

## NAPOMENE O INTERPRETACIJI DJEČJE KNJIŽEVNOSTI U ŠKOLI

Članek predstavlja bistvena vprašanja interpretacije književnosti v osnovni šoli: govorimo o tem, da je interpretacija »vrednotenjski odgovor«, ter hkrati tudi dvosmerni komunikacijski in interdisciplinarni proces. Na kakovost interpretacije vplivajo tudi zasnova izobraževalnega programa ter izbor besedil za šolsko in obvezno domače branje, pri čemer se odpira predvsem problem tabuiziranih tem. Ker je književno delo nastalo v nekem konkretnem literarnozgodovinskem obdobju, to prav tako vpliva na razumevanje besedila. Vsi naštetni elementi pa so vendarle podrejeni osnovnemu dejstvu, da je šolska interpretacija spoznavni proces, katerega glavni namen je prebuditi čustveni svet mladega bralca, ki prispeva k njegovemu vsestranskemu razvoju.

interpretacija, recepcija, komunikacijski proces, funkcija književnosti, književno sporočilo, primernost

This paper points to some important issues relating to the interpretation of literature in primary school: interpretation is an »evaluated response«, but is at the same time a two-way communicative and interdisciplinary process whose quality is influenced by the nature of the syllabus and the selection of texts for required reading, which raises the issue of »taboo« themes. Moreover, it should be taken into account that each literary work is written in a specific period, which influences »understanding« of the text. However, all these elements are secondary to the basic fact that school interpretation is a cognitive process, but its primary purpose is to stir the emotional world of young readers, contributing to their all-round development.

interpretation, reception, communicative process, function of literature, literary message, suitability

**1** Interpretacija je čin otkrivanja, tumačenja i vrjednovanja književnoga teksta, njome valja pokazati da je taj tekst strukturiran kao umjetnost riječi, odnosno njome se ukazuje na odnos genotipa i fenotipa u književnom stvaralaštvu. Pojam je prvi put upotrijebljen u zborniku Otta Burkela *Gedichte und Gedanke* (1943; naslov zbornika je karakterističan: *Pjesma i smisao!*). Interpretator mora računati s nekoliko činjenica: a) svako je djelo povijesna činjenica, dakle, činjenica koja se dogodila u određenom vremenu kojem pripada autor (vremenu u smislu povijesno-kronološkom ali i stilsko-periodizacijskom); b) djelo je jezična činjenica, to jest jezična organizacija na makro i mikrostrukturnoj stilskoj razini; c) napokon, interpretator polazi od pretpostavke da se pred njim nalazi **umjetnički organiziran**

**tekst** te ulaženjem u njega potvrđuje ili opovrgava pretpostavku. Interpretacija je, k tome, i Hilderbrandov *Wertantwort* – odgovor vrjednovanjem, premda ne samo interpretatorov nego i receptorov.

Međutim, interpretacija ne bi trebala odgovoriti samo na **što** i **kako** nego i **zašto**: naime, književno djelo, kako napominje Lotman, predočuje model svijeta te je ono »po samoj svojoj biti ‘angažirano’« (Škreb 1976: 89). Oko toga se obilježja vode rasprave otkad je književnosti, međutim, činjenica je da svako djelo ima svoju funkciju, jer inače ne bi imalo svoga smisla (postojanja). Dašto, pritom je najvažniji odnos teksta i poruke, »ruha« i »duha« djela, odnosno dosegnuti stupanj njihova sklada.

2 Osim u znanosti u književnosti interpretacija je u novije vrijeme dobila zasluženno mjesto u obrazovanju kao školska interpretacija književnoga djela. Ona, jasno, polazi od postignuća znanosti o književnosti ali ujedno mora računati s nekoliko važnih čimbenika koji utječu na njenu **specifičnost**, u onim relacijama u kojima je njen predmet – dječja književnost – spram »odrasle« u okviru pojedine nacionalne književnosti. Ti čimbenici specifičnosti interpretacije književnoga djela u školi su:

a) **poetika** dječje književnosti. Premda u hrvatskoj dječjoj književnosti nemamo ustrojenu (napisanu i kodificiranu) poetiku, njezini elementi prepoznatljivi su i potvrđeni književnom praksom i književnom kritikom; pritom se vrjednovanje i promišljanje te književnosti redovito uspostavlja s obzirom na »odraslu«. Ukratko, elementi (posebnosti) na kojima ona počiva su osobit tematsko-motivski izbor, organizacija fabule i postava likova, jezična igra (na tematskoj i stilskoj razini, poglavito kao gradbeni segment u ritmizaciji), vedrina (humor), bliskija autorska pozicija spram konzumenta;

b) **repcija** dječje književnosti. Teza Oskara Hudalesa, iskazana u članku još prije pola stoljeća – koji je članak s razlogom objavljen u reviji *Otrok in knjiga* ovih godina – glasi: »Naši pisatelji so po veliki većini še vedno mnenja, da pisanje za mladino ne spada v okvir tako imenovane ‘vrhunske’ umetnosti. Zato tudi takrat, ko kdo že kaj napiše za otroke, bridko *malo upošteva duševno strukturo sodobnega mladega človeka*« (isticanje S. H.; Hudales 2003: 23). Od odnosa, naime, prema malome čitatelju gradi se dječja književnost, riječ je o **povratnom komunikacijskom procesu**. I ne samo s obzirom na neposrednoga konzumenta: u građenju recepcijskoga čina uputno je poznavati stav roditelja, učitelja i knjižničara, računati sa specifičnostima recepcije s obzirom na spol, mjesto prebivališta i slično (Tenšek 1986: 13 i dalje);

c) **svrha** interpretacije književnoga teksta u školi. Susret s književnim djelom u školi ima tri svrhe (zadaće: obrazovnu (usvajanje književnoteorijskih pojmova), funkcionalnu (»primijenjenu«, dakle razvijanje recepcijskih, spoznajnih i sličnih sposobnosti) i **odgojnu**, koju Dragutin Rosandić (2005: 80) ovako formulira: »Knji-

ževnost otkriva nove svjetove, pruža doživljavanje ljepote, otkrivanje novih istina o sebi i svijetu, otvara vrata u svijet umjetnosti.«

Poznata nam je činjenica o dominaciji obrazovne razine u današnjoj školi, naprosto tiraniziranje opterećivanjem činjenica, pri čemu se gubi iz vida odgojna zadaća. To vrijedi za nastavu svih školskih predmeta a naročito u književnosti. Mnogi naputci za školsku interpretaciju dragocjeni su prilozi za usvajanje obrazovne, književnočinjenične razine (Šabić 1991), kao uzorci analitičkoga ulaženja u strukturu književnoga teksta, međutim, oni nerijetko bivaju samosvrhoviti, odnosno zaustavljaju se na spoznajnoj razini. Što je s **porukom djela**, onim što najčešće pejorativno danas formuliramo: »Što je pisac htio reći?« To nam se pitanje ne postavlja samo uz spomenute zadaće književnosti nego i uz njenu recepciju – djeci je, naime, bliži *mythos* a ne *lexis*, ona su (jasno, i poradi razine svoga iskustva) sklonija razgovoru o «sadržaju» nego o stilu djela.

Dakle, u činu interpretacije važne su sve tri sastavnice književnoga teksta:

Književna su djela važna u procesu odgajanja i obrazovanja učenika zbog nezamjenjive umjetničke istine o životu, o svim njegovim radostima i tugama, srećama i patnjama, ushitima i bolima [...] Puni je odgojni smisao susreta najmlađih s književnoumjetničkom riječi u doživljaju njene snage, istine i ljepote kojom se može ulaziti u viši oblik života. Zato se kaže da književnost, uz ostale umjetnosti, oplemenjuje, obogaćuje unutarnji život najmlađih recipijenata. (Visinko 2005: 20.)

**3 Nastavni program** nedvojbjen je čimbenik u plodonosnijoj interpretaciji u školi, razumljivo – kao i drugi elementi – ovisan o recentnim društvenim odnosima i konstelacijama. Danas živimo globalistički, međutim, istodobno nastojimo očuvati nacionalni entitet, prepoznatljivost na svim razinama (gospodarskoj, kulturološkoj ...). U to nastojanje treba se uklopiti i nastavni program iz književnosti te bi pored programske jezgre – dakle obvezatnih programskih sadržaja na svjetskoj i nacionalnoj razini – svaki izvoditelj, dakle i interpretator književnosti u školi trebao izraditi i dopunski program, temeljen na zavičajnim književnim tekstovima. Naputak je motiviran i recepcijski jer će učenik s većim zanimanjem pristupati djelu iz njegova užeg ili šireg zavičaja.

**4 Uz program** vezano je pitanje **lektire**. Kao što se nastavni program propisuje, tako je i s lektirnim naslovima za pojedini razred, premda se u popisu daje više naslova od obveznih. Upravo pri tom izboru dodatnih naslova moguće je udovoljiti kriteriju izbora onih djela u kojima je naglašenija odgojna dimenzija, bez obzira na to pripada li djelo nacionalnoj ili svjetskoj književnosti (primjerice, knjigu *Djevojčica iz Afganistana* Deborah Ellis, koja se preporuča u popisu za 7. razred, valjalo bi svakako uvrstiti među obvezne naslove zbog tople, općeljudske poruke jer se upravo njome, porukom, brišu sve civilizacijske, nacionalne ili geografske različitosti!).

Nego, uz razgovor o lektiri jedno je pitanje aktualizirano u novije vrijeme, to jest u drukčijim društvenim odnosima – riječ je o tabu temama i njihovoj interpretaciji.

U Zagrebu je 2001. održan skup *Tabu teme u književnosti za djecu i mladež*; radovi su objavljeni u posebnom zborniku. U njemu je objavljen vrlo poticajan rad Darje Lavrenčić Vrabec, *Bol odrastanja: droge, seks i ...*. Autorica napominje da je donekad na djelu bila tradicija samocenzure (dodao bih: još je važnija, i ako hoćete – pogubnija bila državna cenzura, koja je »propisivala« što i kako misliti, o čemu govoriti!), no »životni i iskustveni svjetovi današnje djece i mladeži su se u zadnjim desetljećima u mnogo čemu izmijenili« (Lavrenčić Vrabec 2002: 8) te su sazreli uvjeti za dokinuće tabuističkih tema jer djeci »ne bismo smjeli prešućivati bilo koju temu«, jer »je posrijedi umjetnički punokrvna literatura« i jer »pomoću takvih knjiga mladi lakše ulaze u život i svijet kakav je« (Lavrenčić Vrabec 2002: 20). Autorica ujedno navodi niz tabuističkih tema (ukupno 15) te djela u suvremenoj slovenskoj dječjoj književnosti, nacionalna ili prevedena, koja reprezentiraju nabrojene teme.

Međutim, u pristupu tabuističkim sadržajima u dječjoj književnosti krije se temeljni nesporazum. Izvan je svake dvojbe da (srećom!) živimo u posve drugim, demokratskim uvjetima te bi ikakvo »propisivanje«, kakva zabrana, *index librorum prohibitorum* – bilo kontraproduktivno, necivilizacijsko zapravo. Međutim, dječjoj književnosti valja pristupiti interdisciplinarno, u čin interpretacije književnosti treba uključiti i zakonitosti i pedagogije i psihologije (između ostalih), sagledati i složiti se o **primjerenosti** pojedinih djela koja nudimo za dječju recepciju.

Navest ću u tom smislu dva primjera iz hrvatske dječje književnosti. Prvi se tiče predškolske dobi a riječ je o slikovnici Nele Moost i Michaela Schobera *Mrvica raste u maminu trbuhu* (2001.). Slikovnica tematizira začće djeteta, edukacijska tema iznijeta je dijaloški, razgovorom između članova obitelji, roditelja i djece. U tim razgovorima nalazimo i ovakav ulomak:

- Žena ima organ kao Ana – tumači Tin.
- Taj se organ kod žena zove vagina – kaže tata.
- Ponekad se poželimo maziti i ljubiti – pripovijeda mama. – Pri tome se tatin penis ukruti i uđe u moju vaginu.

Je li to primjereno prezentirana tema za djecu u vrtiću? Četrdesetak studenata predškolskog odgoja na Visokoj učiteljskoj školi u Čakovcu izjasnilo se konsenzusom na seminaru, u okviru kolegija Dječja književnost, da su ovakve slikovnice apsolutno neprimjerene za vrtićku dob .

Ili: Silvija Šesto Stipaničić objavila je 2005. roman *Djevac ili patnje mladog Petra*. Naslov dovoljno sugerira, no nije riječ o erotskim mukama petnaestogodišnjeg Petra nego o činjenici da je za vršnjakinje on djevac a u krevet ga uvlači njegova strina! Petar na koncu i začne dijete sa strinom, osobom dvostrukom starijom od njega ...

Ipak, dakle: nisu sve teme za svakoga (svaku dob)! S njima, dakako, mladi čitatelji trebaju biti upoznati no tad se postavlja pitanje njene književne materijalizacije i interpretacije, točnije, odnosa pisca prema temi, ali ne u smislu njegove »auto-

cenzure« nego (pedagoške) jasne spoznaje o osobitoj vrsti čitatelja kome djelo namjenjuje. D. Lavrenčić Vrabec (2002: 13) primjećuje: »Romani za mlade postaju, s obzirom na temu o kojoj se piše sve tmurniji, crnji (depresivni, utučeni), pošto je to s jedne strane i posljedica razvoja društva i događaja u njemu.«

Očito je da suvremeni trendovi u dječjoj književnosti slijede strujanja u »odrasloj«, oni se preslikavaju u dječju što ponajprije s odgojnog gledišta nije najsretniji izbor. Naprotiv, u prezentiranju takvih tema dječji književnik trebao bi posizati za jednim od osnovnih poetičkih obilježja te književnosti – vedrinom, humorom. Tako, recimo, i Tito Bilopavlović stihom problematizira dolazak na svijet u pjesmi *Tata je glavni* ali motiv zaključuje – nakon što iskazuje dječakovu znatiželju o mami i tati koji su se zaključali i baki koja mu pokušava odgovoriti da *pišu rodi da mu donese brata* – ovako:

Što znadu rode  
o mom bratu?!  
Ne vjerujem u rodu,  
vjerujem u tatu.

Uz ovaj razgovor o interpretaciji i tabuiziranim temama javlja se i pitanje »poterijade«.

O serijalu o Harryju Potteru autorice J. K. Rowling piše se naveliko, jasno, srazmjerno gotovo planetarnoj popularnosti djela. U članku D. Lavrenčić Vrabec, *Cenzura in druge oblike prepovedovanja knjig ter mladinska književnost*, u časopisu *Otrok in knjiga*, autorica jedno poglavlje naslovljuje: »Nevarnost Harryja Pottera – deluje kot bacil«, navodeći nekoliko afirmativnih i negatorskih mišljenja u svjetskoj kritici i javnom mišljenju, a slično pristupa i Maja Verdonik u članku *Odgojni aspekti književne produkcije za djecu i mladež: Harry Potter i čarolija čitanja*. Verdonik navodi pohvale, 'osrednje' ocjene i pokude o djelu (djelima), opredjeljujući se među one koji su oduševljeni podvizima malog *coprnjaka*, zaključivši na kraju da će njima »biti ostvaren odgojni aspekt književnosti« (Verdonik, 2004: 57).

Činjenica jest da knjigama J. K. Rowling potvrđuje svoje umijeće u gradnji napete fabule i karakterizaciji likova, pripovijedanje joj je duhovito a koprena tajanstvenosti, magije i čarobnjaštva »škaklja« maloga (i starijega) čitatelja. Međutim, te knjige su u prvom redu vješto upakiran konfekcijski proizvod, roba koja izvrsno udovoljava zakonima književnoga tržišta, te je, dakle, u prvom redu **zabavna** književnost, pa s toga gledišta korisna a ne i poučna (kako misli Verdonik), jer su takva djela, zapravo, nadomjestak za izgubljeni totalitet u ovom našem današnjem alijeniranom društvu; čitatelj naprosto traži »lako« ili »lakše« štivo. Ono-štivo-stoga, razumije se, ima pravo na punokrvni život, no mislim da ne bi trebalo biti uvrštavano među udžbenička štiva ili (obvezne) lektirne naslove.

Zapravo, u književnosti su neprestance živjele dvije književnosti: »visoka« i ona zabavna, masovno konzumentska. Primjer nam je u hrvatskoj književnosti slučaj M.

J. Zagorke, u svjetskoj dječjoj su to, recimo, romani Karla Maya, svojedobno reprezentanti »subverzivna« štiva, o čemu, recimo, književno svjedoči Pajo Kanižaj u svojim *Zapisima odraslog limača* (1978.): »najvažnija literatura bile su knjižurine karla maya kome se kasnije pridružio i zane gray [...] najgore je bilo što kod kuće nisam smio čitati tog karla jer je tata čitao jednog sasvim drugog karla također nijemca.«

5 Ako kažemo da je svako književno djelo niklo **u određenom vremenu**, to nije samo konstatacija sama po sebi razumljiva nego je ona presudna činjenica u interpretacijskom procesu, to jest u sudbini toga djela u ovom našem, današnjem vremenu. Dvoje je pritom bitno: vezanost djela za kulturne, materijalne, gospodarske i ine činjenice i postojanje određena moralnog kodeksa, čiji su pojedini elementi znatno relativizirani u ovom našem vremenu.

Glede prvog – tri primjera. U antologijskoj pjesmi Dragutina Tadijanovića *Moje igračke* pjesnik-dječak izvlači iz dvorišta *ornice* a nakon toga s družbom kraj potoka pravi *svirale od vrbe*. Slično i Grigor Vitez u pjesmi koja i nosi naslov *Svirala od vrbe* pjeva o svirci koju će izmamiti iz skinute kore mlade vrbe. Obje pjesme nalazimo u antologijama i čitankama te nam se upitati može li današnje dijete »računalnog doba« uopće doprijeti do svijeta koji podastiru ti stihovi, što je, jasno, pretpostavka za doživljaj i polazište u interpretaciji?! Interpretatorova intervencija tek »dešifrira« smisao ali svijet takvih stihova ostaje suvremenom malom čitaču razmjerno nepoznat.

Još je indikativniji problem recepcije na primjeru klasičnoga romana hrvatske dječje književnosti, *Družbi Pere Kvržice* Mate Lovraka. Nije riječ o razumijevanju djela nego o **odnosu** maloga čitatelja spram osnovne teme, prema korisnoj dječjoj akciji. U tu svrhu provedena je anketa među đacima petog razreda u dvije škole u Koprivnici i Čakovcu. Ukupno je anketirano 125 učenika koji su još u četvrtom razredu pročitali roman, ali tek njih 69 sa zanimanjem; ostali su djelo upoznali jer su to morali ili pak im djelo nije bilo zanimljivo. Najvažnije pitanje odnosilo se na propitivanje odnosa spram teme, naime odnosa spram korisnoga rada kroz igru (uređenja napuštenoga mlina); pitanje je glasilo: »Je li takva ili slična akcija dječje klape moguća danas?« Čak trećina učenika (44) opredijelila se za slijedeći ponuđeni odgovor: »Nikako, jer današnja klapa baš i nije sklona (koristnom) radu!« Brojka, međutim, u okviru ankete ne iznenađuje jer se tek 76 učenika voli dokazivati radom. Dakle, veliko je pitanje recepcije takvih djela koja promiču afirmativan odnos prema korisnoj dječjoj akciji a današnje dijete ne voli osobito rad, pa čak niti tada ako on uključuje pomaganje u kući (preko 30 učenika opredijelilo se za odgovor da »pomažu ako baš moraju«). Riječ je, ukratko, o današnjem pomanjkanju radne kulture u djece i mladih!

Poseban je problem prohodnosti komunikacije dječjih tekstova na narječju, naravno, ponajprije zbog jezika. Recimo, u pjesmi *Moja Podravina* Miroslava Dolenca Dravskog nalazimo niz slika koje su vezane za određeno vrijeme i sredinu,

ruralnu. Recimo: *Krov do krova / je narendan- / paprika na koncu; Lešči mi se Podravina / kak vedrica v soncu; trepče moja Podravina / kak krušna struganja ...* Razumije li današnji đak jednog megalopolisa narav ovih ruralnih slika? Očito je pritom da »vremenska lokalizacija« ne će puno pripomoći u pravom i punom doživljaju, on naprosto postaje upitan u suvremenom susretu s takvim književnim tekstovima.

6 Napokon, u tumačenju književnosti nikako ne smijemo zanemariti **ulogu učitelja**. Premda se danas u ovoj tehničkoj komunikaciji uloga nastavnikova doima sekundarnom (što opet otvara razgovor o zapostavljenosti odgojne dimenzije školskoga odgoja!), ipak je živa i neposredna učiteljska riječ još uvijek nenadomjestiva. U kojoj mjeri su današnji učitelji književnosti pripremljeni za interpretativni čin, koji je ujedno sukreativan čin, štoviše, koliko su ponajprije stručno kompetentni a potom i nadareni za taj odgovoran posao? »Držim da je darovitost potrebna kako bi se ostvarila prava veza s književnoumjetničkim bićem,« s pravom zaključuje Karol Visinko (2005: 27). Jesu li u hrvatskom visokoškolskom sustavu ostvarene pretpostavke za takve učitelje? Barem dvoje izaziva dvojbu glede učiteljeve pripremljenosti. Prvo, učiteljski studiji postali su – ponajviše zbog njihove društvene marginalizacije – mjesta negativne selekcije, upisuju ih studenti koji nisu uspjeli ostvariti primarne ambicije u atraktivnijim studijima, mladi ljudi koji završavaju razne stručne škole u kojima su se s književnošću susretali na elementarnoj razini.

Drugo, nakon niza godina pat-pozicije, naime, da su se na visokim učiteljskim školama u Hrvatskoj pripremali mladi stručnjaci i za predmetnu nastavu u osnovnim školama što su osporavali fakultetski krugovi, od ove akademske godine predmetni studiji studiraju se samo na nastavničkim fakultetima. No, na nekima od njih – na zagrebačkom Filozofskom primjerice – u nastavnom programu kroatistike nema kolegija Dječja književnost (nudi se tek kao izborni kolegij) . Činjenica je, zapravo, pokazatelj još jedne «diverzije» na odgojnu dimenziju osnovne škole, osobito književnosti jer bi pripremljenost učitelja za sadašnje više razrede osnovne škole trebala biti stručno, pedagoški i metodički drukčija nego, recimo, nastavnika za gimnaziju! O kakvoj se kompetentnosti mladoga nastavnika (profesora) za interpretaciju književnoga djela u osnovnoj školi tada može govoriti kad će se on s tim djelom najvjerojatnije prvi put susresti u pripremanju za nastavni sat?!

Ukratko, umjesto zaključka: školska interpretacija vrlo je složen čin koji, međutim, nije samo spoznajni proces, temeljen na postignućima književne znanosti nego mora voditi računa o primatelju toga čina, dakle o svrsi interpretiranja. Osobito to vrijedi za osnovnu školu.

## Literatura

HARAMIJA, Dragica, 2004: Pomen knjige za predškolskega otroka. *Književnost i odgoj. Zbornik radova*. Prir. R. Javor. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.

- HRANJEC, Stjepan, 2004: Književnost bez pouke? *Književnost i odgoj. Zbornik radova*. Prir. R. Javor. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.
- HUDALES, Oskar, 2003: Prispjev k vprašanju mladinske književnosti. *Otrok in knjiga* 56. 21–29.
- LAVRENČIĆ VRABEC, Darja, 2002: Bol odrastanja: droge, seks i ... *Tabu teme u književnosti za djecu i mladež. Zbornik radova*. Prir. R. Javor. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.
- LAVRENČIĆ VRABEC, Darja, 2002: Cenzura in druge oblike prepovedovanja knjig ter mladinska književnost. *Otrok in knjiga* 53. 38–54.
- ROSANDIĆ, Dragutin, 2005: *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- ŠABIĆ, Gabrijela, 1991: *Učenik i lirika*. Zagreb: Školske novine.
- ŠKREB, Zdenko, 1978: *Studij književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- TENŠEK, Stanko, 1986: *Recepcija suvremene dječje poezije*. Zagreb: Školske novine.
- VERDONIK, Maja, 2004: Odgojni aspekti književne produkcije za djecu i mladež: Harry Potter i čarolija čitanja. *Književnost i odgoj. Zbornik radova*. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.
- VISINKO, Karol, 2005: *Dječja priča – povijest, teorija, recepcija i interpretacija*. Zagreb: Školska knjiga.