitivan stav prema poruci te je se sam mora pridržavati (biti primjer), mora imati pozitivan stav prema primatelju te primatelj mora imati pozitivan stav prema pošiljatelju (Brajša, 1994: 37). Ako je ijedna od ovih varijabli negativna ili indiferentna, postoji mogućnost da se ta poruka ne ostvari niti prihvati (Brajša, 1994: 37). Tako imamo i odnose na razini odgoja i izobrazbe, a te su razine odnos prema odgojno-obrazovnome sadržaju, odnos između učitelja i učenika i odnos među učiteljima koji mogu biti pozitivni, negativni ili indiferentni (Brajša, 1994: 39). Odnosi između učenika i nastavnika temelje se na odgojno-obrazovnim porukama te na međusobnome odnosu, a kombinacije tih dvaju čimbenika mogu biti pozitivne i negativne te tako određivati njihov odnos i stav jedni prema drugima, ali i prema školskome predmetu (Brajša, 1994: 40-41). Tumačenje poruka može biti selektivno, subjektivno i nekritički iskrivljeno (Brajša, 1994: 55). Postoje komunikacijski komforne i nekomforne škole; komforne u kojima se potiče različitost mišljenja i govora, nudi se razgovor i vrijeme je razgovora dogovorno, postoji emocionalni i radni komfor; dok je u komunikacijski nekomfornoj školi nametnuto mišljenje i govor, razgovor se vodi u vrijeme kada to učitelj odredi te postoje frustracije, tj. emocionalni nekomfor (Brajša, 1994: 48).

Postoje četiri vrste poruka kojima komuniciramo, a to su Ja-, Ti-, Mi- i bezlične poruke (Brajša, 1994: 49). Brajša (1994: 49-50) kaže kako su samo Ja-poruke koje koriste Ja-učitelji dobre jer izražavaju vlastita mišljenja, opažanja i interpretacije, shvaćanja, te stoje iza toga. Ti-učitelji koriste se Ti-porukama kojima stalno optužuju, prijete, kažnjavaju, napadaju ili predbacuju (Brajša, 1994: 50). Mi-učitelji sa svojim Mi-porukama imaju razvodnjen odnos s i prema učenicima, negdje su uvijek između, nedefinirani (Brajša, 1994: 50). Bezlični pak učitelji koriste bezlične poruke kako bi se sakrili iza njih, odnosno, kako ne bi otkrili sebe niti svoje mišljenje, skrivaju se iza činjenica, fraza, izreka, statistika i sl. (Brajša, 1994: 50-51). Smatram kako i Ja-poruke i Ja-učitelji i općenito Ja-osobe mogu vrlo lako postati egoistične i egocentrične tim silnim porukama usmjerenim na sebe samoga. U izražavanju mišljenja, osjećaja i opažanja postoje objektivni,

subjektivni i nerealni učitelji, a u izražavanju osjećaja, želja i potreba postoje potiskujući, verbalno izravni, neizravni i neiskreni učitelji (Brajša, 1994: 52-53). Razgovori mogu po ideji „Johari-prozora“ biti slobodni, kritički, otvoreni i osviješteni, ponašanje može biti javno, skriveno, slijepo i nesvjesno te svako od tih ponašanja skriva i ličnosti osoba pa tako imamo i jasne i nejasne učitelje u kombinacijama kada je učitelj jasan sebi i drugima; nejasan sebi, a jasan drugima; jasan sebi, a nejasan drugima te kada je nejasan i sebi i drugima (Brajša, 1994: 56-57). Isto tako, na našu komunikaciju mogu utjecati i naša psihička stanja pa s obzirom na njih, komunikacija može biti roditeljski kritizirajuća, zaštićujuća, odrasla, djetinje slobodna, prilagođena te buntovnička (Brajša, 1994: 60). Ti odnosi stanja učitelja i učenika dovode do razvoja ličnosti djeteta pa tako bi se u prvome dijelu školovanja trebala zadržati roditelj-dijete komunikacija između učitelja i učenika, a u drugome se ona modificira u komunikaciju odrasli-odrasli (Brajša, 1994: 61). No ta je komunikacija narušena ako nastavnik i/ili učenik nemaju razvijena stanja (Brajša, 1994: 61). Komunikacija može biti jednostavno dopunjujuća koja je idealna, no takve škole s potpuno takvom komunikacijom zapravo nema, konflikti uvijek postoje, oni čak i nisu loši ako su konstruktivni te dovode do novih spoznaja i dogovora te razrješenja istoga, a takva se komunikacija naziva ukrižena konfliktna te je najbliža stvarnome stanju (Brajša, 1994: 62-63). Još razlikujemo jednostrano i obostrano manipulirajuću komunikaciju te takve škole nisu zdrave za odgoj i obrazovanje, a najčešće prvi oblik uzrokuje drugi (Brajša, 1994: 64). Psihička stanja mogu utjecati i na razvoj straha od razgovora pa on može biti narcisoidne prirode (kada se bojimo otkriti nešto o sebi), transferni (kada se bojimo otkriti nešto potisnuto iz prošlosti), paranoidni (kada se bojimo kako ćemo u sugovorniku otkriti protivnika) i, najčešće, iracionalni te se isti mogu javiti i kod učitelja i kod učenika (Brajša, 1994: 65). Iz strahova se javljaju obrambeni mehanizmi koji tada stvaraju razne oblike komunikacije (Brajša, 1994: 66). U komunikaciji su jednako bitne i povratne informacije kako učenika tako i nastavnika te razlikujemo oblike davanja, primanja i traženja povratnih informacija, a oni mogu biti loši i dobri (Brajša; 1994: 69-70). Loši oblici povratnih informacija su neverbalni, negativni, neprilagođeni, generalizirani, nepravodobni, ocjenjivački, nejasni, nametnuti, previše subjektivni, nerealni, nepotpuni, nejasni, indirektni, posredni, naknadni, neiskreni, destruktivni, zlonamjerni, nekontaktibilni ili konfliktni, dok su nasuprot tomu oni bolji oblici poput verbalnih, pozitivnih, prilagođenih sugovorniku, konkretnih, opisnih, jasnih, objektivnih, realnih, potpunih, direktnih, neposrednih, iskrenih, pravodobnih, konstruktivnih, upotrebljivih, kontaktibilnih, obostranih i dobronamjernih (Brajša, 1994: 71-72). Komunikacija

također može biti i jednosmjerna, lažna, dvosmjerna i reaktivna pa po tome možemo razlikovati i škole kao komunikacijski lažne i prividne, potpuno neutjecajne, jednostrano i obostrano utjecajne (Brajša, 1994: 74). Kako bismo ostvarili dvosmjernu komunikaciju, trebamo jedni druge slušati, a za to su nam potrebna čak četiri „uha“: uho za pošiljatelja, sadržaj poruke, za odnos pošiljatelja poruke prema primatelju i prema poruci te za utjecaj te poruke (Brajša, 1994: 76). Slušati možemo aktivno i efektivno (Brajša, 1994: 77). Ako slušamo aktivno, znači da prepoznajemo što nam sugovornik govori, njegove potrebe te razgovaramo o njima sa sugovornikom, a ako slušamo efektivno, znači da želimo primiti poruku, da istražujemo sadržaj i značenje te poruke, postavljamo pitanja i sl. (Brajša, 1994: 77).

U komunikaciji postoje dvije klime, a to su defenzivno-prijeteća i podržavajuće-otvoreno suradnička klima (Brajša, 1994: 79). Defenzivno-prijeteća komunikacijska klima podrazumijeva kontroliranje, ocjenjivanje, nadmetanje, racionalnost i planiranje, natjecanje i sl., dok je podržavajuće-otvoreno suradnička klima ona gdje smo spontani, želimo podijeliti svoje probleme, imamo empatije, imamo povjerenja, ravnopravni smo te slobodniji (Brajša, 1994:79). Također postoje stvari koje mogu otežati komunikaciju i narušiti klimu poput zapovijedanja, prijatnji, superiornoga stava, ironije, moraliziranja i sličnih stvari pa bismo to u školi trebali izbjegavati te težiti podržavajuće-otvorenoj suradničkoj klimi (Brajša, 1994: 80). Učitelji još mogu biti nepošteni (oni koji ironiziraju učenike, ponižavaju ih, ignoriraju, potiskuju ih, zastrašuju te smatraju da uvijek sve znaju), te izluđujući (oni koji pokazuju svoje osjećaje i stavove, ali ih pred učenicima negiraju, negiraju dogovore sklopljene prije pa time i ne ispunjavaju obećano, cjepidlače i ponavljaju isto) (Brajša, 1994: 84-86). Škole bi kao takve trebale voditi kvalitetan razgovor koji je slobodan, neugrožavajući, prihvaćajući, iskren i kreativan (Brajša, 1994: 87). Brajša još navodi pomirljive, optužujuće, racionalizirajuće, indiferentne i kongruentne škole po stilu komuniciranja te konvencionalne, kontrolirajuće i one otvorene za razgovor pri čemu treba težiti onima koje su kongruentne jer daju važnost i učeniku, i učitelju, i školskome programu (Brajša, 1994: 91-92). Autor (Brajša, 1994: 98-99) u drugome dijelu knjige navodi kako razlikujemo učitelje koji stvarnost i učenike shvaćaju jednostavno te smatraju da ih vrlo lako mogu razumjeti, dok oni koji ih gledaju kao kompleksnu stvarnost razumiju da su učenici kompleksna bića u razvoju koja su teško razumljiva te im se prilagođavaju u njihovim stalnim promjenama. Također razlikujemo stvarnost prvoga i drugoga reda gdje stvarnost prvoga reda obuhvaća činjenično stanje, fizička, dokaziva obilježja, objektivno je i neovisno o nama, dok stvarnost drugoga reda obuhvaća smisao

i vrednote koje nosimo i prenosimo komunikacijom, subjektivnost, daje značenje činjenicama, stvara primjerene slike o činjenicama i razgovor o njima te bi škola i nastavnici trebali poticati na razvoj takve stvarnosti drugoga reda (Brajša, 1994: 100-101). U kontekstu stvarnosti razlikujemo još i eksplicitnu i implicitnu pa tako eksplicitna podrazumijeva formalno obrazovanje u vidu tehnologije, razvoja sposobnosti i vještina, formalnih ciljeva, planiranja, projekata, pravila, podataka, financija i sl., dok implicitna podrazumijeva stavove, osjećaje, mišljenja, stil rukovođenja, etiku i moral, neka nepisana pravila ponašanja, norme, vrijednosti i sl., a eksplicitnoj bi mogao odgovarati i pojam ispredkulisne stvarnosti, dok bi implicitnoj odgovarao pojam izakulisna stvarnost (Brajša, 1994: 105-106). Škola bi trebala sudjelovati u oblikovanju učenikova promatranja kroz opisivanje, definiranje i objašnjavanje događaja te davanje značenja tim događajima te njegovati komunikološku stvarnost koja se stvara govorom i lingvističkim sustavom (Brajša, 1994: 110-111). U razumijevanju stvarnosti postoje filteri koji mogu biti biološki (ograničenje osjetila te fiziološka stanja poput umora, gladi ili stresa), psihološki (strahovi, želje, raspoloženje i očekivanja) te programski (programi koje smo usvojili, načini zapažanja i procjena sebe i ostalih) te bi ih učitelji trebali biti svjesni kod sebe i učenika (Brajša, 1994: 114). Promjene prvoga reda u školama uključuju nebitne promjene, prividne, sitne, one koje se odnose na vanjsko i formalno, dok su promjene drugoga reda one koje su dubinske, stvarne, bitne, one koje potiču učenike da razmišljaju, mijenjaju logiku, pretpostavke i djelovanje te su kao takve poželjne (Brajša, 1994: 119).

U trećemu se dijelu knjige autor (Brajša, 1994: 127) bavi teškoćama u školi, odmah razlikuje teškoće i probleme te objašnjava kako su teškoće one svakodnevne situacije koje svojim nerješavanjem ili pogrešnim pokušajima rješavanja dovode do ozbiljnoga problema pa bismo tako u školi trebali rješavati teškoće i ne dozvoliti da postanu problemi. Također navodi i neka „rješenja“ od kojih je prvo zapravo negiranje problema, drugo su utopijska rješenja koja nisu rješenja jer su zapravo nemoguća i kao treća nam dolaze paradoksalna rješenja koja su ili na višoj ili na nižoj razini od samoga problema te pokušavamo riješiti problem osvrćući se samo na sitnice, a ne i na bitne stvari pa se ovakve vrste rješenja zapravo preporuča izbjegavati (Brajša, 1994: 128-130). U odgoju i obrazovanju se često pojavljuju problemi koji se mogu dijeliti na interpolacijske, sintetske, dijalektičke i kompleksne koji idu gradacijski od poznavanja sadašnjega stanja, postupaka i ciljeva do nepoznavanja niti jedne stavke (Brajša, 1994: 132-133). Na ovaj način možemo podijeliti i učenike kao probleme učiteljima gdje su ovi interpolacijski zapravo

najjednostavniji jer je nastavnicima potpuno jasno što trebaju učiniti kako bi riješili problem i postigli željeni cilj, dok su kompleksno problematični učenici oni o kojima ne znamo dovoljno, a tako bismo se trebali postaviti prema svima i tražiti zajedno rješenje te se zajedno razvijati (Brajša, 1994: 134). Učenici su kompleksni, često iracionalni te se ne možemo voditi onime što su rekli, već moramo proniknuti što oni zapravo misle te što se krije ispod njihova ponašanja (Brajša, 1994: 137). Nastavnici bi tu trebali biti svjesni kako su njihovi zaključci često krivi, djelomični ili privremeni, posebice kada uzmemo u obzir da su učenici u psihičkome, fizičkome i socijalnome razvoju, oni su puni iznenađenja, komplicirani te se trebaju neprestano odgonetati, a nastavnici bi trebali zaslužiti njihovo dopuštanje toga (Brajša, 1994: 138). Komunikacija je glavni alat rješavanja kompleksnih problema pa u tome slučaju učitelj treba znati opisati situaciju, definirati i odrediti značenje problema, ne smije generalizirati, treba potaknuti na prihvaćanje problema te postaviti pozitivan stav (Brajša, 1994: 140). Problem prvo treba prepoznati, pa onda riješiti, verbalizirati, opisati ga, objasniti, razumjeti i djelovati (Brajša, 1994: 141). Kod učenika se mogu javiti osobni, sadržajni, odnosni i utjecajni problemi (Brajša, 1994: 143). Rješenja problema mogu biti systemska i cirkularna (pokušavamo shvatiti sustav u kojemu se problem pojavio te promijeniti strukturu), kibernetiska (gdje se pokušava manipulirati razvojem učenikova sustava te se pokušava stvoriti ljudski poluproizvod spreman za vanjski svijet), interakcijska, komunikacijska, adaptacijska i psihodinamična (Brajša, 1994: 144-148). O rješavanju problema trebamo razmišljati, ali i djelovati pa onda škole, s obzirom na njihovo (ne)djelovanje i (ne)razmišljanje, možemo podijeliti na praktične u kojima se koristi samo praksa i praktični rad, ali se ne uči razmišljati; teoretske gdje se pak samo uči razmišljati bez prakse; planirano-praktične u kojima se razmišljanjem planira praktični dio i eksperimentalno-praktične gdje se naizmjenice izmjenjuju razmišljanje i praksa te dokazivanje teorije praksom (Brajša, 1994: 151-152). Kod rješavanja problema i svladavanja kompleksnosti, javljaju se mehanizmi koji su kognitivni te idu ovim redoslijedom: zaključivanje, eliminiranje kontradiktornosti, prilagođavanje stvarnosti, pojednostavljivanje, stabilizacija i na kraju apstrakcija (Brajša, 1994: 158). Moramo biti svjesni kako gotovih rješenja nema te da uvijek učimo zajedno s učenicima na svakome novome problemu i da je svaka situacija individualna te zahtjeva i takvo rješenje. Kod rješavanja kompleksnih problema u odgoju i obrazovanju imamo sedam vrsta rješenja, odnosno nastavnika, koji koriste različite metode pa su tako prva vrsta nastavnika oni linearni koji smatraju kako svako ponašanje ima svoj uzrok, svode to na nekoliko pojednostavljenih uzroka, normiraju i moraliziraju, okrivljuju, etiketiraju i kritiziraju, ispravljaju,

otežavaju promjene te stvaraju jak otpor kod učenika (Brajša, 1994: 166). Nadalje, imamo strateške učitelje koji su vrlo uzročno-posljedično nastrojani, kontroliraju učenike, ograničavaju, prisiljavaju i manipuliraju (Brajša, 1994: 168). Hipotetični učitelji su oni koji postavljaju radne hipoteze o učenicima koje su privremene i promjenjive te ih stalno testiraju, pokušavaju razumjeti njihove probleme, bitnija im je korisnost od točnosti, opisuju, a ne ocjenjuju učenika te koriste bitne korisne informacije (Brajša, 1994: 170). Imamo i neutralne učitelje koji ne zauzimaju ni samo svoju ili jednu stranu, nego sagledavaju sve, prihvaćaju različita mišljenja i stavove, konstantno upoznaju svoje učenike, ne vrše direktan utjecaj na njih, pokazuju im mogućnosti i otvoreni su (Brajša, 1994: 172). Cirkularni pak učitelji pristupaju učenicima holistički, ali i kibernetски što znači da ih žele upoznati, gledaju ih u odnosu, kontekstu, a ne izolirano, potiču njihov razvoj, zanima ih povezanost događaja s učenikom i usporedba (Brajša, 1994: 175). Refleksivni učitelji potiču promjene kod učenika te se zajedno s njima mijenjaju, aktiviraju njihove potencijale, poštuju njihovu neovisnost i samostalnost, kreativni su i potiču kreativnost, uče učenike kako bi si sami mogli pomoći (Brajša, 1994: 178). Za kraj, imamo reflektirajuće učitelje koji slušaju, razmišljaju i govore dok razgovaraju, pružaju potrebne stanke i razmišljaju tijekom njih, dopuštaju učenicima isto, tragaju zajedno s učenicima za novim saznanjima (Brajša, 1994: 184).

Konflikt možemo definirati kao sukob ili suprotstavljanje različitih potreba, želja, tendencija osjećaja, djelovanja i sl. u pojedincu, među pojedincima, u skupini, među skupinama te u narodu i među narodima (Brajša, 1994: 186). Konflikte u školi možemo podijeliti u pet skupina: intrapersonalni i interpersonalni; unutar skupni i međuskupni; konstruktivni, neeskalirajući i funkcionalni ili destruktivni, eskalirajući i disfunkcionalni; unutrašnji, latentni, skriveni, bez konfrontacije, nesvjesni i iracionalni ili vanjski, manifestni, prepoznatljivi, s konfrontacijom, svjesni i racionalni te lažni ili stvarni (Brajša, 1994: 189). Iako na konflikte gledamo često negativno, oni imaju i neke pozitivne utjecaje na školsku atmosferu poput uočavanja školskih problema i pronalaženja rješenja, sprečavaju stagnaciju, potiču znatiželju, omogućuju upoznavanje sebe i drugih te uzrokuju promjene (Brajša, 1994: 193). Uzroci konflikta mogu biti različita ili iskrivljena uvjerenja, frustracije i različita vrednovanja istih stvari i kriteriji, suprotstavljeni stavovi te emocije koje ih prate, osobni, komunikacijski, ali i zbog same sklonosti pojedinaca agresivnosti (Brajša, 1994: 195). Kod rješavanja sukoba postoje metode u kojima jedna strana dobiva, druga gubi te takve metode dovode do daljnjeg produblivanja problema, neprijateljstva, agresije i nefunkcioniranja; te postoje metode u kojima se pojavljuje kompromis, ili čak i suradnja gdje obje

strane dobivaju (Brajša, 1994: 200). Kod obje bi strane trebalo postojati uvažavanje i poštovanje, iako se možda ne slažu u nečemu ili su različiti (Brajša, 1994: 206). Ponašanje tijekom konflikata se otprilike odvija u ovim etapama: natjecanje, popuštanje, surađivanje, povlačenje i na kraju dovodi do prilagođavanja (Brajša, 1994: 209). Kod obje bi strane trebalo doći do aktivnoga slušanja, iskrenosti, poštovanja, povjerenja, prihvaćanja novog i konfrontacije kako bi se konflikt uspješno riješio (Brajša, 1994: 211). Učitelji kao osobe koje često moraju razriješiti sukobe trebali bi ostati neutralni, imati kredibilitet, biti objektivni, vjerodostojni, diskretni, uskladiti dvije strane i osigurati im jednake informacije te otvoriti komunikacijske kanale (Brajša, 1994: 213). Na sličan način učitelj u romanu Mate Lovraka (2018: 25) *Vlak u snijegu* razrješava nesuglasice u razredu. Učitelj se opet stade dogovarati s đacima. Nijedan od njih nema većinu glasova. Sad će se birati između ovoga dvoga koje će imati više glasova: Ljuban ili Draga. Svađa često ima negativnu konotaciju, no na etimološkoj razini nalazimo kako u staroslavenskome može značiti vikati, glasno govoriti ili igrati se pa autor (Brajša, 1994: 214) zaključuje kako svađe mogu biti dobre i loše, pozitivne i negativne, konstruktivne i destruktivne. Razlikujemo autentične i neautentične svađe pa tako u autentičnima imamo pošteno ponašanje, obostrano uključivanje, prihvaćanje odgovornosti, relaksirajući humor, otvorenu agresiju, jasnu i jednoznačnu komunikaciju, sudionici se osjećaju slobodnima reći što misle, dobronamjernost, usmjerenje na sadašnjost i na partnera te je ona izravna i konkretna, dok je neautentična svađa ona u kojoj prevladava nepošteno ponašanje i vrijeđanje, uključivanje je jednostrano, ne prihvaća se odgovornost, vlada ironija, agresija je prikrivena, komunikacija je nejasna i usmjerena je na prošlost i na druge te je posredna i generalizirana (Brajša, 1994: 216). Svađe koje su autentične su i uspješne te dovode do razrješenja svađe, konflikta i problema (Brajša, 1994: 217). Dobre i autentične svađe dovode do bolje informiranosti, povećanja utjecaja na drugoga, smanjuje se mogućnost nove svađe, povećava se povjerenje, radi se na promjeni situacije, vlada opuštenost u odnosu, povećava se osjećaj vrijednosti i veće prisnosti (Brajša, 1994: 219). Svađe imaju i svoju psihodinamiku pa u dobroj svađi možemo prepoznati priznavanje onoga čega nismo bili svjesni, verbalizaciju doživljenoga, priznavanje sebičnosti, obostrano prepoznavanje dodavanja onoga što ne pripada sudioniku svađe, iskrenost, dopuštanje individuacije, poštenje i demistifikacija koja može rasvijetliti problem (Brajša, 1994: 229). Kako bismo postigli dobru svađu, autor (Brajša, 1994: 232) navodi savjete: trebamo dopuštati različita mišljenja te govor našega sugovornika, pripaziti na svoje riječi, ne dozvoliti da nas obuzme bijes, pokušati pronaći nešto gdje se slažemo, trebali bismo priznati svoje pogreške, promisliti o

prijedlogu sugovornika te zahvaliti na njima, potražiti pomoć i savjete te zapravo odgoditi raspravu ili svađu i promisliti prvo o problemu. Agresivnost autor (Brajša, 1994: 233) opisuje kao nasrtljivost, ratobornost, nasilnost te navodi razlike u pasivnosti, agresivnosti, asertivnosti i nasilju. Agresivnost karakterizira kao fizičku ili verbalnu reakciju s namjerom da se nanese drugome šteta; pasivno je ponašanje ono u kojem oboje popuštaju, prilagođavaju se, ignoriraju se, učitelj nema autoriteta, potiskuju i svoje želje i potrebe, u školi je pasivan i odgoj i obrazovanje, vlada nekreativnost; nasilno je ponašanje ono u kojemu obje strane nameću svoje potrebe i prisiljavaju, koriste svoj autoritet, odgoj i obrazovanje su prisilni i njeguju nasilno ponašanje; asertivno-agresivno ponašanje je ono gdje su i učitelj i učenik autonomne osobe, ne nameću, ali nisu niti pasivni, bore se zajedno te njeguju zdravu i konstruktivnu agresivnost učenika (Brajša, 1994: 235). U svome radu, Kordiš (2016: 21) govori kako nasilna djeca dolaze iz obitelji gdje ne postoji primjerena komunikacija, gdje roditelji uglavnom nameću svoju moć i mišljenje bez obrazloženja pa je ovdje jasno vidljivo kako najraniji odgoj i komunikacija uvelike utječu na daljnji razvoj osobnosti djeteta. Kordiš (2016: 21) kao još neke uzroke agresivnoga ponašanja navodi zanemarivanje, hladne odnose, lošu komunikaciju, nedostatak razumijevanja i izlaganje djeteta agresivnomu ponašanju. Smatram kako je vrlo bitan odnos nastavnika prema učeniku, ali isto tako i učenika prema nastavniku za koji je odgovoran prijašnji odgoj od strane roditelja te također smatram kako niti jedan ovdje navedeni savjet i postupak nisu korisni ako nema suradnje s roditeljima. Konstruktivnu agresiju Brajša (1994: 238) pojašnjava kao onu koja potiče međusobno upoznavanje, poštovanje, komunikaciju učitelja i učenika, želi isključiti međusobno povređivanje te dovesti do ugone kada se susreću s istinom. Ovakvo je ponašanje poželjno i poticajno u školi, omogućava razvoj identiteta i život nakon škole (Brajša, 1994: 241). Za razliku od konstruktivne, prikriveno su agresivni oni učitelji koji zbunjuju učenike svojim paradoksalnim ponašanjem, nameću sebe i svoje stavove, kontradiktorni su, moraliziraju, zloupotrebljavaju slabosti svojih učenika, sumnjaju u njih, ne ispunjavaju dogovore pa takvo ponašanje može voditi do depresije, anksioznosti, opsesije, opsesivnosti, raznih poremećaja pa čak i samoubojstva (Brajša, 1994: 244).

U ovome sam radu iznijela pojašnjenja i definicije ključnih pojmova za pedagošku komunikologiju, odnosno komunikaciju prisutnu u školi i nastavi. Poblje je objašnjen cijeli proces nastanka i važnosti komunikacije, utjecaji jednoga sugovornika na drugoga raznim načinima komuniciranja, metode pristupanja različitim situacijama te utjecaj komunikacije na razvoj ličnosti

učenika i učitelja. Objasnjeni su i konflikti koji se pojavljuju u školama, njihovi razlozi te su ponuđena razna rješenja za iste.

Literatura:

Brajša, P. (1994). *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: NIP Školske novine d.o.o.

Kordiš, D. (2016). *Socijalno - emotivni razvoj djeteta u ranom djetinjstvu*, završni rad, Pula: Sveučilište u Puli. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:137:429982>. Pristupljeno 4. svibnja 2023.

Lovrak, Mato (2018). *Vlak u snijegu*. Zagreb: Bulaja naklada d.o.o. https://lektire.skole.hr/wp-content/uploads/2020/01/lovrak_vlak-u-snijegu.pdf. Pristupljeno 5. svibnja 2023.



Sara Stojić

Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za kroatologiju

Kolegij: Interpretacija književnoga teksta

sstojic@hrstud.hr

Stručni članak

Teorija interpretacije

Franz Kafka: *Preobrazba*

Sažetak

Interpretacija kao umijeće tumačenja omogućuje uočavanje biti i pouke, eksplicitno ili implicitno navedenih u književnome djelu. Ona je dio hermeneutičkoga kruga koji nalaže da razumijevanje pojedinačnosti treba tražiti u cjelini, a smisao cjeline u razloženim pojedinačnostima. Teorije književnosti, poput ruskoga formalizma, strukturalizma i teorije recepcije te njihova shvaćanja književnosti, književnoga djela, odnosa autora i čitatelja uvelike uvjetuju postupke i tijek interpretacijskoga procesa. Uspješnost interpretacije očituje se u mogućnosti čitatelja da jasno imenuje emocije i doživljava, koje je književno djelo u njemu pobudilo. Time emocije postaju jednim od važnih uporišta komunikacije između čitatelja i književnoga djela. Teorijski dio interpretacije primijenjen je praktično na pripovijeci *Preobrazba* Franza Kafke; rad interpretira značenje preobrazbe Gregora Samse u kukca, njegov odnos s obitelji te cijeli niz prisutnih emocija.

Ključne riječi: interpretacija, hermeneutika, teorija književnosti, emocije, *Preobrazba*

Pojam *interpretacija* dolazi od latinske riječi *interpretatio*, a definira se kao tumačenje, objašnjenje, shvaćanje; misaoni postupak, odnosno izlaganje, izjava kojom se utvrđuje smisao ili značenje neke pojave, teksta, zakona i dr. (Hrvatska enciklopedija, 2022). Interpretacija nije jednostavno objašnjenje ili shvaćanje već umijeće tumačenja. Ona podrazumijeva unutarnje razumijevanje i mogućnost shvaćanja književnoga djela na višoj apstraktnoj razini. Svako književno djelo u sebi nosi određenu bit i pouku, bez obzira na to uočava li se ono eksplicitno ili implicitno. Čitanje s razumijevanjem omogućit će nam pronicanje u dublju srž i bit, a pomoću interpretacije zaokružiti ćemo manje dijelove u jedinstvenu koherentnu cjelinu. U kontekstu teme svakako treba istaknuti i pojam *hermeneutika* koji se definira kao umijeće i teorija interpretacije što u taj pojam unosi trajan rascjep između (subjektivnoga) razumijevanja i njegova (objektivnoga) objašnjenja. Ona prelazi granicu koja dijeli domaću od strane kulture, našu od tuđe vjere, sadašnje od prošloga vremena, glas od teksta, sliku od riječi – u potrazi za izgubljenim oruđem samoodržanja (Biti, 2000: 170-171). Izlaže opća načela, a hermeneutički krug postaje esencija u samome hermeneutičkome postupku. Iako nerazrješiv i logički nedopustiv, hermeneutički krug spoznajno je plodotvoran proces prema kojemu se pojedinačnost razumije i realizira jedino iz širega konteksta cjeline, a cjelina se razumije samo unutar pojedinačnosti. O interpretaciji kao važnu elementu „literarnoga studija“ govori i S. Petrović (prema: Biti, Ivić, Užarević, 1995: 22), a Z. Kovač navodi seminarsku interpretaciju kao jedan od tri tipa interpretacije (drugi je tip – književnoznanstvena interpretacija, a treći – književnokritička; prema: Biti, Ivić, Užarević, 1995: 22). Ona je temelj nastave književnosti, a u središtu se nalazi književno djelo koje će nam omogućiti kvalitetnu i detaljnu analizu, kao i suvremeni pristup samoj interpretaciji. Dakle, iz navedenoga proizlazi da je potrebno odmaknuti se od konvencionalnih pravila i ustaljenih interpretacija te nastojati obogatiti postojeću strukturu novim i jedinstvenim doživljajem. S jedne strane, naime, interpretacija ruši dogmu o znanstvenoj objektivnosti, neutralnosti, bezličnosti – utvrđujući da su mjesto i način gledanja promatrača bitne (neodjeljive) komponente spoznajnoga procesa (Biti, 2000: 26). S druge strane, ako promatrač postane aktivan činitelj spoznajnoga procesa i rezultata, znanost se podiže na višu razinu, ali za sobom povlači i mogućnost promašaja. Ukratko ću se osvrnuti i na emocije prilikom čitanja, ali prije toga definirat ću nekoliko pojmova koji su važni za shvaćanje teme.

Uz pojam *interpretacija*, koji se definirao već na početku eseja, treba obrazložiti i ostale termine poput *formalizma*, *strukturalizma* i slično. Termin *formalizam* definira se kao općenita odrednica za usmjeravanje teorijskoga interesa prema formi književnoga djela do kojega je došlo

u drugome desetljeću 20. st. Najpoznatiji i najutjecajni oblik takva je orijentacija dobila u ruskome formalizmu (Hrvatska enciklopedija, 2022). Čitateljska pozornost nije bila na značenju djela, već na jezičnoj podlozi pri čemu se uvijek koristila ista oblikovana građa. Ustaljenost i doslovno prihvaćanje formi glavna je karakteristika formalizma, a može se pronaći u okamenjenim interpretacijama. Strukturalizam, jedan od temeljnih književnoteorijskih smjerova, svoje početke pripisuje djelovanju Moskovskoga lingvističkoga kruga, kao i ruskome formalizmu. Strukturalizam se gradi na postavkama švicarskoga lingvиста F. de Saussurea, koji je odredio jezik kao sustav oprjeka gdje se vrijednost svake sastavnice izvodi iz razlike prema drugim sastavnicama. Budući da je sustav potpuno neovisan o onom što je izvan njega, svaka mu sastavnica dobiva značenje samo unutar njega. Za strukturalističke teoretičare čak ni sama stvarnost ne prethodi jeziku kao za fenomenologe i hermeneutičare, nego se ustrojava unutar jezične mreže znakova (Hrvatska enciklopedija, 2022). Bez obzira na sličnosti, ruski formalizam razlikuje se od strukturalizma. Očučivanje se, kod formalista, odnosi na svakodnevne situacije, trivijalne događaje i postupke, a strukturalistima omogućuje odmak od drugih tekstova. Iz toga proizlazi da vrijednost književnosti dobiva na značenju ako naglasak stavi na proces svojega nastanka. Još jedan važan termin, odnosno važna teorija na kojoj će se nadograditi esej, ali i sama interpretacija je *teorija recepcije*. Teorija recepcije u središte svojega proučavanja postavlja čitatelja, odnosno publiku u odnosu na autora i književno djelo (Lekić, 2020: 49). Književno djelo postaje medij pomoću kojega komuniciraju autor i čitatelj. Naglasak se u potpunosti stavlja na čitatelja i njegovo razumijevanje djela, njegove emocije i doživljaje koje apsorbira pomoću književnoga djela. Osim na čitatelju, naglasak je i na jeziku kao ključu komunikacije, a kao rezultat komunikacijskoga procesa navode se emocije. Čitatelj osim otkrivanja vlastitih emocija, bogati i svoj emocionalni život. Sukladno tomu, ukratko ću se osvrnuti na važnost emocija i njihovo otkrivanje pomoću književnoga djela. Emocije su važna karika u postojanju svakog pojedinca, njegov osobni integritet potpun je ako svijest o emocijama uspije realizirati u vlastitim postupcima. S emocijama se susrećemo svakodnevno, one pokreću naše aktivnosti, govor i samosvijest. Hrvatska enciklopedija emocije definira kao doživljaj ili stanje potaknuto nekim događajem, situacijom u kojoj se nalazimo, akcijom koju poduzimamo, drugim ljudima, našim mislima, očekivanjima ili planovima (Hrvatska enciklopedija, 2022). Književno djelo predmet je interpretacije, a definira se kao pojedinačna i neponovljiva umjetnička stvarnost. Ona obuhvaća inspiraciju djela, stvaralačku osobnost, povijesni kontekst, tradiciju. Interpretacija uključuje i

stilističku problematiku djela te je postavlja u suodnos s drugim slojevima djela (Rosandić, 2005: 214). Ako se uspješno izvede, čitatelj će jasno moći odrediti doživljaje, emocije i suosjećanje koje se u njemu pobudilo. Dakle, fokus treba staviti na odabir književnoga djela i način interpretacije kako bi realizacija bila potpuna te kako bi čitatelj mogao u potpunosti shvatiti vlastiti emocionalni život. Emocije su, kao takve, glavni pokretači naših postupaka, stoga su i najvažniji rezultat komunikacijskoga procesa i interpretacije.

Dubravka Bouša u *Priručniku za interpretaciju književnoga djela* određuje glavnu podjelu na teoriju književnosti i teoriju pisanja, jasno definira književne rodove i vrste, analizira razlike između njih i ostalo. Teorija književnosti uključuje književne rodove i vrste, kompozicije i strukture, obilježja i vještine, dok se teorija pisanja razlaže na devet poglavlja u kojima se obrađuju pojmovi i termini potrebni za analizu i interpretaciju književnoga djela. Mi ćemo, za potrebe eseja, obraditi epiku kao književni rod. Naime, dijelimo je na epiku u stihu i epiku u prozi. Nama je važna epika u prozi pa ćemo, sukladno tome, produbiti analizu. Ona može imati jednostavne (mit, bajka, legenda, basna i ostalo) te složene oblike (pripovijetka, roman i novela). Epska je poezija, poput lirske, stvorena jezikom, a umjetničko djelo izraz je umjetnika. Sastavni dijelovi kompozicije epskoga djela jesu: tema, fabula, likovi, pripovjedač, prostor i vrijeme epskoga djela, stilske značajke i ideja djela. Kompozicija (prema lat. *compositio* – uređivanje, sređivanje) jest način na koji su elementi književnoga djela (događaji, likovi, situacije, teme, motivi) povezani u jedinstvenu umjetničku cjelinu (Bouša, 2009: 83). Književnu analizu odredit ćemo pomoću elemenata koji čine književno djelo, a upravo je kvalitetna i temeljita analiza književnoga djela esencija za njegovu interpretaciju. Građa na temelju koje se pripovijeda bitna je stavka u analizi, a definira se kao materijal koji se nalazi izvan književnoga djela. Dakle, ona kao vanjski faktor pomoću umjetničkoga čina dobiva novo značenje i postaje umjetničko djelo. Za razumijevanje književnoga djela važna je i fabula odnosno priča ili pripovijest. Ona predstavlja niz uzročno-posljedičnih događaja ili motiva povezanih i raspoređenih onako kako bi se mogle dogoditi u zbilji (Bouša, 2009: 85). Pomoću nje, pisac djeluje na čitateljeve spoznaje, misli i zaključke, kao i na otkrivanje vlastitih emocija. Fabula doprinosi napetosti i intrigi, a čitatelj je prisiljen konstantno biti uživljen u likove neprestano tragajući za odgovorima i rješenjima. Fabula ima nekoliko faza razvoja: ekspoziција, zaplet, kulminacija te rasplet. Spomenut ću još i tehnike zagonetke i lažnih raspleta kada se pažnja čitatelja usmjeri na određenu situaciju ili potencijalnoga krivca, a zatim se rješenje pojavljuje iznenada i proizlazi iz činjenice s kojom se čitatelj nije prethodno susreo. Razvoj fabule

nije potpun bez likova. Likovi su nositelji radnje u književnim djelima. Pomoću njih se radnja i situacije u djelu grupiraju, povezuju i razvijaju. Mogu imati pozitivne i negativne osobine, a lik koji je najsnažnije emotivno istaknut, za koji su najsnažnije zainteresirani i emocionalno vezani pisac i čitatelj, naziva se junak ili junakinja (Bouša, 2009: 88). Svaki od navedenih elemenata jednako je važan u cjelokupnome književnome krugu, međusobno se nadopunjuju i zajedno stvaraju jedinstvenu sliku prepunu umjetničkih dojmova. Analiza/interpretacija književnoga djela zahtijeva dovoljnu količinu znanja, kreativnost, kao i sposobnost pronicanja u najdublju bit radnje, ali i postupke samih likova. Svaki dio unutar cjeline poprima novo značenje, kao i čitateljeva svijest o promišljanju i prosuđivanju.

Franz Kafka, autor *Preobrazbe*, austrijski je pjesnik rođen u Pragu 1883. godine i jedan od najznačajnijih predstavnika ekspresionizma. Za života mu je izašlo samo nekoliko zbirki pripovijedaka i proznih crtica: *Razmatranje* (Betrachtung, 1913), *Preobrazba* (Die Verwandlung, 1915), *Osuda* (Das Urteil, 1916), *U kaznenoj koloniji* (In der Strafkolonie, 1919), *Seoski liječnik* (Ein Landarzt, 1919), *Umjetnik u gladovanju* (Ein Hungerkünstler, 1924), u kojima do izražaja dolaze njegove vodeće teme iskustva izolacije i neuspjeha te jednako protežni motivi preobrazbe i životinjskih metafora (Hrvatska enciklopedija, 2022). Svojim opusom pomiče granice realnosti pritom stvarajući apsurdnost logičkih postupaka. Grotesknim i radikalnim preokretima unutar fabule, Kafka zapravo prikazuje svakodnevni život pojedinca, kao i borbu za preživljavanjem što u konačnici dovede do psihičke destrukcije i propasti. Dakle, na primjeru navedene pripovijetke analizirat ćemo nadrealne elemente, ali i one koji su prisutni u životu svakoga pojedinca. Pripovijetka započinje vrlo grotesknim događajem, a to je buđenje Gregora Samse u obliku kukca. Već na samome početku, bez iščitavanja ostatka djela, susrećemo motiv apsurdnosti koji će postati temelj shvaćanja cjelokupne radnje. Iako svjestan situacije u kojoj se našao, Gregor ostaje smiren i flegmatičan, izražavajući pritom nezadovoljstvo prema vlastitoj profesiji. On je trgovački putnik. Njegova soba, prava ljudska soba, samo nešto tijesna, mirovala je između četiri dobro poznata zida. Iznad stola, na kojem je ležala raspakirana kolekcija uzoraka suknene robe – Samsa je bio trgovački putnik - visila je slika koju je nedavno bio izrezao iz neke ilustrirane revije i uokvirio u zgodan okvir zlatne boje (Kafka, 1997: 213). Zanimljivo je činjenicu da se preobrazio u kukca i fokus stavlja na odlazak na posao čime jasno možemo uočiti još jednu nerealnu situaciju. Svojoj obitelji osigurava novčanu sigurnost, udobnost i sve potrebe koje su nužne za život. E pa, još nisam izgubio svaku nadu; kad jednom budem imao dovoljno novaca sa otplatim dug svojih roditelja – za to mi

treba još pet-šest godina – svakako ću to učiniti (Kafka, 1997: 214). Iz citata jasno uočavamo Gregorove osobine, a to su svakako dobrota i požrtvovnost. No, ako je tako, zašto je kažnjen preobrazbom u kukca? Nekoliko je mogućnosti zbog kojih se pretvorio u kukca. Jedna od njih je njegova inertnost i neodlučnost. Kad se ne bih svladavao zbog svojih roditelja, već bih odavno bio dao otkaz; otišao bih do šefa i skresao mu u brk što mislim o njemu (Kafka, 1997: 214). Dakle, Gregor zbog svoje iskonske dobrote i ljubavi prema obitelji na sebe preuzima kompletan teret i postaje vodeća figura u opstanku vlastite obitelji. No njegov trud i požrtvovnost se, nakon nekoga vremena, prestaju cijiniti i počnu se tretirati kao nešto što je njegova dužnost. Gregor zbog toga biva previše podređen poslovnim obavezama, a pritom ne dobiva podršku i razumijevanje obitelji. Također, brinu ga i poslovni neuspjesi. Dakle, vaši poslovni rezultati u posljednje vrijeme nisu zadovoljavajući; nije doduše sezona za velike poslove, to nam je svima jasno; ali nema ni sezone, gospodine Samsa, u kojoj se ne prave nikakvi poslovi (Kafka, 1997: 221). Preobrazba za Gregora predstavlja prokletstvo zbog načina života. Dopustio je da ga obitelj i okolina gaze, podredio se njihovim željama, izgubio je samopoštovanje, a kao najvažniju kariku izdvojila bih osjećaj krivnje koji ga proganja nakon preobrazbe; nemoćan pred svijetom ipak brine o odlasku na posao i obitelji koju više ne može financirati. Svoju muku potiskuje, a zbog nemogućnosti obavljanja dužnosti osjeća se kao da je razočarao obitelj. Emocionalno je povezan sa sestrom Gretom koja mu redovno donosi hranu i čisti sobu. Pati zbog nemogućnosti komuniciranja s njom. Da je Gregor samo mogao porazgovarati sa sestrom i zahvaliti joj na svemu što radi za njega, lakše bi primao njene usluge, a ovako je zbog toga patio (Kafka, 1997: 236). Iako je, čim bi ostavila hranu, brzo odjurila van, Gregoru je bila jedina osoba s kojom je imao kontakt i čiju je ljubav i brigu osjetio. Za razliku od oca, majka ga je silno htjela vidjeti, no nije se nikako mogla suočiti s preobrazbom sina. Odlučila je pomoći Greti u odstranjivanju pokućstva iz Gregorove sobe, ali kada ga je ugledala na zidu od šoka se onesvijestila. Dolazi do prekretnice u događajima jer se s Gregorom, koji je pobjegao iz sobe, susreće i otac. Otac koji vlastita sina doživljava kao štetočinu pri susretu s njim instinktivno reagira tako što mu želi nauditi. Bijaše to jabuka; ubrzo je za njom poletjela i druga; Gregor je od straha stao kao ukopan; ne bi mu vrijedilo dalje trčati jer je otac nakanio da ga bombardira. Napunio je džepove jabukama iz zdjele za voće na kredence i bacao ih na njega, ne gađajući isprva točno (Kafka, 1997: 244). Ovdje jabuka ima značenje, odnosno simbolizira grijeh. I upravo je očevo gađanje naudilo Gregoru i osudilo ga na patnju i bol. Naposljetku, Gregor umire prepušten sebi u potpunosti, a i u zadnjim trenucima mislio je na svoju obitelj ispunjen ljubavlju. Njegova smrt

ukućanima je donijela mir i spokoj, njegov život nije im bio vrijedan, odnosili su se prema njemu kao prema nečemu što treba ukloniti. O tome kako da se ukloni ono iz susjedne sobe ne treba da vodite brigu. Već je sve sređeno (Kafka, 1997: 259). Bizarnost situacije pojačava događaj na samome kraju kada odluče dan iskoristiti za odmor. Gregorov je život i prije preobrazbe bio jadan i podređen obitelji, poslu i okolini. Nije se mogao izboriti za sebe pa je kažnjen preobrazbom u kukca. Smatram da kukac ovdje ima simboliku – zbog svoga izgleda, veličine i pokretnosti, Gregor je pretvoren baš u njega jer je i on tijekom svoga života bio neka vrsta kukca. Također, već u prezimenu Samsa možemo vidjeti da je korijen glagol *sam* što direktno upućuje na Gregorovu sudbinu. Dakle, iz svega navedenoga proizlazi da je Gregorova preobrazba samo odraz njegova načina života i odnosa prema obitelji, poslu, ali i sebi samome. Uz sve navedeno, istaknula bih i vlastiti dojam o djelu. Iz moje perspektive, Gregor kao pojedinac predstavlja iskonsku dobrotu – dobar je svima oko sebe, samo sebi nije dobar. Svaki njegov postupak i ljubav koju je osjećao prema obitelji donijeli su mu samo gubitak vlastita identiteta, otuđenost od svijeta, frustraciju i, naposljetku, destrukciju. Nitko od članova obitelji nije cijenio njegovu žrtvu i nitko od njih nije mu iskreno želio pomoći kada se preobrazio. Spomenula sam već da je sestra bila jedina osoba koja ga je obilazila, ali s obzirom na to da je Gregor volio njezino sviranje i da ju je htio školovati, očekuje se puno veća žrtva s njezine strane u trenucima kad joj je brat nemoćan. Iako ga pisac groteskno pretvara u životinju, Gregor i dalje zadržava sposobnost razumijevanja, ljubav prema obitelji i umjetnosti. Zaključujem iz toga da nije u potpunosti kažnjen, već da mu je preobrazba samo neka vrsta motivacije da se napokon probudi iz životne zablude i očekivanja te napokon posveti sebi. Gregora nikako ne doživljavam kao negativca koji je predstavljao parazita. Dapače, svojim nesebičnim postupcima dokazao je da poštuje glavne vrijednosti i da je njegova obitelj, kakva god bila, jedino što ima. Nažalost, nitko od njih nije mu niti malo pokazao zahvalnost i trud kada mu je bilo najteže. Automatski je svrstan u ladicu kao beskorisno stvorenje koje treba ukloniti. Unatoč nemogućnosti da se izbori za sebe i svoje ciljeve, Gregor je primjer nesebična pojedinca koji se nije mogao uklopiti u nametnuti životni vrtlog pa zbog istoga gubi integritet i kobno skončava.

U radu se analizirao pojam *interpretacija* u općemu kontekstu, od osnovne definicije do kompleksnijih termina i podjela. Definiran je kao objašnjenje i tumačenje, ali u širem smislu i u književnomu kontekstu ono podrazumijeva neponovljivu umjetničku stvarnost koja uključuje inspiraciju djela i stvaralačku osobnost. Zaključili smo da interpretacija zahtijeva određenu količinu znanja, kao i sposobnost pronicanja u srž djela te da nije trivijalan proces. U kontekstu

interpretacije, istaknuli smo i važnost emocija. One su prisutne u svakome postupku lika unutar djela, ali su i produkt komunikacijskoga procesa koji ostvaruju autor i čitatelj. Književno djelo eminentan je primjer spoznaje o emocijama – glavnim pokretačima naših postupaka. Analizirali smo i epiku kao književni rod, istaknuvši njezinu podjelu i karakteristike. Pripovijetka *Preobrazba* korištena je za interpretaciju iz razloga što je u središtu radnje odbačeni pojedinac zbog nesreće koja ga je zadesila. Izvor je širokoga spektra emocija; od srdžbe do gađenja, a Gregorove navike i rutine ekvivalentne su životnoj kolotečini pojedinaca u stvarnome životu. Pripovijetka sadrži sve elemente koje smo naveli kao karakteristike epike u prozi što je samo potvrdilo navedenu tezu. Ona se može interpretirati na razne načine i usudim se reći da ne postoji kriva interpretacija. Svaka misao i osobni doživljaj čitatelja su ispravni ako se analizi pristupi odgovorno i s ciljem pronicanja u srž, ali i otkrivanju sebe samoga.

Literatura:

Biti, V. (2000). *Pojmovnik suvremene književne i kulturne teorije*. Zagreb: Matica hrvatska.

Biti, V; Ivić, N; Užarević, J. (1995). *Trag i razlika: Čitanja suvremene hrvatske književne teorije*. Zagreb: Naklada MD.

Bouša, D. (2009). *Priručnik za interpretaciju književnog djela: Teorija književnosti: Teorija pisanja*. Zagreb: Školska knjiga.

čuvstvo ili emocija. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2022. <https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=13550>. Pristupljeno 18. studenoga 2022.

formalizam. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2022. <https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=20144>. Pristupljeno 18. studenoga 2022.

interpretacija. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2022. <https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=27664>. Pristupljeno 18. studenoga 2022.

Kafka, F. (1997). *Proces i preobrazba*. Zagreb: ABC naklada.

kafka, Franz. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2022. <https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=29770>. Pristupljeno 19. studenoga 2022.

Lekić, N. (2020). Emocijski aspekti primjene teorije recepcije u: *Kroatologija: časopis za hrvatsku kulturu*, 11 (2), 49-79.

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

strukturalizam. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2022. <https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=58479>. Pristupljeno 19. studenoga 2022.



Ilijana Širić

Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za kroatologiju

Kolegij: Interpretacija književnoga teksta

isiric@hrtsud.hr

Stručni članak

Teorija interpretacije

Dobriša Cesarić: *Pjesma mrtvog pjesnika*

Sažetak

Interpretacijom je obuhvaćen svaki aspekt našega života – svakodnevne situacije ili umjetnički sadržaji, čijim tumačenjima neprestano akumuliramo nova iskustva i znanja. Književno smo djelo podložni vrednovati temeljem subjektivnoga dojma, odnosno, temeljem vlastitih iskustava i stanja koja smo pronašli upisane u njemu i s kojima smo se poistovjetili, što doprinosi našoj dubljoj, individualnoj povezanosti s njim. Ipak, individualni pristup interpretaciju ujedno stavlja u nezavidan položaj jer omogućava da se isto književno djelo protumači na mnoštvo različitih načina, od kojih se niti jedan ne može vrednovati kao ispravan ili pogrešan. To se najviše može uočiti u interpretaciji poezije. Interpretirati pjesmu ne znači samo pogledom prijeći preko stihova, već ih polako i s puno pažnje iščitavati kako bi se napisano što bolje razumjelo. Za to se kao primjer u radu koristi *Pjesma mrtvog pjesnika* Dobriše Cesarića na kojoj je i prikazana jedna individualna interpretacija.

Ključne riječi: interpretacija, subjektivnost, poezija, Dobriša Cesarić, *Pjesma mrtvog pjesnika*

Ljudi koji imaju određene probleme u socijalnim vještinama će teže tumačiti i interpretirati ljudsku komunikaciju i morat će uložiti određenu količinu napora kako bi se mogli prilagoditi komunikaciji i razumijevanju. Osim socijalnih situacija, određena vještina i umijeće tumačenja su

nam potrebni prilikom interpretacije književnih i umjetničkih djela jer svjesno interpretiramo sadržaj koji nam je prikazan te stoga moramo posjedovati prijašnje iskustvo i znanje. Književno-umjetnička djela, ponajviše poezija, omogućuju čitatelju podosta prostora za vlastitu interpretaciju i razvijanje smisla. Naša interpretacija i smisao koji pridodamo književnome djelu po svojoj biti od čitaoca ili slušaoca traži specifičnu reakciju kojoj je njemački stručnjak (Dietrich von Hildebrand) dao ime *Wertantwort*: vrijednosna ocjena kao odgovor djelu, odgovor vrednovanjem. Tekst književnoga djela razlikuje se od ostalih vrsta jezičnih tekstova time što se poruka koju on prenosi čitaocu ili slušaocu ne može provjeriti na zbiljskoj stvarnosti koja taj tekst i njegova primaoca okružuje u času recepcije. (Škreb i Stamać, 1998: 489). Može se reći kako interpretacija književnoga djela ovisi ponajviše o tome tko to djelo čita i nastoji interpretirati, a vrijednost književnoga djela očituje se u recepciji toga čitatelja. Istina je da ono što pročitamo u književno-umjetničkome djelu nije neka važna obavijest o stvarnosti koja nas okružuje, ali književno djelo, a potom i interpretacija njega, posjeduje određenu moć koja nas može pobliže upoznati sa stvarnošću koja nas okružuje ili nam pak otvoriti mnogobrojna vrata u poimanju te stvarnosti. Da bi interpretacija književnoga djela bila kvalitetnija, odnosno, kako bi čitatelj što bolje interpretirao pročitano i pronašao smisao koji odgovara njemu osobno, potrebno je interpretaciji pristupiti u potpunosti individualno. Taj bi odgovor trebalo da bude potpuno individualan – neotuđivo je pravo svakoga pojedinog čitaoca ili slušaoca da vrednuje umjetnička djela bez ikakve izvanjske prisile, no u stvarnosti takvo je individualno vrednovanje vrlo često podvrgnuto tradiciji, konvenciji, modi. Čitalac ili slušalac, ukratko primalac poruke književnoga djela, trebao bi da razvije i da sačuva što neposredniji individualan odnos prema književnom djelu, na kojem se god stupnju obrazovanosti nalazio (Škreb i Stamać, 1998: 489).

Odmak u proučavanju interpretacije označilo je djelo *Pjesma i misao - Tumačenja njemačkih pjesama* iz 1942. godine, a redaktor Heinz Otto Burger je u predgovoru utvrdio: Tridesetak ljudi, pjesnika i književnih historičara, ali i filozofa, srednjoškolskih nastavnika i ljubitelja poezije iz praktičnih zvanja, skupilo se da pokažu u toj knjizi, svaki na svoj način, kako se interpretiraju pjesme (prema: Škreb i Stamać, 1998: 492). Ovakav pristup tumačenju književnosti, poglavito poezije, predstavlja velik iskorak, posebice jer su poneki uzvanici bili bez prethodnoga akademskoga ili stručnoga znanja o književnosti, ali su ipak njihove interpretacije unesene u knjigu. Sve to upućuje na jednu novu misao koja, za razliku od forme i strukture pjesme, u obzir uzima i pojedinačnu, osobnu interpretaciju pjesama, a upravo kako Burger i dalje navodi u

predgovoru. Treba učiti kako bismo mogli čuti što nam sve pjesma može kazati. Naši studenti dobro su gdjekad upućeni u opći razvitak povijesti književnosti i njezinih epoha, ali ako se nađu okom u oko s pojedinim pjesničkim djelom, najvećim dijelom neće umjeti da se snađu. Zadržat će se na pojedinostima sadržaja i forme, umjesto da shvate pjesmu u njenoj biti i suštini, naime kao cjelinu (prema: Škreb i Stamać, 1998: 492). Emil Staiger, švicarski književni stručnjak, utvrdio je u 20. stoljeću da se samo darovit čovjek, odnosno onaj čovjek koji posjeduje dar umjetničke ekspresivnosti može prihvatiti interpretacije. Staiger je tvrdio da interpretacija mora polaziti od osjećajne reakcije što je dovelo do zaključka kako svaka osoba posjeduje subjektivnu reakciju na ono što je pojedinac pročitao, što dalje znači da interpretacija može imati različite polazne točke te Staiger to priznaje, ali ga to ne smućuje; on hladnokrvno priznaje valjanost dviju različitih interpretacija (Škreb i Stamać, 1998: 495).

O problematici interpretacije Milivoj Solar piše u knjizi *Vježbe tumačenja* gdje tvrdi kako je najveća prepreka interpretacije činjenica da ona polazi od intuicije, odnosno od subjektivnoga doživljaja umjetničkoga djela. Na taj se način, posljedično, mogu pojaviti brojne interpretacije istoga djela koje su potpuno međusobno različite. Njezina se teorija i praksa pozivala jedino na intuiciju, umjetnički doživljaj i Kantovu moć estetskog prosuđivanja, što se konzekvencijama lako može svesti na ukus, pa je upravo zbog toga i oštro osporavana (Solar, 2005: 14). Solar nadalje objašnjava kako uopće pristupiti interpretaciji lirske pjesme, a donosi i zanimljiv zaključak o povezanosti psihoanalize i lirske poezije o tome kako iskazati ono nešto što nam je važno. Upravo je temeljno otkriće psihoanalize zapravo otkriće jednog mogućeg načina da govorimo o tome što pripada našoj unutrašnjosti u zbilji suvremenog života, ili barem o načinu kako tu zbilju doživljavamo i kako je pokušavamo osmisliti. A upravo o tome govori i lirska poezija (Solar, 2005: 31). Kada se govori o interpretaciji poezije, važno je spomenuti kako nije moguće svaku pjesmu čitati na jednak način niti je moguće razumjeti i doživjeti poeziju ako ju čitamo poput pripovijesti ili romana. Pripovjedač romana bira one riječi koje mu pomažu pri opisivanju i prikazu radnje, a pjesnik koristi one riječi sa kojima može postići strožu organizaciju teksta i izraziti teksturu pjesme (ritam, tropi, asonanca, rima). U poeziji je vrlo važna i melodičnost, ali i vrednota govornoga jezika koja sama po sebi privlači pažnju zbog svoje ljepote tj. zbog estetičke note koju takve riječi posjeduju (Pavletić, 1995: 7-8). U ovome se kontekstu može priložiti i citat Pavletića, koji na vrlo jednostavan, ali egzaktan način govori o poeziji te prirodi poezije koja se zasniva na emocijama koje proživljavamo i osjećamo. Poeziju možemo očekivati svugdje gdje intelektualno – logički

diskurz biva zamijenjen afektivno – emotivnim, uvijek kada uz denotaciju, ili neovisno o njoj, jako sugestivno dođe do izražaja – konotacija (Pavletić, 1995: 8). Upravo je zbog ovakve prirode poezije zanimljivo prikazati njenu interpretaciju, što će se dalje u radu pokušati učiniti na primjeru *Pjesme mrtvoga pjesnika* Dobriše Cesarića. No prije toga je važno spomenuti još neke osobine poezije i pjesnika, a jednako tako pokušati objasniti smisao poezije te načina na koji bi se trebalo, uopće, prilaziti poeziji i njezinu razumijevanju.

Prvo na što je potrebno obratiti pozornost je ishodište pjesme, točka u kojoj se nalazi početak svake pjesme – u pjesniku. Pjesnik piše svoju pjesmu kako bi spoznao samoga sebe i otkrio svijet unutar sebe, a stavljajući pjesmu u fizički svijet, on nastoji doprijeti do drugoga. Pjesnik piše jer ima potrebu i želju pronaći onoga *drugoga*, nekoga komu će se ispovjediti i nekoga tko ga može razumjeti. Pjesma je sasvim subjektivna te njen sadržaj ovisi samo o tome što pjesnik ima potrebu iskazati, ali ona u sebi mora sadržavati određene kvalitete koje će biti u stanju skrenuti pozornost čitatelja i tako mu omogućiti neku vlastitu spoznaju unutar njega samoga (Pavletić, 1995: 11-12). Tekst pjesme uvijek nastoji izraziti više nego što se riječima ili izrekom može uopće reći: tekst nas nastoji trgnuti, osvijestiti, probuditi neku emociju unutar nas, natjerati nas na razmišljanje i preispitivanje (Pavletić, 1995: 12). Pjesma nas nastoji šokirati i privesti nekome vlastitom otkriću tako da nas tjera na dodatno razmišljanje i pronalaženje asocijacija iz vlastitih života kako bi zaista potvrdili da smo, na neki nama svojstven način, unutar poezije i unutar tuđih riječi pronašli odgovore na vlastita pitanja. Osim pjesnika i pjesničkoga djela, važno je i kako „pravilno“ čitati i pristupati poeziji. Prilikom čitanja, čitatelj ne bi trebao brzo čitati jer to onemogućuje pravilno razumijevanje napisanoga, već bi se čitatelj trebao usredotočiti na čitanje. Prvo pravilo, dakle, za recepciju pjesme jest da je ne smijemo na brzinu preletjeti okom, nego da je moramo polako i usredotočeno čitati prepuštajući se, srcem i umom, sugestivnosti njezine melodije, uživajući u ljepoti njezina jezika i skladnosti ili raskladnosti ustroja (Pavletić, 1995: 14). Pjesmu se ne bi trebalo čitati prebrzo i nesvjesno ako želimo doprijeti do njena smisla kako bi mogli doživjeti sve vrednote koje nam ona može pružiti. Iako postoje brojne pjesme i svaka od njih zahtijeva drugačiji pristup, pa tako i drugačiju brzinu kojom je čitamo, ali dakako, mnoge pjesme ne zavređuju ponovljeno čitanje, ali da bismo to utvrdili bjelodano, i takve pjesme moramo pročitati još jedanput (Pavletić, 1995: 16).

Na temelju svega rečenoga, Cesarićeva lirska pjesma *Pjesma mrtvog pjesnika* na odličan način prikazuje prethodno konstatiranu misao kako pjesnik teži k razumijevanju i ostvaruje

komunikacije sa čitateljem. Ovakva čežnja je posljedica straha od vlastite prolaznosti i zaborava što je jedan od najdubljih ljudskih strahova, a ono što ga čini toliko zastrašujućim jest činjenica da nismo u mogućnosti kontrolirati prolaznost niti je izbjeći na bilo koji način. Tako Cesarić u prvoj strofi piše:

*Moj prijatelju, mene više nema,
Al nisam samo zemlja, samo trava,
Jer knjiga ta, što držiš je u ruci,
Samo je dio mene koji spava.
I ko je čita - u život me budi.
Probudi me, i bit ću tvoja java.*

Već je u prvoj strofi vidljiv način na koji je pjesnik približava čitatelju (*Moj prijatelju*), on teži biti shvaćen, ali isto tako teži jednoj od najhumanijih stvari na svijetu – osjetiti bliskost s nekom osobom. Bliskost kojoj on teži se ostvaruje kroz čitatelja, koji će ga održati na životu čitajući njegovu pjesmu. Iako pjesnik fizički umire i nestaje iz materijalnoga svijeta, njegov je trag zauvijek ostavljen na životu u vidu riječi koje je posvetio sebi, ali i čitatelju. Pjesnik nadilazi materiju koja je prolazna, on nije *samo zemlja, samo trava* jer on živi u svojim stihovima. A kako bi istinski živio, potreban mu je netko tko će otkriti njegovu živost, njegovo postojanje unutar pjesme.

U drugoj strofi on piše:

*Ja nemam više proljeća i ljeta,
Jeseni nemam, niti zima.
Siroti mrtvac ja sam, koji u se
Ništa od svijeta ne može da prima.
I što od svijetlog osta mi života,
U zagrljaju ostalo je rima.*

Pjesnik u drugoj strofi u prva dva stiha nastoji iskazati kako više nije u stanju proživljavati godišnja doba, njih četiri. Četiri godišnja doba označavaju jednu godinu što se dalje može interpretirati kako pjesnik žali što više ne može proživljavati godine koje su mjerilo trajanja naših ljudskih života. On je *siroti mrtvac* kojemu su jedino u zagrljaju ostale rime kao sredstvo bivanja, a pojam *rime* se u ovome kontekstu odnosi na pjesničke stihove koje ostavlja iza sebe.

Treća i sedma (zadnja) strofa u sebi sadrže najviše vapaja za životom umirućeg pjesnika, pa nastavlja:

3.
Pred smrću ja se skrih (koliko mogoh)
U stihove. U žaru sam ih kovo,
Al zatvoriš li za njih svoje srce,
Oni su samo sjen i mrtvo slovo.
Otvori ga, i ja ću u te prijeći
Ko bujna rijeka u korito novo.

7.
Sav život moj u tvojoj sad je ruci.
Probudi me! Proživjet ćemo oba
Sve moje stihom zadržane sate,
Sve sačuvane sne iz davnog doba.
Pred vratima života ja sam prosjak.
Čuj moje kucanje! Moj glas iz groba!

Pjesnik se nastoji skriti od smrti i od prolaznosti ostavljajući stihove iza sebe, a te je stihove pisao u žaru. Takav žar kojim činimo neke stvari u životu je općepoznata ljudska karakteristika jer svatko od nas teži k ostvarenju nekih vlastitih ciljeva, a upravo je takav žar koji osjećamo posljedica mogućnosti da neki od naših ciljeva i težnji mogu biti ostvareni i zato unosimo svaki najmanji djelić sebe u neku aktivnost koja nas približava cilju. U ove je dvije strofe utkana pjesnikova težnja da njegovi stihovi budu pročitani te da on tako ostane živ, ali pjesnik na jedan intiman način (obraćajući se direktno čitatelju) pokazuje svoju slabost (*Sav život moj u tvojoj sad je ruci/Probudi*

me!/Čuj moje kucanje! Moj glas iz groba!). No važno je reći kako se pjesnik ne boji pokazati svoju slabost i potrebu da netko pročita i razumije njegove stihove. Ovakav nam stilski postupak prikazuje kolika je zapravo pjesnikova potreba za životom (*Pred vratima života* (čitatelj je život) *ja sam prosjak*), iako taj život nije *pravi* život, nego samo otisak pjesnika koji se javlja u našoj svijesti čitajući njegovu pjesmu. Ako se usporedi početak i kraj pjesme, može se uvidjeti kako pjesnik prolazi kroz cijelu misaonu i emocionalnu struju promjena: od vapaja i žala za prošlim životom (*Moj prijatelju, mene više nema*) do poleta i slavljenja života (*Probudi me!*). Ovakvom je gradacijom uspješno prikazao način na koji osjećaj nade na kraju prevlada nad osjećajima beznađa i prolaznosti s početka pjesme.

Idući stihovi glase ovako:

4.
Još koji časak htio bih da živim
U grudima ti. Sve svoje ljepote
Ja ću ti dati. Sve misli, sve snove,
Sve što mi vrijeme nemilosno ote,
Sve zanose, sve ljubavi, sve nade,
Sve uspomene - o mrtvi živote!

5.
Povrati me u moje stare dane!
Ja hoću svjetla! Sunca, koje zlati
Sve čeg se takne. Ja topline hoću
I obzorja, moj družo nepoznati.
I zanosa! i zvijezda, kojih nema
U mojoj noći. Njih mi, dragi, vrati.

6.
Ko oko svjetla leptirice noćne
Oko života tužaljke mi kruže.
Pomozi mi da dignem svoje vjeđe,

*Da ruke mi se u čeznuću pruže.
Ja hoću biti mlad, ja hoću ljubiti,
I biti ljubljen, moj neznani druže!*

U četvrtoj strofi pjesnik iskazuje sve ono što će svome čitatelju ostaviti: snove, misli, nade i ljubav. Pjesnik žali za ljudskim stvarima koje je imao tijekom života, a posebno bih istaknula motive ljubavi i misli jer ove dvije pojave ne moraju nužno biti sretne prirode, za razliku od snova, zanosa i uspomena. Smatram kako je, navodeći ljubav i misli, pjesnik na taj način iskazao kako on žali za ljudskim iskustvom – bez obzira bilo ono sretno ili tragično. Ovo je zanimljiv postupak jer pjesnik pjeva o svemu što mu je sada nedostižno, ali nastoji sva svoja iskustva dati u stihovima kako bi on zajedno sa njima živio u svijesti čitatelja. Strofa je završena prigodnim oksimoronom *mrtvi živote* pomoću kojega se dodatno naglašava tmurna, ožalošćena atmosfera pjesme, a samim time i emocionalno „raspadanje“ pjesnika i njegov očaj zbog toga što je njegov život zauvijek završio. Peta strofa je, pak, žal za prirodom i njenom ljepotom. Promatranje i iskustvo prirode je isto tako dio ljudskoga života, a on više nije u mogućnosti vidjeti svoja *obzorja* jer ga je prožela nepovratna tama i noć u kojoj nema ničega (*U mojoj noći* – njegova noć je vječna jer označava smrt). Šesta strofa možda najbolje opisuje ono za čim pjesnik čezne: želi dignuti svoje vjeđe kako bi mogao vidjeti svijet oko sebe i biti dio njega jer njegove ruke čeznu za tim: označava ljubav koju pjesnik osjeća prema svijetu (i životu) jer svačije ruke čeznu za onime što volimo. Obzirom da su to najčešće drugi ljudi, pjesnik kroz taj stilski postupak približava koliko je njegova ljubav prema životu velika i istinska.

Nakon čitanja literature i lirske pjesme, može se zaključiti kako je interpretacija u mnogo toga individualna. Primjerice, nakon iznošenja vlastite interpretacije *Pjesme mrtvoga pjesnika*, na kraju se mogu priložiti i alternativne interpretacije koje bi mogle biti istinite. Možda je pjesnik svoj život tijekom života shvaćao „zdravo za gotovo“ ili se on jednostavno nije obazirao na činjenicu da smo svi prolazni te zbog toga nije cijenio vlastito vrijeme koje ima preda sobom, a koje je zasigurno ograničeno. Upravo bi možda takva vrsta interpretacije odgovarala nekome tko je uistinu gubio svoje vrijeme života i tek blizu smrti shvatio kako zapravo čezne za svime što je prošlo i shvatio na koje je sve načine mogao živjeti ispunjeniji život. Sve ovo upućuje na početnu misao kako svemu što čitamo te nastojimo interpretirati moramo pristupiti sa individualnoga stajališta jer

jedino na takav način možemo zaista živjeti književnost koju čitamo i pustiti književnosti da živi u nama.

Literatura:

Cesarić, D. (1996). *Pjesma mrtvog pjesnika*. Vinkovci: Privlačica.

Pavletić, V. (1995). *Kako razumjeti poeziju*. Zagreb: Školska knjiga.

Solar, M. (2005). *Vježbe tumačenja*. Zagreb: Matica hrvatska.

Škreb, Z., Stamać, A. (1998). *Uvod u književnost: Teorija, metodologija*. Zagreb: Globus.



Dragica Šokčević

Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za kroatologiju

Kolegij: Metodika nastave Hrvatskoga jezika

dsokcevic@hrstud.hr

Stručni članak

Utjecaj kanonske književnosti na motivaciju učenika za čitanje lektire

Sažetak

Satovi lektire na kojima se obrađuje starija hrvatska književnost, pisana narječjem ili jezikom različitim od suvremenoga, učenicima su često prava gnjavaža. Kako učenicima približiti ili potaknuti njihov interes za takva kanonska djela, poput *Judite* Marka Marulića? Odgovoriti na to pitanje ujedno znači i obogatiti te značajno unaprijediti nastavu hrvatskoga jezika. Dobar nastavni sat lektire ili književnosti pozitivno će utjecati na učenikov razvoj jer interpretacijom i analizom postaje sposoban formirati vlastita stajališta te kritički propitkivati pročitano. Marulićeva se *Judita* najčešće obrađuje fragmentarno. Pokušaji da se *Juditin* jezik „prevede” na suvremenu inačicu hrvatskoga jezika, uglavnom neslavno završavaju jer ta „dva jezika” imaju vlastite karakteristike koje su teško uklopive. U kombinaciji s *Juditom* Mire Gavrana, suvremenijom verzijom priče, metodom učenja putem otkrivanja, grupnim radom i audiovizualnim pomagalicama, Marulićeva *Judita* ima priliku biti bolje prihvaćena među mlađim naraštajima.

Ključne riječi: nastava, učenici, lektira, kanon, *Judita*

Današnje sustavno obrazovanje uči nas od malenih nogu kako usvojiti gradivo te kako ga kasnije iskoristiti u određenome kontekstu. Smatra se da škola ne bi trebala biti mjesto učenja napamet, već usvajanja određena znanja i životnih pouka koje se mogu iskoristiti u svakodnevnome životu. Konkretno je na primjeru nastave iz predmeta Hrvatski jezik moguće izdvojiti elemente koji nas vode u tome smjeru susreta sa svakodnevnim situacijama i učenja reagiranja na iste, a područje koje nam daje takve vještine je ponajviše područje književnosti. Sam kurikulum Hrvatskoga jezika sadrži obrazovne ishode koji povezuju školu i svakodnevicu, a jedan od takvih je idući. Učenik obrazlaže odnos proživljenoga iskustva i iskustva stečenoga čitanjem književnih tekstova (*Odluka o donošenju kurikulumu NN, 10/2019*). Funkcija književnosti je doprijeti do učenika te stvoriti u njemu emocije. Cilj je da učenik poveže svoje osobno iskustvo s književnim djelom, likovima u tom djelu te odnosima među tim likovima, kao što vidimo i u ishodima nastavnoga Kurikuluma. Povezuje vlastiti spoznajni i osjećajni doživljaj da bi stvorio cjelovitu sliku o književnome tekstu (*Odluka o donošenju kurikulumu NN, 10/2019*). Književnost se ponajprije veže za čitanje i interpretaciju teksta. Osim čitanja određenih ulomaka na satu, učenici imaju obavezu pročitati zadana djela kod kuće te se ta djela zajedno s nastavnikom interpretiraju na nastavnome satu. Taj tip sata najuspješnije ostvaruje specifične ciljeve nastave književnosti koji se odnose na recepcijske, interpretativno-analitičke sposobnosti, na izgrađivanje književna ukusa i senzibilnosti te književne kulture u najširem značenju (Rosandić, 1986: 115). Takav sat ima pet faza koje vode prema spoznaji o književnome djelu. Prema Dragutinu Rosandiću, prva faza dovodi dijete u komunikaciju s djelom te pobuđuje emocije kod djeteta. Druga faza uvodi učenika u interpretaciju teksta te razvija interes za samostalno čitanje, dok treća faza razvija kulturu čitanja i otkriva učeniku načine čitanja. Četvrta faza osposobljava učenika za samostalnu interpretaciju različitih vrsta književnih tekstova, a peta ostvaruje razvijeniji tip književnoga kritičkoga mišljenja (1986: 115).

Dobro isplanirani književni sat može izazvati zainteresiranost, uzbuđenje i emocije kod učenika, a posebno je važno to uspjeti prilikom obrade lektirnih djela. Lektirna djela većinom su kanonskima djela što označava da imaju veliku književnu vrijednost te im je funkcija potaknuti emocije i povećati doživljaj kod učenika. Djela koja to uspijevaju proglašena su kanonskima. Sva ostala djela se nalaze na nižoj razini te su dostupna svima, dok su kanonska ona koja se uče u školi, a izvan škole ih rijetko tko čita. Uvođenje lektira u škole nije u počecima obrazovanja označavalo današnji način obrade lektira. Na samom početku potrage za počecima institucionalizirane,

popisom propisane lektire u osnovnoj školi treba istaknuti da je lektira, u smislu institucionalno definiranog zahtjeva za čitanjem samostalnih književnih dijela kod kuće, u nas još potkraj 19. stoljeća bila rezervirana isključivo za više i neobavezne nastavne razine (Hameršak, 2006: 98). Ta neobavezna nastava čitanja nastojala se uvrstiti u obaveznu školsku nastavu, što je uspješno napravljeno sredinom 20. stoljeća. Uvođenje lektira u škole povećalo je tiskarsku djelatnost i dovelo do velikog kapitala. Ipak, pitanje je koji je doista cilj: povećati kapital ili poučiti djecu. Također postoji problem čestog mijenjanja popisa lektire. Sve dok se lektirna djela budu smjenjivala desetogodišnjim, pa čak i bržim ritmom i sve dok se ona na drugim obrazovnim razinama ne budu prepoznavala kao književna, pročitana osnovnoškolska lektira, jamčit će tek jezični, no ne i književni kapital (Hameršak, 2006: 107). Postoji i problem što pojedina kanonska djela nisu toliko čitljiva s obzirom na jezik na kojemu su pisana. Takav problem bi se eventualno dao riješiti prijevodom na današnji hrvatski standardni jezik ili učenjem jezika na kojemu je djelo napisano. Naravno, za sve to je potrebno odvojiti puno vremena pa učenici često ne uspiju izvući pouku iz djela koje je pred njima, a profesori troše niz sati za pripremu jednoga takvoga nastavnoga sata.

Jedno takvo književno djelo, koje je ujedno u književnome kanonu, što znači da ima neprocjenjivu vrijednost, je djelo *Judita* koje je napisao Marko Marulić. S obzirom na težinu djela, učenici često odustaju od čitanja već na samome početku knjige pa taj nastavni sat ne uspijeva izgledati onako kako bi trebao. Kao zamjenu, profesori daju učenicima samo jedan odlomak iz te knjige koji obrade na satu te iz toga izvuku najbitnije činjenice. Naime, trebalo se uhvatiti ukoštac sa starim hrvatskim tekstom na arhaičnoj čakavštini, s dosta teških mjesta za razumijevanje i hrvatskomu suvremenom govorniku, versifikacijski vrlo složeno postavljenim i retorički zahtjevnim. Sam pak ep s poznatom biblijskom građom i teretom žanrovskih konvencija ne čini se na prvi pogled privlačnim prijevodnim predloškom. (Tomasović, 2000: 17). Iako hrvatskome govorniku teška za razumijevanje, prijevodi *Judite* izuzetno su prodavani i čitani puno više nego li od strane Hrvata. To se može dokazati primjerom iz izvornoga romana *Judita* Marka Marulića koji opisuje Holoferna. A on ti sjeđaše oholo, visoko, a sam pogledaše po vojsci široko; krvavo mu oko, obraz bješe rumen, brada već nekol'ko sijeda, trbuh nadmen. Znojjan bi uz studen, tako tust je bio ko ovan nestrižen što se dugo krio; bješe se povio svilenim skenderom, gajtane pustio kićene biserom (Marulić, 2013: 23-24). Zanimljivo je pritom da se praktično metodičarsko pitanje kako stari tekst čitati (s) mladim čitateljima-učenicima, aktualno u ovome vremenu u kojemu se provodi

reforma hrvatskoga obrazovnog sustava, postavilo i prije 150 godina (Plejić Poje, 2022: 76). Drama je nastala tijekom održavanja državne mature gdje je Judita bila glavni predmet rasprave. Prvo je 2012. konstruiran „skandal“ s maturom iz Hrvatskoga jezika zbog pitanja o boji Juditina prstena iz četvrtoga pjevanja. Za točan odgovor nije trebalo nikakvo znanje ni o Maruliću, ni o Juditi, a kamoli o prstenu, jer je bila riječ o zadatku s polaznim tekstom, kojemu je cilj provjera razumijevanja pročitano: iz stihova u kojima se kaže da je Judita uzela »parsten« s rubinom »čarljene« boje trebalo je u odgovoru između četiri ponuđene boje prepoznati da je riječ o crvenoj i zaokružiti taj odgovor (Plejić Poje, 2022: 75). *Judita* se nastojala prevoditi te uvrštavati u gimnazijske čitanke, no prevoditelji često nisu mogli odgonetnuti pojedine stihove pa je taj prijevod polovično odrađen. Marulićeva *Judita*, zbog tada pretežitih afiniteta spram dubrovačke dionice starije hrvatske književnosti i spram usmene epike, koje je određivala dominantna, vukovska filološka sljedba, nije se uklapala u zahtjeve koji su se postavljali pred nastavu materinskoga jezika. Preprekom se smatrao i Marulićev dvostruko rimovani dvanaesterac, koji se doimao ograničavajućim i nespretnim (Plejić Poje, 2022: 86). Ipak, *Judita* je zastupljena u nastavnim programima te se radi u ulomcima, a samo književno djelo je od velike pjesničke vrijednosti.

S druge strane, postoji novija, suvremenija verzija romana *Judita* koja je napisana u 20. stoljeću, a za nju je zaslužan Miro Gavran. Takva verzija napisana je standardnim jezikom te je puno lakša za čitanje, što je za učenike današnjeg doba, kada je čitanje postalo dosadno i naporno naspram korištenja računala i ostale tehnologije, velika stvar. Možemo postaviti pitanje zašto se u popis lektire ne uvede ova verzija *Judite* umjesto Marulićeve, s obzirom na to da bi vjerojatno bila bolje primljena među učenicima te bi se na njoj mogli obraditi motivi ljubavi i spasenja iz jedne suvremenije perspektive. Metodom rasprave ili individualnoga rada na tekstu nastavnici bi bolje spoznali što učenici misle i kakav stav imaju prema glavnoj temi, odnosno vide li Juditu kao sveticu i spasiteljicu ili kao ženu koja nije smjela osjećati romantičnu ljubav prema oholomu junaku, prema onome kojemu je bio cilj razoriti njezin narod. Marulić i Gavran stavljaju naglaske na različite motive. Gavran i Senker preuzimaju sâm herojsko djelo kao neupitno, no pažnju obraćaju na motivaciju i psihologizaciju Judite i ostalih likova, baveći se onim što je bilo suvišno za *res gestae*, onim što je u starozavjetnoj priči i u Marulića ostalo u sjeni. U toj sjeni suvremeni hrvatski autori traže prostor za svoju priču ili, usporedbe radi, ako već i Marulić govori o urešenom ruhu svoje Judite, moglo bi se reći da Gavrana i Senkera zanima podstava (Pavlović, 2007: 318). Pred nas su stavljena dva različita razrješenja ove situacije o kojima je potrebno promišljati i donijeti vlastiti

stav. Bitno je naglasiti da treba sagledati širi kontekst, tj. iz kojih književnih razdoblja dolaze pisci te kakav je bio stil pisanja u njihovu vremenu. U splitskoj sredini Marulićeva vremena, a time i kod samoga Marulića, žena i njezina uloga u društvu još je uvijek više srednjovjekovna, nego renesansna. (...) Za Miru Gavrana može se reći: ako je on muškarac koji piše o ženi, ipak je i čovjek svojega vremena u kojemu je uputno, čak politički korektno, iskazati odmak od takvoga historijskog predstavljanja žene. Stoga određivanje Judite kao umnije, odabrane, drukčije žene, koja nije poput ostalih žena, prati i blaga ironija prema vremenu i kritičnost prema takvim društvenim uvjetima i položaju lika (Pavlović, 2007: 322).

Svaki iskazani motiv može se promatrati na nama dana dva načina. No s obzirom na to da Gavranova *Judita* nije na popisu školske lektire, može se eventualno uzeti kao dodatna, izborna knjiga za čitanje ili može poslužiti kao usporedba u odnosu na Marulićevo djelo. Kako učiniti Marulićevu *Juditu* dostupnijom učenicima te što kao nastavnik napraviti da im to djelo bude zanimljivije i bliže suvremenu svijetu? Posebno je bitno koju metodu nastavnik koristi na nastavi. Frontalni tip nastave nije najbolji izbor u ovome slučaju jer je sat usmjeren na nastavnika te nedostaje više interakcije u razredu. Kritika frontalne metode se stoga prije svega usmjerava na njezinu pretjeranu dominaciju kao i na njezinu pogrešnu primjenu (Terhart, 2001: 152). Metoda koja bi poslužila na ovome satu je učenje putem otkrivanja. Nastava koja vodi samostalnom, otkrivajućem učenju je, nasuprot tome, usmjerena na stvaranje uvjeta koji će potaknuti proces učenja učenika problemskom kvalitetom ponuđenog materijala (Terhart, 2001: 163). Tom metodom može se raspravljati o položaju žene te iz vlastitih saznanja i iskustava nastojati riješiti Juditinu situaciju. Učenike se također može postaviti u dvije velike grupe od kojih će jedna obrađivati Juditu, a druga Holoferna te će zadatak biti obraditi moralni aspekt pojedinoga lika. Za grupni tip nastave od velike je važnosti uloga nastavnika koji za zadatak ima napraviti dobru organizaciju rada. Da bi se mogla realizirati nastava u skupinama, nastavnik mora u određenoj mjeri raspolagati sposobnošću zapažanja grupnih procesa koja nadilazi sposobnosti potrebne za uobičajenu razrednu nastavu (Terhart, 2001: 171). Kada se radi o pitanju hoće li Judita ubiti Holoferna da bi spasila svoj narod, kao što to Marulić piše, ili će se pak zaljubiti u njega, kao što Gavran piše, dovodi se do određenih moralnih vrijednosti; što je to krivo ili pravo napraviti. U tome smislu može se odraditi i metoda moralna odgoja koja je na jednoj većoj razini u smislu propitivanja životnih vrijednosti. Središnja misao je da se moralna rasudna moć kod djece i mladeži (nakon predmoralne faze) razvija u šest stupnjeva. 1. usmjerenost na kaznu i poslušnost, 2.

instrumentalno-relativistička usmjerenost, 3. usmjerenost na odobravanje određene osobe, 4. usmjerenost na zakon i red, 5. legalistička usmjerenost/ društveni ugovor, 6. usmjerenost na općenito važeća etička načela. (Terhart, 2001: 177-178). Uz sve metode ne treba zaboraviti i audiovizualne medije koji mogu doprinijeti boljemu upoznavanju s temom te lakšemu predočavanju likova i situacije iz književnoga djela. Mediji su stavljeni pred nas (...) s ciljem da se uz njihovu pomoć što bolje upozna drugoga i sebe samoga te na taj način i do metodičkog značenja medijskog priopćavanja (Pranjić, 2013: 198).

Kanonska djela neprocjenjiv su dio hrvatske književnosti i hrvatske kulture. Stoljećima su prelazila s generacije na generaciju, čitana su privatno i u školi. Sastavni su dio kurikulumu kao dio obaveznoga čitanja lektire. Jedno takvo djelo je *Judita* Marka Marulića. Nažalost, posljednjih desetljeća javlja se sve manji interes i motivacija za čitanje i obradu takvih djela. Učenici su preokupirani novonastalima internetskim mrežama te usmjereni na što brže prikupljanje informacija s ciljem što manje čitanja. Tu se sustav obrazovanja našao u problemu ne znajući kako predočiti kanonska književna djela učenicima. Nije opcija izbaciti ih iz programa, stoga je na nastavnicima zadatak osmisliti metode kojima će učiniti nastavu zanimljivijom. Uz metode poučavanja, ne treba zaboraviti i audiovizualna pomagala koja učenici već dobro poznaju, a mogu olakšati cijeli proces. Ipak, šteta bi bilo ne upoznati hrvatsku kulturu i vidjeti čime je sve bogata naša književnost.

Literatura:

- Hameršak, M. (2006). Osnovnoškolska lektira između kanona i popisa, institucija i ideologija u: *Narodna umjetnost: hrvatski časopis za etnologiju i folkloristiku*, 43 (2), 95-113.
- Marulić, M. (2013). *Judita* (pr. Nikica Kolumbić). Varaždin: Katarina Zrinski d.o.o.
- Narodne novine (2019). *Odluka o donošenju kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 10/2019. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html. Pristupljeno 22. travnja 2023.
- Pavlović, C. (2007). Juditine metamorfoze (Marulić - Gavran - Senker). *Colloquia Maruliana...*, 16 (16), 313-326.
- Plejić Poje, L. (2022). Judita u najstarijim gimnazijskim čitankama. *Colloquia Maruliana...*, 31 (31), 75-86.

Pranjić, M. (2013). *Nastavna metodika u riječi i slici*. Zagreb: Hrvatski studiji.

Rosandić, D. (1986). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.

Tomasović, M. (2000). Petsto i pedeset godina od rođenja Marka Marulića (1450.-2000.) i petsto godina od nastanka njegove *Judite* (1501.-2001.) u: *Croatica: časopis za hrvatski jezik, književnost i kulturu*, 30 (49/50), 9-29.



Kreativni kutak: odgovori studenata

U sklopu zbornika, pitali smo studente što ih je potaknulo na odabir teme te koliko su novih znanja usvojili. U nastavku slijede odgovori.

Zašto ste odlučili obraditi temu koju ste odabrali te koliko ste novih znanja i vještina usvojili?

✚ *Odabir teme eseja „Biblioterapija i mogućnost implementiranja u školskoj knjižnici“ proizašao je dijelom iz vlastitog područja interesa. Kao profesorica Hrvatskoga jezika i književnosti prisiljena sam književne tekstove koristiti u propisanome kontekstu, često ispuštajući i prešućujući element emocionalnog povezivanja s napisanim. Budući da sam čvrstog uvjerenja da književni tekstovi potiču emociju i ljubav prema čitanju i stvaralaštvu, Biblioterapija, a posebno Literarna biblioterapija, činila mi se savršenim spojem usvojenog znanja i vlastite percepcije poučavanja ili bavljenja književnošću. Na spomenutome kolegiju upoznala sam se s MED ciklusom koji spaja i interpretira jezik, misao i emociju. Želja mi je koristiti metode Biblioterapije kako bih učenike uputila na čitanje radi užitka koje će, sigurna sam, potaknuti i želju razumijevanja funkcioniranja književnoga teksta na teorijskoj razini i tako doprinijeti razumijevanju književnosti u cjelini.*

Maja Cvjetković

✚ *Nastava kao dinamičan i tradicionalno precizno ustrojen proces u modernome je vremenu pod sve većim pritiskom od strane okoline. Jaki utjecaji tehnologije i medija polako, ali sigurno uvjetuju promjene u procesu nastave književnosti.*

Zanimljiva mi je bila ideja hibridne nastave književnosti koja bi obuhvaćala i klasičnu obradu teksta, ali i konzumaciju djela korištenjem direktnijih i mladima poznatijih podražaja koje je moguće iskusiti putem video igara. Za pisanje ovoga eseja bilo je potrebno upotrijebiti sva stečena znanja iz odslušanih kolegija iz nastavnčkoga modula, kao i kritički pristupiti analizi dostupne literature o predmetnoj temi. Smatram da napisani esej može poslužiti kao temelj daljnjega istraživanja prilagođavanja tradicionalnih nastavnih oblika zahtjevima modernoga vremena. Osobno smatram da je tradicionalne nastavne oblike potrebno adekvatno prilagoditi zahtjevima vremena.

Silvio Činć


✚ *Izbor teme bio je vrlo jednostavan. Svjesna svih promjena koje nam suvremeni tempo života donosi, smatram da se upravo ovakvoj temi treba češće pristupati. Digitalizacija sve većeg broja sadržaja, dovela je i do digitalizacije nastave i nastavnog procesa. Svi dosadašnji nastavnici pa i oni budući moraju znati prilagoditi svoju nastavu u skladu s vremenom. Upotreba nastavnih medija za neke nastavnike nije lak proces. Pišući ovaj rad naučila sam kako je neophodno redovito usavršavanje nastavnika u okviru medijskog odgoja i obrazovanja te usvajanje i razvijanje metoda i strategija primjerenih za izvođenje današnje „moderne“ nastave s naglaskom na uporabu digitalnih sredstava i alata.*

Stela Đurović


✚ *Na temelju vlastitih iskustava često primjećujem kako pojedini učenici, što osnovnoškolci, što srednjoškolci, ne uviđaju svrhu čitanja lektire u sklopu svog obrazovanja nego na čitanje lektire gledaju isključivo kao na negativan proces. Čitanje lektire često se smatra potraćenim vremenom koje učenike ne može duhovno obogatiti. Smatram da su razvoj medija i tehnologije te loše radne navike učenika*

čimbenici koji im stvaraju negativan stav prema lektirama i čitanju. Pišući ovaj rad, došla sam do saznanja kako se pojedini učenici radije oslanjaju na kratke sadržaje na internetu, a ne na samo književno djelo. Također, informaciju da pojedini učenici strane književnike smatraju vrijednijima od hrvatskih smatram poražavajućom. Nastava književnosti kao takva ključni je dio školovanja svakog učenika. Ona ga čitanjem i interpretacijom lektirnih djela duhovno i intelektualno obogaćuje.

Lucija Fumić

 *Naslov teme Slika i crtež u psihoterapiji djece i obitelji odmah me privukao i zainteresirao. Bilo mi je jasno da će tema biti zanimljiva te da mi neće biti problem pročitati knjigu i napisati pregledni rad. Za popratnu literaturu izabrala sam doktorski rad autorice Darie Kordiš koji je odlično nadopunio predmetnu temu. Bilo mi je zanimljivo čitati o razvoju djeteta, kako okolina utječe na taj razvoj te kako svoje osjećaje i iskustva djeca izražavaju crtežima i kreativnim djelima. Promatrati tematiku kroz leću psihoanalize bilo je nešto s čime se do sada nisam susrela, ali nakon čitanja knjige i pisanja rada nova saznanja mi prolaze glavom u svakodnevnim situacijama. Ova tema jako me zainteresirala i sigurna sam da će mi u daljnjem obrazovanju biti užitak naučiti nešto više o njoj.*

Stela Jakirčević

 *Tema pedagoške komunikologije zaintrigirala me jer nisam znala puno o njoj niti što točno ona obuhvaća, a kako volim učiti nove stvari odlučila sam i o ovoj ponešto saznati. Svaka je komunikacija bitna, a ona pedagoška je možda i najbitnija za razvoj mladih osoba jer kako znamo na njima svijet ostaje. Kroz ovu sam temu naučila ponešto o komunikaciji u školama i odgojno-obrazovnim ustanovama, no iznenadilo me koliko je ova tema duboko istražena sa stajališta biologije i razvoja mozga. Također, naučila sam koliko je situacija u školi i životu općenito, koje krivom komunikacijom i/ili pristupom mogu loše završiti, no isto se tako mogu jednostavno riješiti pravilnom komunikacijom i/ili pristupom učeniku ili bilo kojemu drugomu*

sugovorniku. Komunikacija je ključna u pristupu konfliktima i njihovu rješavanju, doprinosi boljoj kvaliteti odnosa i života te uspostavljanju zadovoljstva i mira, čemu svi u suštini težimo.

Dora Jambrek


- + Rado odabirem i pišem o temama koje su povezane s emocijama i metodom literarne biblioterapije, a za sve to potrebna je interpretacija književnog djela. Ona podrazumijeva čitanje s razumijevanjem i mogućnost shvaćanja na višoj apstraktnoj razini. U kontekstu odgojno-obrazovnog sustava, svjesni smo činjenice da učenici malo i nerado čitaju, a sve to ostavlja trajne posljedice na njihov razvoj. Osobno smatram da nastavnikov pristup i dobra interpretacija mogu biti kodačić koji će djeci približiti čitanje i učiniti ga zanimljivijim. Naučila sam da je interpretacija složen i dugotrajan proces koji zahtijeva dobru nastavnikovu pripremu kako bi realizacija bila što uspješnija. Dakle, ako interpretaciji pristupimo ozbiljno i realiziramo je na adekvatan, ali domišljat način, djeca će shvatiti da čitanjem postaju bogatija i svjesnija sebe.*

Sara Stojić

- + Interpretaciju Cesarićeve Pjesme mrtvog pjesnika izabrala sam zbog ljubavi prema poeziji i već postojećeg zanimanja za nju, što je služilo kao poticaj za dublje znanstveno istraživanje načina njezine interpretacije. To se odnosi na pitanje individualizma prilikom čitanja poezije te osobnoga shvaćanja i razumijevanja pročitanooga. Smatram kako je glavna nit unutar „kanala poezije“ međusobna „razmjena“ emocija: pjesnikovih, koje potiču nastanak poezije, i čitateljevih, koje pročitano pobuđuje. Pokazatelj je to važnosti interpretacije ne samo u razumijevanju teksta, nego i u razumijevanju života. Jedna od najznačajnijih novonaučenih vještina je povećanje svjesnosti prilikom čitanja i tumačenja teksta, posebno obraćajući pažnju na ono neizrečeno. Istraživanje interpretacije poezije*

dodatno mi je ukazalo na činjenicu kako su tekstura pjesme i jezična ekspresija važne sastavnice prilikom pisanja i čitanja poezije.

Ilijana Širić

 *Tema me zainteresirala radi želje za otkrivanjem može li kanonska književnost utjecati na učenike i njihovo čitanje lektira te postoje li načini kojima nastavnici mogu kanonska djela približiti učenicima, odnosno, omogućiti im njihovo lakše razumijevanje i obradu lektirnoga djela. Obradom ove teme saznala sam za razne metode kojima nastavnik može djelovati na učenike te obraditi kanonska djela kao lektire na učenicima lakši način.*

Dragica Šokčević