

OD STRANICE DO DRUŠTVENOG KONTEKSTA

Priručnik za pristupanje nejednakostima kroz
dječju književnost iz intersekcionalne perspektive



Naslov

Zoom Out: od stranice do društvenog konteksta. Priručnik za pristupanje nejednakostima kroz dječju književnost iz intersekcionalne perspektive

Naziv projekta

Zoom Out. Pristup dječjoj književnosti iz intersekcionalne perspektive

Šifra projekta

2023-1-ES01-KA220-SCH-000155210

Financiranje

Sufinancirano iz programa Erasmus+ KA220

Nositelj rezultata

Sveučilište u Vicu – Središnje sveučilište Katalonije (Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya)

Urednici

Gerard Coll-Planas i Marina Garcia-Castillo

Autori

Vanesa Amat (UVic-UCC), María Alonso Gómez (Artijoc), Jèssica Balcells Bros (Escola Joan Miró), Vincenza Basta (Il Pungiglione), Gerard Coll-Planas (UVic-UCC), Daniela Crnković (Osnovna škola Josip Pupačić), Bruno Čurko (Udruga "Mala filozofija"), Teresa Denis (Escola Joan Miró), Mireia Escobar Pérez (Escola La Sínia), Elena Fierli (SCOSSE), Marina Fistanić (Osnovna škola Josip Pupačić), Giulia Franchi (SCOSSE), Sara Fusco (Il Pungiglione), Francesca Gaglianone (Il Pungiglione), Ana García García (Escola La Sínia), Natalia Kurlanc- Koscielna (KNSP Biadacz), Lorena González-Ruiz (UVic-UCC), Mia Güell (UVic-UCC), Simona Jurjević (Osnovna škola Josip Pupačić), Bernarda Klarić (Osnovna škola Josip Pupačić), Giovanna Lancia (SCOSSE), Auba Llompert (UVic-UCC), Sara Marini (SCOSSE), Lucia Montalto (Il Pungiglione), Aleksandra Niewiejska (Fundacja Laboratorium Zmiany), Andrea Pérez (Escola Joan Miró), Federica Piccolo (Il Pungiglione), Valentina Pistoni (Il Pungiglione), Karolina Pisz (Fundacja Laboratorium Zmiany), Agnieszka Szarek (KNSP Biadacz), Filip Škifić (Udruga "Mala filozofija"), Judith Tamayo (Escola Joan Miró), Alicja Wiśniewska (Fundacja Laboratorium Zmiany)

Ilustrator

Cristina Zafra

Kako citirati

Coll-Planas, G., & Garcia-Castillo, M. (ur.). (2025). Zoom Out: Od stranice do društvenog konteksta. Priručnik za pristupanje nejednakostima kroz dječju književnost iz intersekcionalne perspektive. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

Ovaj je projekt financiran uz potporu Europske komisije. Ova publikacija odražava isključivo stajališta autora i Komisija se ne može smatrati odgovornom za bilo kakvu uporabu informacija sadržanih u njoj.



ISBN : 978-84-129957-6-3



This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



SADRŽAJ

Prolog “Neugodno čitanje za slobodne umove”	4
1. Uvod “Sedam opasnosti i razgovor”	6
Bastian ulazi u knjižaru: Pristupanje dječjoj književnosti	15
2. Uvod u dječju književnost: Put prema definiciji	16
3. Neke ideje za rad u razrednoj nastavi	22
4. Filozofski pristup dječjoj književnosti: Razumijevanje Drugog	26
5. Kritički pristup knjigama usmjerenim na emocionalni odgoj: čitanje bez svrhe (ili čitanje radi samog čitanja)	30
6. Kroz zrcalo: Poticanje empatije kroz književnost	35
Ronja preskače pukotinu i vidi svijet s druge strane: Razumijevanje nejednakosti	40
7. Intersekcionalna perspektiva i njezina primjena u dječjoj književnosti	41
8. Kritičko mišljenje kroz prizmu intersekcionalnosti: Razumijevanje raznolikosti	47
9. Intersekcionalna tijela. Kako nacrtati „normalna tijela“ sa svim njihovim bojama, debljinom, invaliditetom i borama	53
10. Intersekcionalni pristup slikovnicama	58
11. Pogled na knjige oko nas	63
Ivica i Marica jedu vještičju kuću: Strategije i metodologije intervencije	69
12. Književni razgovori: od pojedinačnog čitatelja do čitateljske zajednice	70
13. Siguran prostor, sigurna oklada? Od sigurnih do hrabrih prostora kroz dječju književnost	74
14. Restorativni krugovi primijenjeni na rješavanje nejednakosti kroz dječju književnost	81
15. Transformacija slikovnica u most komunikacije i mogućnosti u obrazovnoj operativnoj praksi.	85
16. Intersekcionalnost kao metoda: Konceptualni okvir funkcionalne raznolikosti i metodološki prijedlog alternativne augmentativne komunikacije (AAC)	92
17. Proširivanje perspektiva: Alati i resursi za uključivo društvo	96
18. Istraživanje svijeta kroz dramu: Metode za inkluzivno obrazovanje	100
Trunchbull je ispaljen kroz prozor: Iskustva škola	105
19. Vidjeti svijet kroz različite leće	106
20. Siguran prostor za razgovor o teškim temama	109
21. Hvatanje dubljih značenja i nijansi u dječjim knjigama	112
22. Alat za obogaćivanje naše zajednice i poticanje kritičkog i refleksivnog duha	117
Epilog “Odjeci nenapisanih istina”	119

PROLOG

“Neugodno čitanje za slobodne umove”

Oh, učitelji/ce! Kakva neobična vrsta! Sjećam ih se kao da je bilo jučer: s tom odlučnošću da nas natjeraju da sjedimo u redovima, da pišemo ravna, uredna slova, da razmišljamo „ispravno“. Ali znate što? Evo mene, Pipi Duge Čarape, djevojčice koja nikad nije slijedila pravila, sada u 83. godini, kako razgovaram s učiteljima/ama 21. stoljeća o djeci, knjigama i onome što zovemo odgojem i obrazovanjem. Obećavam vam iskrenost – i možda malo kaosa – ali tako stvari izgledaju kada ih promatrate s vrha stabla ili stojeći na rukama.

Kažu da postoje knjige koje izazivaju nelagodu jer govore o neugodnim temama: rasizmu, seksizmu, siromaštvu, moći, različitosti. A rješenje koje su neki odrasli pronašli je... sakriti ih! Promijeniti riječi. „Dezinficirati“ priče. „Zaštititi“ djecu, kažu. Oh, djeco! Uvijek se prema vama ponašaju kao da ste staklene posude, krhke, lomljive. Ali moram nešto jasno i glasno reći: djeca nisu krhka ni ograničenog uma. Zapravo, imaju savršen radar za prepoznavanje nepravdi u svijetu, urođeni osjećaj slobode i beskonačnu sposobnost zamišljanja alternativa. Hrabriji su od mnogih odraslih i, iznad svega, mnogo manje ukočeni.

A znate li što mislim pod „ukočeni“? Mislim na one odrasle koji sve vide crno-bijelo, kao da se život može svesti na dobre namjere ili jednostavna rješenja. Djeca, s druge strane, prepoznaju nijanse. Znaju da vas priča može istovremeno nasmijati i potaknuti na razmišljanje, da isti lik može biti i dobar i loš, da se svijet ne može podijeliti u kutije. Oni to razumiju jer još nisu uvježbani da stvarnost vide samo na jedan način.

Ali postoji još jedna rasprava, zar ne? Ona o starim knjigama, poput tradicionalnih bajki koje su prikupila braća Grimm, Tintinovih stripova ili priča Roalda Dahla – pa čak i nekih mojih vlastitih – koje se optužuje za održavanje stereotipa. I što da radimo s njima? Trebamo li zakloniti dječje oči? Trebamo li ih prepisivati kao da prošlost nikada nije postojala? Ili bismo trebali učiniti nešto bolje – dati djeci alate da ih čitaju širom otvorenih očiju? Da uživaju u pričama, da, ali bez gubitka kritičkog pogleda. Ne bojim se da će djeca saznati da je svijet ponekad bio, i još uvijek jest, nepravedan. Ako to ne znaju – kako će ga promijeniti?

Zašto onda želimo ukloniti sve što izaziva nelagodu, što nas potresa? Priče ne postoje kako bi sve bilo lijepo i lako. One postoje da bismo si postavljali pitanja. Nejednakosti, borbe, strahovi... sve je to prisutno u svijetu, a i u knjigama. I to je dobro. To je nužno. Jer nas tjera na razmišljanje, na osjećanje, na rast.

Pogledajte mene. Nisam baš „konvencionalan“ uzor. Moja majka je anđeo, moj otac egzotični kralj koji plovi morima, jedva sam išla u školu i živim sama s konjem i gospodinom Nilssonom, majmunom. Ali znate što? Proživjela sam pustolovine, susrela najrazličitije ljude, naučila da je svijet veći od bilo kojeg pravila. I to je ono što bismo trebali učiti djecu: da mogu raditi što žele, misliti kako žele i ne bojati se različitosti.

Učitelji/ce, dopustite da knjige budu potresi. Dopustite im da izazovu emocije, da potaknu pitanja, da otvore razgovore i rasprave. I iznad svega, vjerujte djeci. Razgovarajte s njima kao s bilo kojom drugom osobom s glavom i srcem. Nemojte dopustiti da vas „teške“ teme obeshrabre; one su najvažnije. Djeca ih mogu razumjeti mnogo bolje od nekih odraslih koji se uznemire već i na pomisao što bi drugi mogli pomisliti.

Zašto im onda ne ponuditi provokativne priče? Knjige koje su poput poslijepodneva u mom vrtu: pune ludih ideja, smijeha i izazova. I zapamtite – emocionalna edukacija i kritičko razmišljanje ne podučavaju se odgovorima, već pitanjima. Pitanjima koja ruše pravila i otvaraju prozore.

S ljubavlju, kaosom i dobrom dozom slobode,

Pipi Duga Čarapa¹



1. This text was written in conversation with ChatGPT.

1

UVOD

“Sedam opasnosti i razgovor”

Gerard Coll-Planas (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

Za početak, želim iskreno zahvaliti Pipi Dugoj Čarapi koja je, nakon godina povlačenja iz javnosti, pristala napisati prolog ovog priručnika. Ni u najluđim snovima nisam zamišljao takvu čast.

Pipi u svom tekstu briljantno i elokventno iznosi mnoge teme kojima se bavimo u ovom tekstu, a istovremeno daje poticajne primjere kako ih obraditi. U nastavku ću pokušati dublje razraditi neke aspekte prologa i uvesti određene nijanse (pri tome prihvaćam da je moj doprinos neusporedivo dosadniji od onoga naše ugledne autorice prologa, jer pišem sjedeći za stolom s računalom, za razliku od razmišljanja naglavačke s grane).

Prolog nam pokazuje da se nalazimo pred složenim zadatkom kada govorimo o nejednakostima u književnosti za djecu. S desničarske pozicije, knjige koje otvoreno ili kritički obrađuju teme poput roda, rasizma ili seksualnosti bivaju cenzurirane; ovu situaciju oslikava knjiga “Zabranite ovu knjigu” (Gratz 2023) u kojoj protagonistkinja pronalazi način da vrati knjige koje su zabranjene u školskoj knjižnici.

Istodobno, iz kritičke perspektive nejednakosti, raste tendencija preispitivanja, prepisivanja i povlačenja knjiga koje se smatraju reprodukcijom stereotipa i nejednakosti. Tu imamo primjer prepisivanja djela Roalda Dahla, rasprave o tome što učiniti s “Pustolovinama Tintina” i propitivanje tradicionalnih priča (često bez pažljivog razlikovanja verzija i uz doslovna tumačenja).

Kad objašnjavamo da radimo na projektu o nejednakostima i dječjoj književnosti, često nailazimo na određenu sumnjičavost iz književnih krugova jer pretpostavljaju da ćemo predložiti prepisivanje klasika ili sastavljanje liste knjiga koje su “dovoljno” feminističke,

antirasističke ili antiableističke. Ali to uopće nije naša namjera: **želimo započeti razgovor, razgovor koji je istovremeno osjetljiv na nejednakosti i na neprocjenjiv doprinos umjetnosti uopće, a osobito književnosti i ilustracije..**

Razgovor koji ima smisla samo ako uključuje mnoge glasove: djece i odraslih, učitelja/ica, roditelja, društvenih aktera, autora/ica, ilustratora/ica, knjižničara/ki, izdavača/ica, istraživača/ica... A ako želimo proširiti okvire razgovora: zašto ne uključiti i umjetnu inteligenciju? UI je prisutna u ovom projektu na četiri načina: prvo, pojavljuje se izravno u prologu i epilogu ovog vodiča; drugo, igra ulogu u Toolboxu - kroz resurs “Šetnja s onu stranu priče: igranje s ChatGPT-om i stereotipima” i inspiriranjem ideja za “Pustolovine Tintina u svijetu nejednakosti”; treće, u nekim poglavljima pratila nas je u samoći pisanja; i četvrto, pomogla je pri prijevodima u ovom višejezičnom projektu koji djeluje na šest jezika - iako su mnoga poglavlja preveli profesionalni ljudski prevoditelji, a



sav sadržaj pregledan je ljudskim očima.

To nas navodi na pitanje: koja je poželjna uloga UI u obrazovnom razgovoru? Na to pitanje trenutno nije moguće dati jasan odgovor jer smo u prvim fazama promjene paradigme koja nas stalno pretječe. Vidimo prilike i rizike; a ponekad jedno postaje drugo ili se stapaju na uznemirujuće načine. U svakom slučaju, ti alati su ovdje i odlučili smo ih uključiti, čak i periferno, u razvoj ovog razgovora.

Istovremeno, to je razgovor koji predlažemo kako bi se istaknula važnost kvalitetne dječje književnosti i razmotrilo kako je uključiti u osnovnoškolske učionice u svrhu rasprave o nejednakostima. Smatramo da je to potrebno jer većina postojećih resursa koji se bave nejednakostima u osnovnoškolskom obrazovanju ima monofokalnu perspektivu (fokusira se samo na jednu os nejednakosti), a i sama količina resursa o različitim osima je vrlo neujednačena (u posljednje vrijeme postoji mnogo materijala o rodu, ali su druge osi, poput invaliditeta, manje zastupljene, a o nekima poput društvene klase ni ne znamo kako govoriti). Istodobno, mnogi materijali imaju vrlo eksplicitan i doslovan ton koji narušava poruku. Nasuprot tome, smatramo da se književnošću može pristupiti nejednakostima na način koji pruža kompleksnost i nijanse, omogućujući izgradnju znatno značajnijeg i transformativnog razgovora.

OD SEDAM KOZLIĆA DO SEDAM OPASNOSTI

Nakon što sam svojoj kćeri bezbroj puta pričao priču o „Vuku i sedam kozlića“, zapitao/la sam se zašto vuk mora biti crn, zašto se mora posuti brašnom kako bi pobijelio kopita i pretvarao se da je mama koza. Što ako bih malo izmijenio/la priču i vuk bi bio bijel, a morao bi potamniti kopita ugljenom kako bi prevario kozliće? Je li boja vuka i kozlića važna? Je li povezivanje

crne boje sa zlom problematično? Promiče li to rasizam? Pretjerujem li s tumačenjem boja? Ili je to apsurdno razmišljanje proizašlo iz umora nakon stotinu večernjih pričanja?

Nemam odgovor, a zapravo se i ne radi o pronalasku odgovora, već o postavljanju pitanja na koja svatko odgovara u skladu sa svojim kontekstom, pogledom na svijet i onim što smatra smislenim za svoju praksu. Trenutno mijenjam boju vuka ovisno o danu.

Što se tiče priče o „Vuku i sedam kozlića“, u ovom dijelu želim istaknuti sedam opasnosti u načinu na koji se nejednakosti obrađuju u dječjoj književnosti. Zašto govoriti o opasnostima? Prvo, zato što su opasnosti temeljni sastojak dječje književnosti i prijeti im nestanak zbog odrasle perspektive koja želi zaštititi djecu kao da su staklene posude – riječima Pipi Duge Čarape. Drugo, jer se radi o referenci na tekst Chimamande Ngozi Adichie „Opasnost jedne priče“ (Adichie 2019), koji nam je vrlo inspirativan, pa od nje i krećemo.

1. OPASNOST JEDNE PRIČE

Chimamanda Ngozi Adichie objašnjava da je u djetinjstvu u Nigeriji bila pogođena činjenicom da su sve knjige koje je čitala bile od zapadnih autora i prikazivale bijelu djecu u situacijama koje su bile daleko od njezine svakodnevice:

Autorica, dakle, cijeneći ono što joj je književnost Globalnog sjevera dala, istovremeno ističe važnost prisutnosti likova s kojima se može identificirati. U tom smislu, identifikaciju možemo promatrati kao složen proces: ne identificiramo se samo s likovima koji su nam slični, već se možemo prepoznati i u čudovištu poput



Shreka, u mitološkoj Meduzi ili bilo kojem drugom ljudskom liku koji je (naizgled) vrlo različit od nas.¹

Ova složenost procesa identifikacije, međutim, ne smije nam služiti kao izgovor da se ne zapitamo tko se uopće osjeća zastupljeno u knjigama koje čitamo, a tko ne. **Ako pregledamo knjige koje imamo u učionici, knjižnici ili kod kuće, shvatit ćemo da se ne pronalaze sva djeca u njima, osobito ona koja su na ovaj ili onaj način izvan standardnih oblika reprezentacije.**

To nije samo stvar osobnog čitateljskog doživljaja jer način na koji se društvene skupine prikazuju ima i strukturnu dimenziju:

„Priče su se koristile da bi se ljudi lišili dostojanstva i prikazivali negativno, ali priče se mogu koristiti i za osnaživanje i humanizaciju. Priče mogu slomiti dostojanstvo naroda, ali ga mogu i popraviti“ (Adichie 2019: 11).

U tom duhu, Santiago Alba Rico (2015: 17) upozorava na opasnost idealiziranja čitanja i poziva nas da preispitamo ulogu koju ono može imati u učvršćivanju nejednakosti: „Istina je da čitanje poučava, ali također poučava pogrešne i štetne stvari. Čitanje oslobađa, ali također nas veže za predrasude i besmislice“.

Sara K. Ahmed (2018: 30) naglašava da je povećanje broja uključenih glasova politička nužnost: „U demokraciji je nužno da se u diskurs uključi mnogo glasova, a razgovori o važnim temama nisu laki kada treba pregovarati o osobnim iskustvima svih“.

U ovom trenutku izazov je imenovati individualne i strukturne dimenzije te se suočiti s otporima koji se javljaju pri propitivanju hegemonijskih književnih standarda.

2. OPASNOST ROMANTIZIRANJA DJETINJSTVA

U prologu Pipi ističe da djeca „imaju savršen radar za nepravde svijeta, urođeni osjećaj

slobode i beskonačnu sposobnost zamišljanja alternativa“. Kao obrazovana odrasla osoba i edukator, možda nemam legitimitet dovoditi u pitanje riječi buntovne autorice prologa, no vjerujem da pretpostavka o urođenoj slobodi i pravednosti djece može zasjeniti činjenicu da ona nisu prazna, čista i neokaljana platna, već također sudjeluju (ponekad nesvjesno) u održavanju nejednakosti.

Uostalom, sama ideja djetinjstva je povijesna konstrukcija: nije uvijek postojala, definirana je i nastavlja se definirati na različite načine, a njezine granice su promjenjive... Štoviše, to je odrasla konstrukcija. **Stoga način na koji definiramo djetinjstvo više govori o odraslima nego o djeci.** I upravo je zbog toga sociološki zanimljivo analizirati dječju književnost iz te perspektive: kako je izgrađena ideja djetinjstva? Koje vrijednosti odrasli smatraju važnima za prijenos novim generacijama? Što odlučuju da treba „dezinficirati“, cenzurirati ili prepisati?

3. OPASNOST GOVORENJA O NEJEDNAKOSTIMA

Kako pomoći djeci da razumiju da žive u nepravednom svijetu? Kako govoriti o svijetu prožetom nejednakostima koje ih pogađaju i uzrokuju nelagodu, a koje oni također (svjesno ili nesvjesno) mogu prenositi na druge? Ne postoji jedinstven ili univerzalan odgovor na to pitanje. Svaka osoba mora pokušavati pronaći odgovore u skladu sa svojim kontekstom.

Istovremeno, vjerujemo da rasprava o nejednakostima s djecom nosi rizik doticaja s temama za koje možda još nisu spremna, što može dovesti do suprotnog učinka od onoga koji želimo. Na primjer, ako govorimo o rodnim stereotipima ili rasizmu u dobi ili kontekstu u kojem problem nije prepoznat, možemo nenamjerno posijati ideju da postoje stvari „za dječake“ i „za djevojčice“ ili da boja kože nosi

1. Kao što nam 18. poglavlje uvjerljivo pokazuje, pitanje identifikacije može se učinkovito istražiti u učionici putem kazališnih tehnika.

pozitivna ili negativna značenja – čime možemo nehotice učvrstiti predrasude koje smo htjeli razgraditi.

4. OPASNOST NEGOVORENJA O NEJEDNAKOSTIMA

No također je važno uzeti u obzir da postoji i suprotna opasnost. Ne govoriti o nejednakostima znači ostaviti djecu da sama proživljavaju osjećaje srama, nelagode i krivnje povezane s njima; znači da im ne možemo pomoći da razumiju kako su ta iskustva povezana sa strukturnim oblicima opresije; da im ne možemo pomoći da imenuju ono što osjećaju kao nepravdu; da ne možemo razvijati odgovore koji nadilaze pojedinačne incidente; da ne možemo poticati dublje promjene.

To može zvučati vrlo apstraktno, ali ima svoje svakodnevne izraze: osjećaj srama pri pozivanju prijatelja kući, osjećaj da je tvoje tijelo neadekvatno ili da ti je kosa ružna, ljutnja jer tvoja obitelj ne može platiti izvannastavnu aktivnost ili školski izlet, nerazumijevanje zašto te vrijeđaju zbog boje kože ili zato što ne izražavaš svoj rod na standardan način... Tijekom dana nejednakosti se pojavljuju u različitim oblicima: ponekad kao fizičko, emocionalno ili simboličko nasilje različitog intenziteta, ponekad suptilnije – kroz nedostatak uzora ili isključenje iz igara na odmoru.

U tom kontekstu

Avoiding these conversations now—at a point in our students' lives when they are the most able to consider new perspectives—will yield a generational ignorance we can't afford for the future. Ignorance is not bliss. Ignorance is a luxury of the privileged and a barrier to the unnoticed and underserved (Ahmed 2018: 30).

Tako Sara K. Ahmed (2018: 29) ističe kako je ključno da u našim učionicama vodimo „otvorene, iskrene, ponekad teške razgovore“ – delikatne i kompleksne razgovore kojih se ne trebamo bojati ako želimo da budu transformativni, kao što se to razmatra u 13. poglavlju.

5. OPASNOST DOSLOVNOSTI

U suvremenoj dječjoj književnosti veganski zmajevi, dobre vještice i prijateljski nakazni likovi zamjenjuju zastrašujuće zmajeve, zle vještice i odbojne trolove. Ubojstva, napuštanja i smrt također su na putu nestanka. Dobar primjer je priča o “Tri praščića”: u suvremenim verzijama, prvi i drugi praščić ne umiru, već se sklanjaju u kuću trećeg koji ih rado prima. Moramo zaštititi djecu od traume!

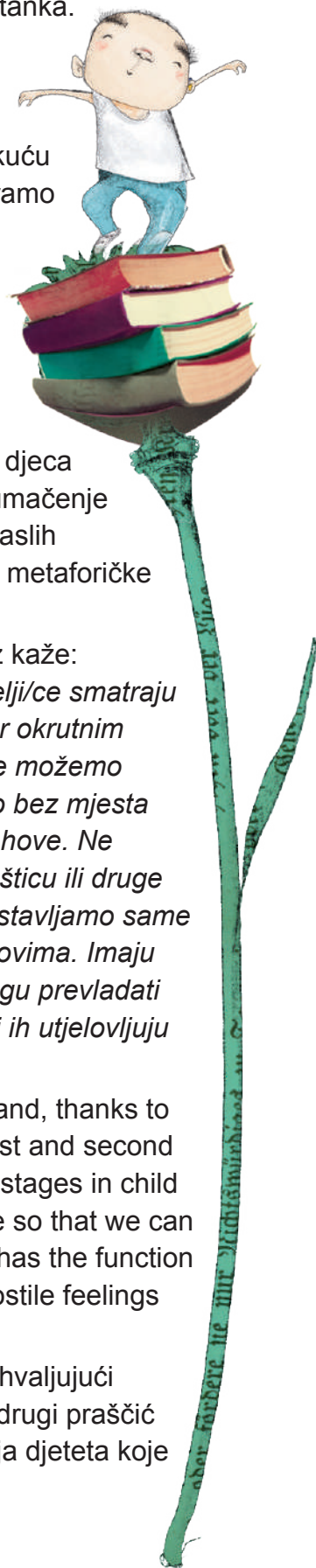
Bruno Bettelheim (1976) tvrdi da ovakva prilagodba iskrivljuje izvorni smisao priča (što je i razlog njihova opstanka stoljećima) i ne uzima u obzir činjenicu da su djeca sposobna za znatno dublje tumačenje priča, da bolje od mnogih odraslih uočavaju njihove simboličke i metaforičke dimenzije.

U istom duhu, Eva Martínez kaže:

Sve scene koje odrasli učitelji/ce smatraju okrutnima odgovaraju također okrutnim strahovima djeteta. Zato ih ne možemo uzeti od njih, jer ih ostavljamo bez mjesta na koje mogu smjestiti te strahove. Ne možemo im oduzeti vuka, vješticu ili druge čudovišne likove jer ih tako ostavljamo same s vlastitim najmračnijim strahovima. Imaju pravo na prizore u kojima mogu prevladati svoje strahove i na likove koji ih utjelovljuju (Martínez 2017: 67).

In this way, we can understand, thanks to Bettelheim (1976), that the first and second little pigs represent two early stages in child development, that have to die so that we can grow; or that the stepmother has the function of giving us a place for our hostile feelings towards the maternal figure.

Tako možemo razumjeti, zahvaljujući Bettelheimu (1976), da prvi i drugi praščić predstavljaju rane faze razvoja djeteta koje



moraju “umrijeti” kako bismo mogli rasti; ili da maćeha ima funkciju simboličkog prostora za naše neprijateljske osjećaje prema majci.

Istovremeno, preispitivanje doslovnosti podrazumijeva i priznanje fantazije. Riječima antropologinje Michèle Petit (2024: 88): „stvarnost treba fantaziju da bi bila poželjna“. Drugim riječima, ljudima je potrebna „poetska, narativna, fiktionalna dimenzija (...) da sanjaju svijet; da ga nastane“ (147). Fantastična dimenzija povezuje nas s onima koji su živjeli prije nas i omogućuje nam da se projiciramo u budućnost.

Štoviše, **kroz fantaziju i djeca i odrasli pronalaze smisao u stvarnom svijetu koji nam često izgleda nesiguran, teško shvatljiv ili posve nerazumljiv**. Budući da je, prema izreci pripisanoj Marku Twainu, glavna razlika između stvarnosti i fikcije u tome što fikcija ima smisla.

Ova poetska dimenzija relevantna je za sve, ali Michèle Petit pokazuje kako ona postaje nužna za djecu u situacijama ranjivosti: kako mogu povjerovati u obrazovno obećanje ako ne mogu misliti izvan svoje neposredne stvarnosti? Kako mogu smatrati da napor koji se od njih traži ima smisla ako se ne mogu zamisliti u nekim drugim mogućim svjetovima? Iz te perspektive Petit (2024: 47) postavlja izazov: „vratiti fantaziju u školsku stvarnost – i u stvarnost općenito – kroz prostor u kojem možemo maštati, mjesto gdje je sve moguće.“

6. OPASNOST PEDAGOGIZACIJE

Dječja književnost povijesno je povezana s moralističkom logikom koja se mijenjala ovisno o razdobljima:

Dječja književnost, kao sustav, još uvijek se nije odvojila od didaktičkog koncepta (...)
Još je dug put do toga da bude priznata kao samosvojna umjetnička forma, a ne samo kao sredstvo za prijenos vrijednosti. Nema sumnje da se književnost, kao i svaka umjetnost, nalazi

u stalnom preplitanju estetskog i etičkog, ali kada didaktički i pedagoški aspekti postanu važniji od estetskih, riječ je o vrsti književnosti koja ne funkcionira kao umjetnost – a ako i funkcionira, to je uz dodatak obrazovne namjere (Nahum 2022: 47–48).

U duhu te tradicije razumijevanja dječjih knjiga kao „sekularnih propovijedi“ (Benítez prema Nahumu 2022: 9), danas svjedočimo velikoj produkciji knjiga čiji je eksplicitni cilj obraditi teme emocija ili nejednakosti. Eva Martínez kritizira ideju traženja knjiga koje „služe“ za obradu određenih tema poput ljubomore ili smrti:

Dobra književnost nadilazi funkcionalnost, ona ne služi i ne bi trebala služiti ničemu konkretnom; čitanje književnosti s izlikom da nešto riješimo, da objasnimo neku emociju ili stanje, znači vrlo ograničeno korištenje te umjetnosti. Priče ne postoje kako bi davale lekcije, one nisu stvorene s didaktičkom svrhom; njihova je vrijednost u svemu što odražavaju o složenosti ljudskog bića i što – slušanjem ili čitanjem – odzvanja duboko u nama (Martínez 2017: 16–17).

Za razliku od „recept-knjiga“ ili dječjih verzija knjiga za samopomoć namijenjenih odraslima (vidi poglavlje 5), Eva Martínez zagovara **promicanje knjiga koje djeci omogućuju kontakt s vlastitim emocijama, umjesto da im govore što bi trebala osjećati i kako se s tim osjećajima nositi**: „Ideja je da, na temelju vlastitog životnog iskustva, mogu razviti strategije kako bi naučila proživjeti ono što osjećaju, kretati se kroz te osjećaje i tek tada – i samo tada – strukturirati vlastito učenje“ (Martínez 2017: 18).

7. OPASNOST DEZINFICIRANJA

U ovom trenutku vraćamo se na aspekt koji je Pipi vrlo jasno istaknula u prologu: što učiniti s knjigama koje reproduciraju stereotipe i učvršćuju nejednakosti? Ovdje se otvara jaz između onih koji brane autonomiju umjetnosti i onih koji daju prednost društvenom čitanju književnosti: sukob između estetike i etike koji smo već spomenuli. Kada dajemo prednost estetici, ne prepoznamo kako književnost može reproducirati nejednakosti i teško nam je preispitati standarde koje su postavile knjige značajne za našu kulturu iz intersekcionalne perspektive². S druge strane, kada dajemo prednost etici, možemo podcijeniti potencijal umjetnosti, skliznuti u doslovna tumačenja i pribjeći strategijama poput prepisivanja i otkazivanja knjiga i autora.

Predlažemo da se ovaj sukob estetike i etike razumije kao produktivna napetost iz koje možemo razviti obrazovne strategije vezane uz nejednakosti i književnost. U tom smislu, **smatramo da je razgovor prikladnije sredstvo od zabrane, prepisivanja ili nametanja određenog tumačenja, jer razgovor pomaže da prepoznamo raznolikost načina razumijevanja jednog te istog teksta, omogućuje neslaganje, debatu, slušanje sebe i drugih.**

RAZGOVOR

Ideja razgovora ključna je u ovom projektu – ne samo kao metodološki alat, već i kao epistemološki stav (vidi poglavlja 12 i 14), kao način razumijevanja znanja kao nečega što se mora graditi kroz dijalog kako bi bilo živo, smisleno za one koji u njemu sudjeluju; kako bi djeci omogućilo da postavljaju vlastita pitanja umjesto da samo odgovaraju na pitanja odraslih; kako bi se izbjeglo „sekularno propovijedanje“ koje određuje kako tekst treba tumačiti, koju emociju trebamo osjećati ili kako djelovati. Razgovor nas potiče da preispitamo sebe, da si damo prostora za slušanje, učenje, prolaženje kroz neugodne osjećaje i prihvaćanje činjenice da ne postoje čarobni odgovori.



2. Pogledajte 7. poglavlje i pogledajte aktivnosti iz Kutije s alatima koje nas potiču na provođenje dijagnoze naše knjižnice.

U tom duhu, Sara K. Ahmed predlaže kako se nositi s neugodnim trenucima:

Zajedno ćemo raditi na tim trenucima – tijekom, nakon, ali najvažnije – i prije nego što se dogode. Nećemo ih prešutjeti, izgaditi ili kazniti. Umjesto toga, dat ćemo si dopuštenje da stvorimo uvjete učenja u kojima djeca mogu postavljati pitanja koja žele postaviti, pokušavati izraziti ono što misle i voditi teške razgovore (Ahmed 2018: 26).

According to the author, this requires being able to hold moments of tension, to withstand uncomfortable silences, and to allow the students to have emotionally intense conversations without immediately trying to tone them down (Ahmed 2018: 34-5).

Prema autorici, to zahtijeva sposobnost podnošenja napetosti, neugodne tišine i omogućavanja učenicima da vode emocionalno intenzivne razgovore bez potrebe da ih odmah ublažimo (Ahmed 2018: 34–35).

Razgovor razbija tradicionalni hijerarhijski obrazovni odnos, a važan je i iz tri dodatna razloga. Prvi je da se tema nejednakosti često obrađuje tako da se od učenika traži da kažu što je „ispravno“, što se „može“ ili „ne može“ reći, bez ulaska u dublje razloge zbog kojih su izrekli uvredu ili gurnuli nekoga. Rizik je da učenici nauče što se smije reći pred odraslima, ali da ih ne pratimo u razumijevanju i transformaciji uvjeta koji su do toga doveli.

Drugi je razlog taj što je razgovor posebno nužan u književnom učenju jer, kao i svaka umjetnost, književnost ima otvoreno značenje. Umjesto pristupa gdje odrasli znaju „pravo značenje“ teksta, mi smatramo da je značenje predmet rasprave. Tko ga određuje: autor/ica? Tumač/ica? Svaka osoba koja čita i tumači iz vlastitog iskustva?

Kako kaže Eva Martínez o liku Alice iz Zemlje čudesa:

Radi se o tome da, kao što predlaže Alisa,

zakoračimo kroz ogledalo i učimo. I tada, kad budemo sigurni u ono što osjećamo, možda ćemo se prisjetiti da istina nije u ogledalu, već u onome što je svatko naučio iz svog putovanja (Martínez 2017: 31).

To je fascinantno, ali i izazovno pitanje jer nas suočava s prazninom u procesu učenja i narcističkom ranom za edukatora: podsjeća nas da u činu čitanja (i poučavanja) postoji nešto nepredvidivo, nešto što ne možemo potpuno kontrolirati – ni što učenici nauče, ni kako to usvoje.

Treći razlog za obranu razgovora jest to što, izvan učionica, živimo u društveno-političkom kontekstu u kojem je obrazovanje i argumentirano razmišljanje posebno otežano, budući da nas Daniel Nahum podsjeća kako živimo u vremenu:

u kojem se dekodiranje više ne odvija kroz razum i mjeru, već se osjeća raširena kognitivna distorzija kao posljedica porasta radikalnog narcizma, koji onemogućuje pravi dijalog i na mjesto razmjene postavlja osobne istine ukorijenjene u pogledu na stvarnost koji ne dopušta promjenu kakvu dijalog omogućuje (Nahum 2023: 33–34).

U tom kontekstu, osposobljavanje učenika – i nas odraslih (bilo kao učitelja, roditelja...) – za praksu razgovora postaje hitna potreba.

PROJEKT ZOOM OUT

Ovaj priručnik dio je projekta Zoom Out, sufinanciranog od strane Europske komisije u okviru poziva Erasmus+. Riječ je o projektu kojem je cilj promicanje kritičkog mišljenja kroz obradu europske dječje književnosti iz intersekcionalne perspektive. Kako bi se to ostvarilo, partnerski konzorcij iz četiri zemlje (Španjolska, Hrvatska, Italija i Poljska) radio je suradnički: sveučilište (Sveučilište u Vicu – Središnje sveučilište Katalonije) kao koordinator, tri udruge (Fundacija Laboratorium Zmiany, Udruga Mala filozofija i SCOSSE), četiri osnovne škole (La Sínia i Joan Miró

iz Španjolske, Fundacija Artem Silesiam Promovere iz Poljske i Osnovna škola Josip Pupačić iz Hrvatske) te dvije obrazovne zadruge (Artijoc i Il Pungiglione).

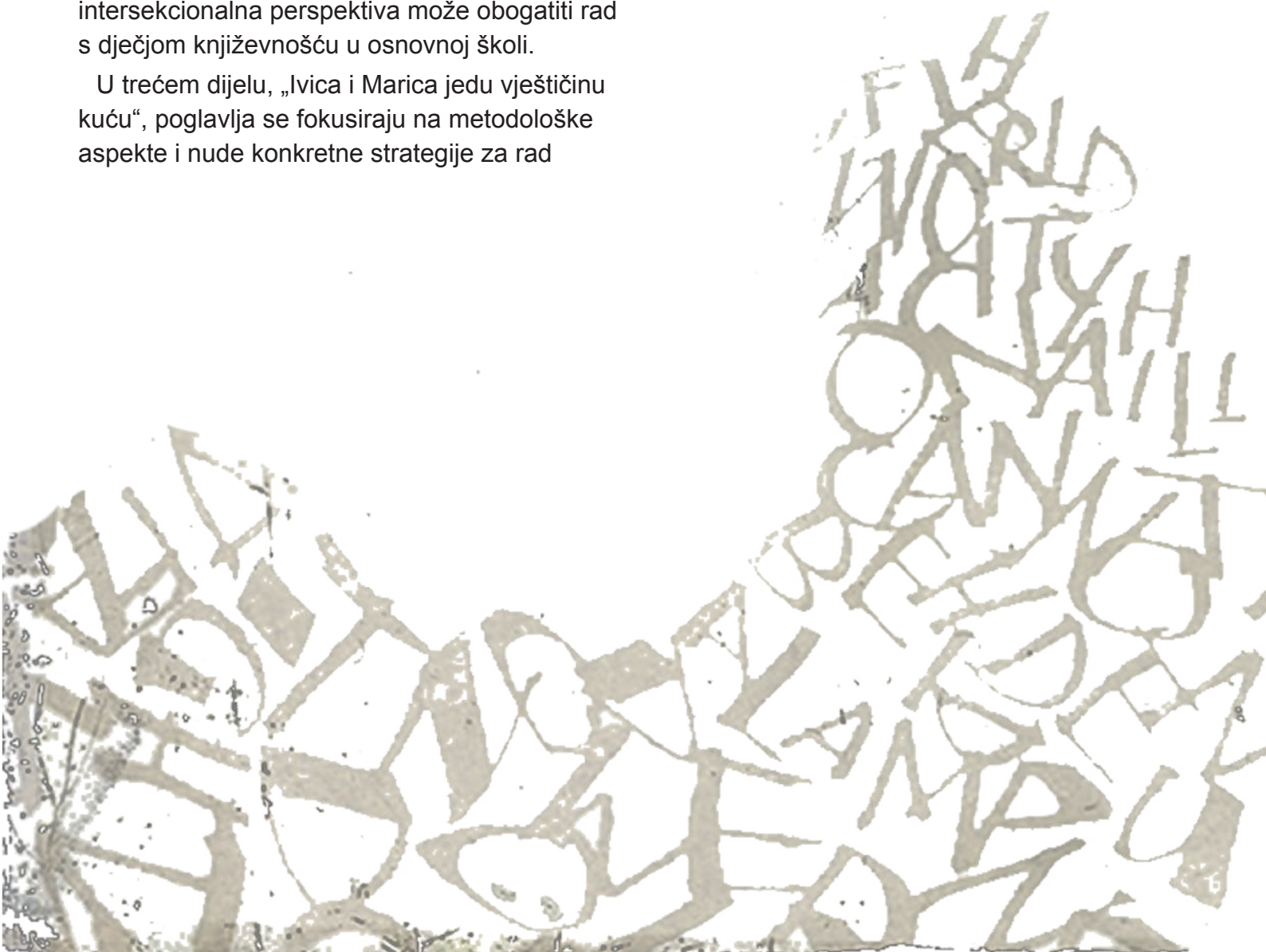
Stoga ideja razgovora koju smo prethodno predstavili nije samo teorijsko načelo, već i temeljni materijal samog projekta, koji se tka kroz dijalog različitih vrsta partnera koji iz različitih konteksta i perspektiva zajedno razvijaju konkretne pristupe i aktivnosti koje nam omogućuju da unaprijedimo ovaj kritički dijalog.

Tekst priručnika strukturiran je u četiri glavna dijela. Prvi, „Bastian ulazi u knjižaru“, istražuje kako pristupamo dječjoj književnosti i na koje načine je možemo uključiti u svakodnevnu nastavnu praksu. Drugi dio, „Ronja preskače pukotinu i vidi svijet s druge strane“, usmjeren je na razumijevanje nejednakosti i na to kako intersekcionalna perspektiva može obogatiti rad s dječjom književnošću u osnovnoj školi.

U trećem dijelu, „Ivica i Marica jedu vještičinu kuću“, poglavlja se fokusiraju na metodološke aspekte i nude konkretne strategije za rad

u učionici. Četvrti dio, „Trunchbull izletjela kroz prozor“, predstavlja iskustva i izazove četiriju škola uključenih u projekt koje istražuju kako se književnošću može adresirati pitanje nejednakosti. Konačno, epilog pod nazivom „Odjek neizrečenih istina“ daje glas likovima koji izlaze iz svojih knjiga kako bi raspravili kako su prikazani.

Ovaj priručnik čini temelj Toolbox-a, koja objedinjuje različite obrazovne resurse razvijene u dijalogu s učiteljima i učenicima osnovnih škola te studentima učiteljskih studija. Treći referentni materijal je zbirka Obećavajućih praksi (Promising Practices), koja okuplja primjere dobre prakse koje smatramo inspirativnima za obradu tema kojima se projekt bavi.



LITERATURA

- Adichie, Chimamanda Ngozi (2019). *El peligro de la historia única*. Barcelona: Random House.
[Original: Adichie, Chimamanda Ngozi (2009). *The Danger of a Single Story*. TEDGlobal.
[Online]. Available at: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story].
- Ahmed, Sara K. (2018). *Being the Change: Lessons and Strategies to Teach Social Comprehension*. Portsmouth: Heinemann.
- Alba Rico, Santiago (2015). *Leer con niños*. Barcelona: Random House.
- Bettelheim, Bruno (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York: Alfred A. Knopf.
- Eco, Umberto (1994). *Six Walks in the Fictional Woods*. Cambridge: Harvard University Press.
[Original: Sei passeggiate nei boschi narrativi. Milan: Bompiani, 1994]
- Gratz, Alan (2017). *Ban this book*. New York: Starscape.
- Martínez Pardo, Eva (2017). *Sota la pell del llop: Acompanyar les emocions amb els contes tradicionals*. Barcelona: Editorial Graó.
- Nahum, Daniel (2022). *Nuevas consideraciones sobre la teoría de la literatura infantil*. Montevideo: Ediciones León.
- Nahum, Daniel (2023). *Hacia una sociología de la literatura infantil. Hermenéutica social: la representación ideológica*. Montevideo: Ediciones León.
- Petit, Michèle (2024). *Los libros y la belleza. Somos animales poéticos*. Pontevedra: Kalandraka.
[Original: Petit, Michèle (2023). *Nous sommes des animaux poétiques. L'art, les livres et la beauté par temps de crise*. Paris: Sciences Humaines].

BASTIAN ULAZI U KNJIŽARU: PRISTUPANJE DJEČJOJ KNJIŽEVNOSTI

Tko bi rekao Bastianu Balthazaru Buxu, dok je bježao od svojih nasilnika, da će mu sklonište u toj knjižari promijeniti život? Poriv da ukrade Priču bez kraja odveo ga je u nevjerojatne avanture, gdje bi se stvarnost i fikcija počeli miješati.

Slijedeći Bastianov poriv, ovaj odjeljak istražuje kako možemo pristupiti dječjoj književnosti i kako se s njom može smisleno raditi u učionici.

Prije nego što nastavimo, pozivamo vas da pogledate video projekta u kojem objašnjavamo naš pristup temi.



<https://www.youtube.com/watch?v=ioXO2DMbUhM>

**SKENIRAJTE QR KOD
DA POGLEDATE VIDEO**



2

Uvod u dječju književnost: Put prema definiciji

Auba Llompart (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

Na početku našeg projekta pojavilo se ključno pitanje: koje knjige za djecu trebamo uključiti, a koje izostaviti? Koji bi kriteriji trebali usmjeravati takve odluke? Kako kroz taj proces proći a da ne zapadnemo u cenzuru? Od samog početka, naš je cilj bio jasan – željeli smo istaknuti kvalitetnu dječju književnost. No što točno, u ovom kontekstu, znači kvaliteta? I prije nego što odgovorimo na to pitanje, kako uopće definiramo dječju književnost?

Ovo poglavlje nastoji uspostaviti čvrst okvir, razraditi načela i kriterije koji stoje iza našeg procesa odabira. Pridružite nam se u istraživanju složenog svijeta dječje književnosti, u kojem ćemo raspetljivati njezine kompleksnosti i temeljna pitanja.

KROZ ZEČJU RUPU: DEFINIRANJE DJEČJE KNJIŽEVNOSTI

U knjizi *The Hidden Adult*, istraživač dječje književnosti Perry Nodelman ističe da je prvi izazov u pokušaju definiranja ovog žanra njegova neobičnost, jer „definira publiku, a ne vrijeme, mjesto ili određenu vrstu pisanja poput romantike ili tragedije“ (2008: 3). Odgovor na pitanje „što je dječja književnost?“ može se učiniti jednostavnim – mogli bismo pretpostaviti da je riječ o tekstovima koje djeca rado čitaju. No promotrimo dva djela koja se široko prihvaćaju kao klasici dječje književnosti: *Alisa u zemlji čudes*a Lewisa Carrolla (1865) i *Petar Pan* J. M. Barrieja (1911). Čitaju li ih današnja djeca? Vjerojatno ne – ili, ako i čitaju, to su skraćene ili “Disneyizirane” verzije. S druge strane, mnogi odrasli – učitelji/ce, knjižničari/ke, studenti/ice književnosti – čitali su i uživali u tim djelima kasnije u životu. Znači li to da su *Alisa* i *Petar Pan* zapravo književnost za odrasle? Jesu

li počele kao dječje knjige, da bi vremenom “postale” književnost za odrasle?

Iako se čini da mladi čitatelji definiraju ovaj žanr, gore navedeni primjeri sugeriraju suprotno, kao što su primijetili i brojni kritičari. Jack Zipes, primjerice, tvrdi da „dječja književnost ne postoji. Ako genitivni oblik uzmemo doslovno“ (2001: 39). Dječju književnost ne pišu djeca¹, oni često niti ne biraju što će čitati, a kada to i čine, njihovi izbori često se ne priznaju kao „književnost“ u očima odraslih. Zipes spominje „crtane filmove, tekstove sa sportskih kartica, priče koje prate lutke (...), društvene igre, omote žvakaćih guma, stripove, letke i knjižice uz kasete i CD-e“ kao tekstove s kojima su djeca najčešće u kontaktu (2001: 58). Bismo li to nazvali dječjom književnošću? Vjerojatno ne. Kako Zipes navodi, „to nije ona dječja književnost na koju obično mislimo kada upotrebljavamo taj izraz“ (2001: 58). Nadalje, „tvrditi da je sve što dijete ikad pročita dječja književnost zapravo je kontraproduktivno (...) jer time onemogućujemo razumijevanje onoga što odrasli najčešće podrazumijevaju – ono što ima najveću kulturnu moć – kada govore o ‘dječjoj književnosti’“ (Nodelman, 2008: 4).

Dakle, genitivni oblik vara – djeca ne posjeduju dječju književnost.

Drugi je problem što mnoge dječje knjige zapravo više čitaju odrasli. U spomenutim slučajevima Alise i Petra Pana, primjerice, „ako netko studira dječju književnost na poslijediplomskom studiju engleske književnosti, pročitat će više knjiga za mlade čitatelje nego što će ih većina djece ikada pročitati“ (Zipes, 2001: 74). A što je s odraslima koji se nostalgично vraćaju knjigama iz djetinjstva? Uzmimo Harryja Pottera autorice J. K. Rowling (1997. – 2007.)

1. Jedna iznimka od ovoga je Editorial Cabeza Hueca, čileanski izdavač “za djecu od djece” (editorialcabezahueca), kojim upravlja dvanaestogodišnja izdavačica i ilustratorica Emilia Aravena. Cabeza Hueca specijalizirana je za objavljivanje dječjih knjiga koje su napisala djeca. Njihovi trenutni naslovi su *Canelo KO* (2021.) autora Amaza Zúñiga i *El chanchito Lodín* (2022.) autorice Amatiste Sánchez. Obje autorice imale su deset godina kada su im knjige objavljene. Trenutno je Cabeza Hueca jedinstvena izdavačka kuća, ali tko zna - možda će to utrti put većem broju djece da postanu aktivniji sudionici u stvaranju i produkciji dječje književnosti?

– danas je vjerojatno više odraslih u fandomu nego djece, jer su mnogi bili djeca ili tinejdžeri kada su knjige i filmovi izašli. Dakle, njihova se primarna publika s vremenom promijenila, ali ih i dalje smatramo dječjom književnošću. Moramo zaključiti da definiranje žanra prema publici ne pomaže u razumijevanju onoga što zapravo podrazumijevamo pod dječjom književnošću.

Drugi mogući pristup je definirati žanr kroz uočljive zajedničke karakteristike (McDowell, 1973: 54): knjige za djecu su kratke, jednostavne u stilu, optimistične, orijentirane na radnju; glavni likovi su djeca s kojima se čitatelji/ce mogu poistovjetiti; često sadrže fantastične elemente poput govorećih životinja, čarobnih predmeta, imaginarnih svjetova i sl. Usporedimo sada šest poznatih djela: bajke braće Grimm (Bajke za djecu i domaćinstvo, 1812), Carrollovu Alisu, Dahlovu Tvornicu čokolade (1964), stripove o Tintinu (1929. – 1976.), Rowlinginog Harryja Pottera i serijal Manolito Gafotas Elvire Lindo (1994. – 2012.). Iako se sva svrstavaju u dječju književnost, nijedno ne ispunjava sve nabrojane značajke. Dok Alisa, Harry i Charlie sadrže fantastične elemente i svjetove, Manolito Gafotas je smješten u stvarnu radničku četvrt Madrida. Dok su Charlie, Alisa i Manolito djeca, Tintin i Pepeljuga nisu. Grimmove bajke su kratke i stilski jednostavne (barem naizgled), dok su Harry Potter romani dugi, a Alisa stilski i sadržajno kompleksnija od mnogih knjiga za odrasle. Usto, snažno se protivimo ideji da ako dječja knjiga obrađuje filozofska pitanja ili kompleksne teme koje privlače odrasle, onda nije „za djecu“ ili to jest samo površinski.

Vjerujemo da dječja književnost može biti filozofska, složena i intelektualna jer vjerujemo da djeca to također mogu biti.

Dok su spomenute karakteristike česte u dječjoj književnosti, one nisu nužno presudne ili određujuće. Razlikuju se ovisno o dobi ciljane publike – slikovnice za najmlađe imaju vrlo malo toga zajedničkog s romanima za osnovnoškolce – kao i o vremenu i mjestu nastanka. U američkom prijevodu Manolita Gafatasa, čaše vina i druga alkoholna pića zamijenjena su šalicom kave ili Coca-Colom,

a humor koji uključuje tjelesne funkcije i nasilje ublažen je (Cámara, 2016). Dok 1990-ih u Španjolskoj nitko nije zamjerao takvim referencama, američka publika takav sadržaj percipira kao izrazito „odrasli“, neprimjeren za dječje knjige. Na američkom tržištu dječje književnosti, Manolito Gafotas se kvalificira kao dječja književnost samo ako se takav sadržaj izbriše, ublaži ili izmijeni.

Još jedan problem s definiranjem kroz „uočljive karakteristike“ jest da se odnosi isključivo na narativnu fikciju, isključujući poeziju, dramu i publicistiku. Iako se u ovom projektu fokusiramo na narativnu fikciju, definicija koju ovdje nastojimo uspostaviti treba obuhvatiti širi spektar tekstova za djecu, uključujući brojalice, informativne slikovnice i slične oblike. To dodatno potvrđuje potrebu da odustanemo od pokušaja da definiramo konačnu „listu značajki“, jer nijedna od nabrojanih karakteristika nije univerzalna. Uz to, sva dosad analizirana djela dolaze iz europskog konteksta – uključivanje tekstova iz drugih kultura dodatno bi otežalo pronalazak zajedničkih obilježja.

Nakon ova dva neuspješna pokušaja definiranja žanra, valja istaknuti da se dječja





književnost često definira i kao obična tržišna oznaka. Kako kaže John Rowe Townsend: „Jedina praktična definicija dječje knjige danas – koliko god apsurdno zvučala – glasi: ‘knjiga koja se nalazi na dječjoj listi izdavača’“ (1971: 10). Ova tvrdnja ima zanimljive implikacije: usmjerena je na odrasle, a ne na djecu, i postavlja pitanje što točno navodi odrasle da neku knjigu klasificiraju kao dječju književnost. Što knjiga mora imati da bismo je smatrali prikladnom za djecu? To što se dječja književnost koristi kao tržišna oznaka ne bi nas trebalo obeshrabriti u pokušaju definiranja, već nam treba poslužiti kao polazište. Pogledajmo sada što znači promatrati ovaj žanr kao djelatnost odraslih, temeljenu na odraslim idejama o tome što djeca jesu, što trebaju i što bi trebala biti.

Nodelman navodi da je “dječju književnost pisao odrasli i (...) ona je to što jest zbog načina na koji se obraća svojoj publici, odnosno zbog onoga što odrasli vjeruju da djeca jesu” (2008: 151). Najzadovoljavajuća definicija dječje književnosti koju smo pronašli upravo je njegova tvrdnja da je „riječ o književnom žanru čije se definirajuće značajke temelje na konvencionalnim pretpostavkama i konstrukcijama djetinjstva“ (2008: 188). Te pretpostavke, dodaje, nisu ni vječne ni univerzalne, pa samim time nisu ni tekstualne značajke žanra (2008: 188). Ono što je univerzalno jest činjenica da se dječja književnost konstruira prema viđenjima odraslih o djetinjstvu, a ta viđenja oblikuju tekstove.

Opasnost takve definicije jest da bismo dječju književnost mogli svesti na puku nametnutu

formu odraslih – čak i na sredstvo kontrole, homogenizacije ili „kolonizacije“ djece. Jacqueline Rose primjerice tvrdi da „ako dječja fikcija gradi sliku djeteta unutar knjige, to čini kako bi osigurala dijete izvan knjige“ (1994: 1–2). Slično tome, Maria Nikolajeva ističe da „posuđivanje glasa“ tihoj manjini nije etično, jer autor/ica ionako piše s nadređene pozicije i ne može usvojiti subjektivnost manjine. „Posuđivanje glasa uvijek znači uzurpiranje glasa“ (2002: 186). Razlog zbog kojeg se ne može uspostaviti jasna paralela između hijerarhije odrasli–dijete i drugih odnosa moći, bit će detaljnije obrađen u 7. poglavlju. Za sada ćemo samo reći: čvrsto vjerujemo da, ako je ispravno napisana, dječja književnost može biti oslobađajuća – kako za djecu, tako i za odrasle koji je čitaju. Odrasli će vjerojatno uvijek biti prisutni u i oko života djece te imati određenu razinu kontrole – no kao što postoje pozitivni i negativni modeli poučavanja i roditeljstva, tako vjerujemo da postoje i pozitivni i negativni načini pisanja za djecu. To nas dovodi do našeg sljedećeg temeljnog pitanja.

DOBRE KNJIGE ZA „ZLOČESTU“ DJEČU: DEFINIRANJE KVALITETNE DJEČJE KNJIŽEVNOSTI

Što je dobra dječja književnost? Naizgled, odgovor se čini jednostavnim: dobra dječja knjiga je ona koju djeca rado čitaju i u kojoj uživaju. No istina je da se dječji književni ukusi rijetko kada uzimaju ozbiljno. Jesmo li spremni prihvatiti da su serijal Goosebumps R. L. Stinea (1992 – danas) ili adaptacije crtanih serija poput Paw Patrol ili Disneyjevih filmova kvalitetnije



od djela koja smatramo dječjom klasikom? Ako je odgovor “ne”, onda ne možemo tvrditi da se kvaliteta dječje knjige mjeri isključivo uspjehom među djecom.

Iako možda nikada nećemo imati univerzalno prihvaćenu definiciju dobre dječje književnosti, ipak ćemo pokušati definirati što pod time podrazumijevamo – ili barem pojasniti što mi, kao članovi/ice ovog projekta, smatramo dobrim knjigama za djecu.

U svom eseju „O tri načina pisanja za djecu“, C. S. Lewis piše: „Skoro bih kao pravilo postavio: dječja priča koja se sviđa samo djeci loša je dječja priča. One dobre opstaju“ (2006 [1952]: 19). Ova tvrdnja reflektira uobičajenu pretpostavku: dobra dječja knjiga je ona koja se sviđa i djeci i odraslima. No Adam Gidwitz² s pravom pita: „Zašto bi to bilo točno? Ako pokušavamo definirati dobru knjigu za djecu, zašto bi nas uopće zanimalo što o tome misle odrasli?“ (2016: online).

Mogli bismo tvrditi da se mišljenje odraslih ne može zanemariti jer oni čine značajan dio stvarne publike dječje književnosti. No što znači da se neka knjiga sviđa i djeci i odraslima? Što je to što jednako rezonira kod obje skupine?

Nakon što je izdavačka kuća Puffin Books najavila da će ponovno objaviti knjige Roalda Dahla „prilagođene modernim senzibilitetima“, španjolska autorica Elvira Lindo izjavila je u obranu originalnih verzija: „Dobra dječja književnost mora biti transgresivna, subverzivna

i ne-didaktična, jer tako djeca ulaze u prostor potpune autonomije“ (2023: online). To nas podsjeća na urednicu dječjih knjiga Ursulu Nordstrom i njezinu slavnu frazu „dobre knjige za zločestu djecu“ kojom je označavala izazovne i drugačije knjige koje je objavljivala, nasuprot konvencionalnim djelima koja su idealizirala djetinjstvo (Marcus, 1998: xviii)³.

Zaista, i djecu i odrasle privlače elementi transgresije i subverzije u književnosti, a pretjerana didaktičnost i moraliziranje mogu odbiti obje skupine. No što točno dobra knjiga za „zločestu“ djecu treba prekršiti ili dovesti u pitanje?

Zaključili smo da je ključni element koji se treba preispitati – dinamika moći između djeteta i odrasle osobe. Dakle, stvar nije toliko u sadržaju, koliko u načinu na koji implicitni odrasli obraća se implicitnom djetetu u tekstu. Knjiga može imati pozitivnu poruku ili zagovarati ideju koju podržavamo, ali ako je način prenošenja te poruke paternalistički, podcjenjujući ili pojednostavljen, to neće biti dobra dječja knjiga jer ne poštuje svoje mlade čitatelje/ice.

Primjer ovakvog podcjenjivanja dječje publike su recentne najeze knjiga o emocijama, o čemu ćemo detaljnije u Poglavlju 5. Suprotno tome, **u dobroj knjizi za djecu odrasli autor/ica vjeruje djetetu, poštuje njegovu individualnost, ostavlja prostor za njegovu slobodu, otpor i želje, te cijeni njegovu inteligenciju.** Dječja knjiga ne bi trebala služiti kao sredstvo kroz

2. Adam Gidwitz (rođen 1982.) američki je dječji autor, najpoznatiji po seriji priča *Mračna i mračna priča* (2010. – 2013.).

3. Mnoge knjige koje su postale dječji klasici uredio je Nordstrom, kao što su Stuart Little (1945.) i Charlotteina mreža (1952.) E. B. Whitea te *Gdje su divlje stvari* (1963.) Mauricea Sendaka, među mnogim drugima.

koje odrasli izravno nameću svoja uvjerenja djeci – ona ne bi smjela biti platforma za agendu odraslih. Umjesto toga, slažemo se s Lewisom koji tvrdi da primarni razlog za pisanje dječje priče treba biti to što je „priča za djecu najbolji umjetnički oblik za ono što želite reći; kao što bi skladatelj možda napisao posmrtnu koračnicu ne zato što je planiran javni sprovod, već zato što su se određene glazbene ideje najbolje uklopile u tu formu“ (2006 [1952]: 18).

Dječju književnost treba poštovati kao umjetničku formu, a time i poštovati njezinu publiku. Ukratko, dobra dječja knjiga može obrađivati gotovo bilo koju temu – može biti realistična ili fantastična, kratka ili duga, klasična ili suvremena, duhovita ili tužna. Najvažnije nije što se priča, već kako se priča.

Svjesni smo da je određeni stupanj didaktičnosti gotovo neizbježan u dječjoj književnosti jer, kao što smo vidjeli, ovaj žanr proizlazi iz viđenja odraslih o tome što djeci treba, a većina odraslih vjeruje da djecu treba poučavati. No postoje različiti načini pristupa didaktičnosti – mi zagovaramo pristup koji je prožet transgresijom i subverzijom, koji intelektualno izaziva djecu, potiče ih na razmišljanje i preispitivanje.

Prema stručnjaku za bajke, Brunu Bettelheimu (1991 [1975]: 5):

Da bi priča zadržala pažnju djeteta, mora ga zabaviti i pobuditi znatiželju. No kako bi obogatila njegov život, mora potaknuti maštu; pomoći razvoju intelekta i jasnijem razumijevanju emocija; biti u skladu s njegovim tjeskobama i težnjama; priznati njegove poteškoće, ali i sugerirati rješenja za probleme koji ga muče.

Slično tome, Gidwitz naglašava: „Djeca će voljeti knjigu s dobrom pričom. No voljet će je tek ako im pomogne da svijet vide na nov način“ (2016: online).

Na kraju našeg istraživanja dječje književnosti, ostaje jedno pitanje: što je s odraslima koji čitaju dječje knjige? Ako dobra dječja knjiga stavlja naglasak na interese djeteta, što ona nudi odraslima?

Vjerujemo da, ako knjiga uspije u onome što smo gore opisali, velika je vjerojatnost da će zadovoljiti i odrasle i djecu. Oni koji su dobre dječje knjige čitali u djetinjstvu vjerojatno će ih i dalje voljeti i možda im se kasnije vratiti. Oni koji ih otkriju kao odrasli mogu u njima uživati jer interesi djece i odraslih možda i nisu tako različiti kako pretpostavljamo. Odrasli također ne vole kad ih se podcjenjuje, i oni vole tekstove koji izazivaju, šire obzore i bude maštu, vole kada ih književnost ne drži za ruku i ne podučava moralnim lekcijama, i često se – baš kao i djeca – osjećaju nemoćno ili potisnuto.

Stoga nas ne iznenađuje da neki odrasli uživaju u dječjoj književnosti i lako se poistovjećuju s implicitnim djetetom u tekstu. Također nas ne iznenađuje da je katkad upravo dječja priča najbolji oblik izražavanja i odraslih.

Bilo da dobre dječje knjige otkrivamo u djetinjstvu ili u odrasloj dobi – bilo da govore stvarnom ili unutarnjem djetetu – kako je rekao Lewis: „One dobre opstaju“, baš kao i sva velika književnost.

LITERATURA

- Bettelheim, Bruno (1991). *The Uses of Enchantment*. London: Penguin.
- Cámara Aguilera, Elvira (2016). "Traducción y asimetría: Manolito gafotas y su traducción al inglés como ejemplo de intervencionismo". *ALLIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 14. 23-42.
- Editorialcabezahueca. (n.d.). "Soy Emi, tengo 12 años. Soy ilustradora. Cabeza Hueca es mi editorial (de niños y para niños)". *Instagram*. Available at: <https://www.instagram.com/editorialcabezahueca/> (last access: 27/01/25).
- Gidwitz, Adam (2016). "What Makes a Good Children's Book?". *The New Yorker*, 3 October. Available at: <https://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/the-goosebumps-conundrum-what-makes-a-childrens-book-good> (last access: 27/01/25).
- Lewis, Clive Staples (2006). "On Three Ways of Writing for Children". In Hunt, Peter (ed). *Children's Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies*. London & New York: Routledge, pp. 17-26.
- Lindo, Elvira (2023). "Roald Dahl, entre la rabia y el humor". *El País*. 23 February. Available at: <https://elpais.com/cultura/2023-02-23/roald-dahl-entre-la-rabia-y-el-humor.html> (last access: 27/01/25).
- Marcus, Leonard S. (1998). *Dear Genius: The Letters of Ursula Nordstrom*. New York: HarperCollins Publishers.
- McDowell, Myles (2006). "Fiction for Children and Adults: Some Essential Differences". In Hunt, Peter (ed.). *Children's Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies*, Vol. I. London & New York: Routledge, pp. 53-67.
- Nodelman, Perry (2008). *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Rose, Jacqueline (1994). *The Case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction*. London: MacMillan.
- Townsend, John Rowe (1971). *A Sense of Story*. London: Longman.
- Zipes, Jack (2001). *Sticks and Stones: The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. New York: Routledge.

3

Neke ideje za rad u razrednoj nastavi

Mia Güell (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

Književnost govori o životu i često postaje osobno i univerzalno zrcalo koje istodobno može pružiti utjehu i izazvati nemir. Upravo zato njezina prisutnost u učionicama mora biti stalna, jer je od samih početaka bila ključni alat za „humanizaciju i kulturnu integraciju, neizostavan za izgradnju sebe kao pojedinca i kao zajednice” (Colomer 2005: 12).

Među funkcijama književnosti u razredu, Teresa Colomer (1999) ističe tri osnovne:

1. Pristup stvarnom svijetu i potvrda osjećaja pripadnosti – svijetu, kulturi, imaginariju koji se temelji prvenstveno na usmenoj književnosti prenošenoj generacijama.
2. Artikulirano predstavljanje svijeta koje služi kao sredstvo socijalizacije, kroz koje djeca dijele osjećaje i doživljaje s likovima te otkrivaju da nisu sama, već dio skupine.
3. Razvoj narativnog, poetskog i dramskog izraza kao oblika kroz koje se književni diskurs prenosi.



Kako bi se ovaj osobni i kolektivni razvoj odvijao uspješno, potrebna je kvalitetna edukatorska podrška. Evo nekoliko smjernica za kvalitetnije i češće uvođenje književnosti u razred:

STRAST PREMA KNJIŽEVNOSTI

Ako je učitelj/ica strastvena u vezi s književnošću, ta se emocija prenosi i na učenike, koji će u nju barem iz znatiželje htjeti uroniti. Preporučuje se svakodnevna prisutnost književnosti u razredu, makar kroz mali ritual – primjerice, svako jutro donijeti nekoliko knjiga, ostaviti ih na stolu i pročitati ulomak. Taj ulomak ne mora imati veze s nastavnim sadržajem, ali treba objasniti zašto nas je privukao i zašto ga želimo podijeliti. Tako djeci otvaramo prostor izražavanja. Što više književnost povežemo s njihovom stvarnošću, to će biti zanimljivija. Sličnu je praksu imao i pedagog, učitelj i pisac

Emili Teixidor. Svaki je dan na ploču zapisivao novi stih i promatrao reakcije učenika. U knjizi *Užitak čitanja* piše:

Zašto ne bismo na školske ploče ili u knjižnice, ispod dana, mjeseca i godine, zapisali stih – jednu rečenicu dobrog pjesnika – pa makar učenici ne razumjeli sve? Dovoljno je iznenaditi ih riječju, zvukom, ritmom. Ne moraju sve razumjeti. To je dar. Tko želi, zastane. Tko ne razumije, ide dalje. Obnova stiha svaki dan ima iznenađujući učinak. (2012: 25–26)

Cilj je prirodno potaknuti znatiželju prema književnosti.

KNJIŽEVNOST JE UŽITAK – BAREM PONEKAD

Izbjegavajmo moraliziranje (osim u basnama – ali i tada neka se pouka izražava kroz jezik narodne mudrosti, a ne krutim 18-stoljetnim

tonom). Ne podilazimo komercijaliziranim verzijama poput onih iz Disneyjeve produkcije. Čitajmo zbog užitka. Čitanje je na početku teško i nije samo po sebi zabavno, ali dobra podrška to olakšava dok djeca ne ovladaju vještinom. Izražajno čitanje naglas pomaže razumijevanju i približava manje razumljive tekstove.

Čitanju treba dati dostojno vrijeme – ne smije biti svedeno na posljednjih pet minuta sata ili popunjavanje praznog vremena. Treba ga vrednovati.

USMENA I PISANA KNJIŽEVNOST

Potrebno je pričati tradicionalne priče, iako se većina njih danas smatra politički nekorektnima. One zahtijevaju odgovarajuće predstavljanje i posredovanje. To su reference koje je potrebno poznavati i objašnjavati jer su dio naše mašte; međutim, nužno ih je poznavati i tumačiti iz perspektive kritičke izgradnje, vrednujući ih u smislu književnog obrazovanja, a ne ideologije. **Također bismo trebali pričati priče iz cijeloga svijeta kako bismo došli do zaključka da, iako se kulturni detalji i konteksti mijenjaju, na kraju uvijek pričamo iste priče – bilo da dolaze sa sjevera, juga, istoka ili zapada – jer su teme koje zaokupljaju ljude iste od pamtivijeka.** Važno je uključiti obitelji kako bi došlo do obogaćujuće kulturne razmjene: da se „slušaju mnogostruke priče, otkrivaju jedinstvene umjetnosti, dijele i potiču svi da osjete želju upoznati i druge kulture, druge priče. [...] učiti od drugoga, slušati ga kako bi mogao pronaći domovinu“ (Petit 2024: 63).

Priča ispričana prije nego što je dijete spremno čuti je – izgubljena priča.

Roser Ros (2022) naglašava važnost usklađenosti priča s razvojnim fazama djece:

- **5–7 godina**, bajke s čudesnim motivima i likovima – Trnoružica, Snjeguljica, Mačak u čizmama, Hrabar krojač...
- **7–9 godina**, bajke i priče iz usmene predaje, tekstovi s ironijom, složenijim radnjama i više likova – Ljubav tri naranče, Aladin, Carevo novo ruho, Ali Baba...
- **9+ godina**, priče o davnim kulturama i dalekim mjestima, nepredvidive radnje, humor, ironija, elementi straha i emocija – Alisa u zemlji čudesa, Pipi Duga Čarapa, Otok s blagom, Pustolovine Toma Sawyera...

ČITANJE NAGLAS

Učitelj/ica mora znati izražajno čitati. To povećava razumijevanje i uživanje, te potiče djecu da i kod kuće čitaju naglas. Pomaže razvoju razumijevanja, tečnosti i izražavanja.

KNJIŽNICA U UČIONICI, ŠKOLI I KVARTU

Kvalitetna učionička i školska knjižnica povećavaju mogućnosti susreta djece s knjigama. Redovite posjete kvartovskoj knjižnici trebale bi biti sustavna praksa, povezana s čitateljskim zadacima.

U knjižnici trebaju biti sve vrste knjiga: poezija, slikovnice, romani, stripovi, grafički romani, manga, časopisi... kako bi svako dijete moglo



pronaći nešto što ga privlači ili u čemu se prepoznaje. Raznolikost sadržaja potiče inkluziju i ljubav prema čitanju. Gianni Rodari u Gramatici mašte (1973) navodi devet načina kako naučiti djecu da mrze čitanje – jedan od njih je ne ponuditi dovoljno različitih knjiga.

Važno je naglasiti vrijednost slikovnica u svim uzrastima. Prema Manifestu slikovnice⁴ (2016), „poziva te da staneš i promatraš svijet, prepoznaješ tragove i detalje u slikama. Slikovnica zaustavlja vrijeme, poziva na razmišljanje.“ Evelyn Arizpe bilježi projekte u kojima slikovnice omogućuju integraciju učenika/ica koji ne govore nastavni jezik:

„Slikovnice su aktivirale niz kognitivnih i emocionalnih procesa bez obzira na jezičnu razinu ili kulturološke razlike. Omogućile su povezivanje s prethodnim iskustvima i intenzivirale značenja kroz interakciju s vršnjacima“ (2010: 163).

TEMATSKA RAZNOLIKOST

Dobra knjiga može poslužiti kao osnova za razgovor o bilo kojoj temi – bez potrebe za „knjigama o emocijama“ tipičnim za sate razredne zajednice. Zaboravimo ideju da se emocije nužno boje bojama. Gubitak ne možemo objasniti djetetu koje nikoga nije izgubilo. **Dobra književnost govori o životu – ljubavi, smrti, boli, radosti, prijateljstvu, ljubomori... Svako dijete to prepoznaje iz svoje stvarnosti.** To omogućuje da književnost bude relevantna za svu djecu, neovisno o njihovim osobnim iskustvima. Ellen Duthie ističe da:

Tendencija pretjerane doslovnosti u odabiru knjiga za određene teme nije pandemijski fenomen – postojala je i prije. Kao da su najbolje knjige o smrti one koje u naslovu imaju riječ smrt. No dobre knjige za promišljanje su one koje otvaraju razne situacije, nude identifikaciju, bijeg, refleksiju (2020: 35).

U učionici treba ponuditi knjige koje nadilaze površno razumijevanje – koje otvaraju prostor za metafore, igre riječi, usporedbe, intertekstualnost. Simbolički jezik omogućuje svakom djetetu da prema vlastitoj zrelosti izvuče značenje.

Djeca se trebaju prepoznati u knjigama koje čitaju. Zastupljenost raznolikosti (roda, obitelji, jezika, izgleda, mogućnosti...) mora biti prisutna. Stereotipi se mogu koristiti jedino ako ih se analizira i kritizira.

KNJIŽEVNOST POSVUDA

Učionički prostor za čitanje mora biti udoban. Jastuci, tepisi, šatori, kutci koji pružaju intimu – sve to potiče maštu. Malaguzzi je govorio da je prostor treći odgojitelj, uz dijete i odraslog.

Knjige trebaju biti posvuda: u razredu, hodniku, stubištu, na igralištu – čak i u toaletima. Poruka je: knjige su za sve, čitaju se svugdje.

Treba izaći iz učionice kad god možemo i čitati u prirodi, graditi književne staze i živjeti književnost.

TRANSVERZALNOST KNJIŽEVNOSTI

Književnost ne smije biti rezervirana samo za sate čitanja – ona se može povezati s bilo kojim predmetom: poviješću, znanošću, umjetnošću... Književnost može biti temelj međupredmetnih projekata. Primjerice, nakon čitanja povijesnog romana, učenici mogu istražiti to razdoblje, izraditi likovne projekte ili napisati vlastite priče.

Ovakav pristup potiče višedimenzionalno obrazovanje i djeci pomaže uvidjeti povezanost među područjima znanja.

Uključimo književnost u živote djece – time im bez sumnje jamčimo bolju budućnost.

4. Neovisni dječji izdavači iz Barcelone okupili su se na zabavi 14. prosinca 2016. kako bi zajedno započeli novi put i dali slikovnici vidljivost i društvenu relevantnost. Na ovu zabavu pozvali su sve one koji omogućuju nastanak slikovnice: autore, ilustratore, prevoditelje, prodavače knjiga, knjižničare, distributere, učitelje, promotore čitanja, čitatelje, poznate osobe i ljude iz sektora. Iz te inicijative proizašao je manifest.

LITERATURA

- Arizpe, Evelyn (2010). "Este libro va de libros: Los libros-álbum, la cultura y el conocimiento metaliterario". In: Colomer, Teresa; Kümmerling-Meibauer, Bettina; Silva Díaz, María Cecilia (eds.). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Parapara Clave, pp.162-174.
- Colomer, Teresa (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis Educación.
- Colomer, Teresa (2005). "El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil". *Revista de Educación*, núm. extraordinario.
- Duthie, Ellen; Cormand, Bernat (trans.) (2020). "Lectures que fan pensar", *Faristol*, 92. Available at: https://www.clijcat.cat/faristol/descargas/92/5_92.pdf (last access: 27/01/25).
- Editors infants independents de Barcelona (2016). *Manifest per l'àlbum il·lustrat*. Available at: <https://www.nuvol.com/sa-illustrissima/onze-raons-per-a-un-mon-il-lustrat-42378> (last access: 27/01/25).
- Petit, Michèle (2024). *Los libros y la belleza. Somos animales poéticos*. Pontevedra: Kalandraka. [Original: Petit, Michèle (2023). *Les livres et la beauté. Nous sommes des animaux poétiques*. Paris: Sciences Humaines].
- Rodari, Gianni (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Rodari, Gianni; Olid, Bel (trans.) (2017). *Escola de fantasia. Reflexions sobre educació per a mestres, pares i nens*. Barcelona: Blackie Books. [Original: Rodari, Gianni (2016). *Scuola di fantasia. Riflessioni sull'educazione per insegnanti, genitori e bambini*. Milano: Feltrinelli].
- Ros, Roser (2022). *Les 7 claus de la selecció literària Infantil i Juvenil*. Barcelona: Takatuka.
- Teixidor, Emili (2012). *La lectura i la vida*. Barcelona: Columna.

4

Filozofski pristup dječjoj književnosti: Razumijevanje Drugog

Filip Škifić (Udruga Mala filozofija)

Dječja književnost nije samo izvor zabave niti alat za razvoj pismenosti; ona u velikoj mjeri oblikuje način na koji djeca percipiraju svijet. Potaknuta filozofskim pristupom, omogućuje suočavanje s temeljnim pitanjima identiteta, razlike i moralne odgovornosti. Kako djeca dolaze do razumijevanja onih koji su drukčiji? Koju ulogu književnost ima u učvršćivanju ili osporavanju stereotipa? Može li pripovijedanje potaknuti etičku obvezu prema Drugome? Ova pitanja ukazuju na to da dječja književnost nije tek odraz društvenih normi, već aktivna sila koja oblikuje kognitivni i moralni razvoj kroz tematiziranje uključenosti, isključenosti i etike.

Središnja hipoteza ovog poglavlja polazi od tvrdnje da dječja književnost djeluje kao kognitivna i etička leća kroz koju mladi čitatelji razvijaju razumijevanje Drugoga. Narativi koji prikazuju razlike, oblikuju kognitivne obrasce koji ili podržavaju postojeće predrasude ili ih dovode u pitanje. Analizom jezika, strukture priče i prikaza likova, dječja književnost potiče empatiju, etičku rezonancu i kritičko mišljenje, što je čini ključnim resursom za moralni i kognitivni razvoj.



KONCEPT DRUGOGA

Pojam Drugoga temeljito je istražen u filozofiji, posebno unutar egzistencijalističkih, fenomenoloških i postkolonijalnih okvira. Emmanuel Levinas tvrdi da lice Drugoga zahtijeva etičko priznanje i odgovornost (Levinas, 1969). Jean-Paul Sartre, u djelu Bitak i ništavilo (1943), istražuje kako se identitet sebstva formira kroz odnose s Drugim, često rezultirajući otuđenjem. Edward Said u Orijentalizmu (1978) kritizira načine na koje kulturne reprezentacije oblikuju percepciju Drugoga, učvršćujući stereotipe i neravnoteže moći.

Kognitivna psihologija nadopunjuje ove ideje istražujući kako narativi oblikuju djetetovo razumijevanje društvenih razlika. Teorija socijalnog učenja Alberta Bandure (1977) navodi da djeca preuzimaju obrasce ponašanja i društvene kategorizacije iz svoje okoline, uključujući i književnost. Književnost tako može normalizirati Drugoga ili pak perpetuirati isključujuće stavove.

U dječjoj književnosti, Drugi se pojavljuje u različitim oblicima: kao autsajder, marginalizirana osoba ili čak fantastično biće. Takvi prikazi mogu učvrstiti stereotipe ili potaknuti djecu na prihvaćanje različitih perspektiva. Primjerice, knjiga Where the Wild Things Are Mauricea Sendaka (1963) omogućuje čitatelju empatiju prema stvorenjima koja se isprva doimaju monstruoznima, u skladu s Levinasovim etičkim pozivom na prepoznavanje čovječnosti u različitosti.

Roman The Breadwinner autorice Deborah Ellis (2000) prikazuje otpornost afganistanske djevojčice pod talibanskom vlašću. Umjesto da egzotizira Drugoga, roman humanizira likove, u duhu Levinasove filozofije etičke odgovornosti. Uronivši čitatelja u Parvaninu stvarnost, djelo potiče empatiju bez pojednostavljenja likova.



Noam Chomsky (1965) u teoriji univerzalne gramatike tvrdi kako je sposobnost za jezik urođena, što podrazumijeva da su kognitivne strukture od najranije dobi oblikovane ne samo mehanikom jezika nego i semantičkim i sintaktičkim obrascima kroz koje se prenosi značenje. **Dječja književnost, kao primarni medij jezičnog i kognitivnog razvoja, u sebi sadrži implicitne strukture uključenja i isključenja. One se prenose kroz leksičke izbore, narativne perspektive i opise koji ili potvrđuju ili dovode u pitanje dominantne kulturne paradigme.**

Ponavljajući jezični obrasci – bilo kroz stereotipne osobine likova, binarne opreke ili hijerarhijske odnose – postaju internalizirane kognitivne skraćenice koje oblikuju podsvjesni svjetonazor djeteta. **To potvrđuje hipotezu da književnost nije samo medij pripovijedanja, već i aktivni čimbenik u oblikovanju etičkih i spoznajnih orijentacija.**

ČITANJE IZ INTERSEKCIONALNOG GLEDIŠTA

Kimberlé Crenshaw (1989) kroz teoriju intersekcionalnosti ističe kako preklapajući identiteti oblikuju iskustva privilegiranosti i marginalizacije (vidi poglavlje 7). U dječjoj književnosti, intersekcionalnost nam pomaže sagledati kako narativi podržavaju ili osporavaju društvene norme. Brown Girl Dreaming Jacqueline Woodson (2014) isprepliće rasu, rod i povijest u prikazu složenosti izgradnje identiteta. Slično tome, Wonder R.J. Palacia (2012) tematizira invaliditet i društveno isključivanje, propitujući norme ljepote i pripadnosti. Ipak, pri izgradnji priča nije lako postići potpunu inkluzivnost – likovi su uvijek određeni konstrukti koji mogu postati jednodimenzionalni.

Primjerice, u djelu Uncle Tom's Cabin, Harriet Beecher Stowe (1852) želi potaknuti empatiju prema porobljenima, ali istodobno učvršćuje rasne stereotipe. Autori često nastoje kroz likove suočiti strah od Drugoga, no nerijetko posegnu za viktimizacijom ili generalizacijom. Likovi često predstavljaju ideje, što otežava

prikazivanje njihove individualnosti. Na primjer, roman Kristiana Novaka Ciganin, ali najljepši pokušava razbiti stereotipe o romskom identitetu, koristeći magijski realizam kako bi dekonstrukcijom dominantnih narativa potaknuo empatiju.

KNJIŽEVNOST KAO ETIČKI I POLITIČKI ALAT

Dječja književnost ima važnu ulogu u oblikovanju ideja o pravdi, jednakosti i ljudskim pravima. Martha Nussbaum (2010) tvrdi da književnost razvija „narativnu imaginaciju” – sposobnost razumijevanja tuđih iskustava. Djela koja prikazuju migracije, diskriminaciju i socijalnu pravdu potiču etičku refleksiju i empatiju.

Primjer je The Arrival Shauna Tana (2006), roman bez riječi o imigraciji koji omogućuje čitatelju da suosjeća s iskustvom otuđenosti. Odsutnost jezika univerzalizira iskustvo migracije i olakšava identifikaciju. Takvi narativi pokazuju kako književnost može potaknuti društvenu svijest.

Filozofski pristup dječjoj književnosti podrazumijeva aktivno sudjelovanje. Korištenjem sokratske metode, učitelji/ce mogu potaknuti učenike/ice da propituju predrasude, strukture priča i ideološke poruke. The Giver Lois Lowry (1993) primjer je koji kod mladih čitatelja izaziva razmišljanje o slobodi i konformizmu, razvijajući kritičko mišljenje.

FILOZOFKE SLIKOVNICE KAO MOĆAN ALAT ZA RAZUMIJEVANJE DRUGOGA

Slikovnice s filozofskim pristupom posebno su učinkovite u razumijevanju Drugoga. Kombinacijom narativa i ilustracija pomažu djeci razviti empatiju i prepoznati različitosti. Ovakve

slikovnice potiču promišljanje i višestruke perspektive, gradeći temelje za inkluzivnije društvo.

Oscar Brenifier u ovom je području istaknut autor – njegove slikovnice sadrže filozofske dileme koje nemaju jednoznačne odgovore, već potiču dijalog i rasuđivanje. Upravo kroz takve tekstove djeca razvijaju apstraktno mišljenje i razumijevanje svijeta. Neutralan ton i višestruke perspektive omogućuju dublje rasprave o Drugome.

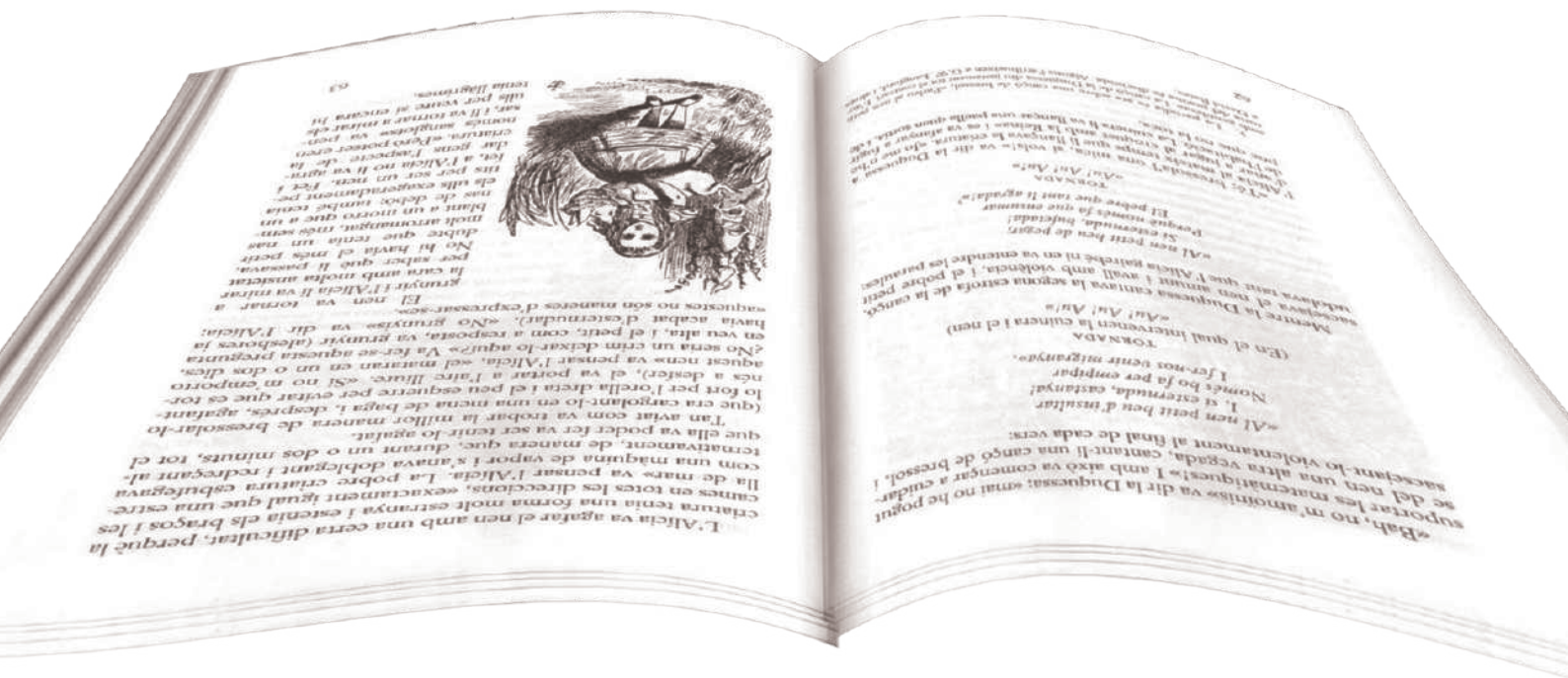
Naša udruga, Petit Philosophy, aktivno stvara i promovira ovakve slikovnice. Naš je cilj razvijati literaturu koja potiče dječje mišljenje umjesto pasivnog prihvatanja normi. Kroz pažljivo osmišljene narative, želimo izazvati stereotipe, potaknuti znatiželju i razviti uključiv svjetonazor. Integriranjem filozofije u dječju književnost, pružamo alternativni okvir – onaj koji vrednuje složenost, dijalog i raznolikost.

ETIKA PRIPOVIJEDANJA I OBRAZOVNI POTENCIJALI

Dječja književnost ne odražava samo svijet, već aktivno oblikuje kako ga djeca razumiju. Kroz priče djeca susreću Drugoga – u obliku kulturnih razlika, marginalizacije ili novih

perspektiva – i time razvijaju kognitivne i moralne okvire koji oblikuju njihove interakcije. Priče mogu učvrstiti predrasude ili ih osporiti, otvarajući nove načine viđenja i povezivanja s drugima. **Filozofska perspektiva omogućuje nam da književnost sagledamo ne samo kao pedagoški, nego i kao etički prostor u kojem djeca uče o identitetu, pravdi i odgovornosti.** Levinas nas podsjeća da je susret s Drugim uvijek etički čin koji zahtijeva priznanje, a ne redukciju. Crenshaw pokazuje kako isprepletenost identiteta otežava jednostavna shvaćanja razlike, dok Nussbaum ukazuje na moć književnosti da potakne duboku empatiju.

Knjige koje djeci dajemo oblikuju ne samo njihovo znanje, nego i njihovu sposobnost etičkog promišljanja. **Najbolja djela dječje književnosti ruše jednostavne podjele između sebstva i Drugoga, potičući znatiželju, dijalog i uzajamno priznanje.** Filozofske slikovnice osobito pomažu jer pozivaju mlade čitatelje da se suoče sa složenošću svijeta, a ne da pasivno usvajaju naslijeđene narative. Time ne obrazujemo samo pojedince, već doprinosimo stvaranju uključivijeg, promišljenijeg i humanijeg društva.



LITERATURA

- Bandura, Albert (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brenifier, Oscar; Devaux, Clément (illus.) (2007). *What Is Good and Evil?* New York: World Book.
- Brenifier, Oscar; Després, Jacques (illus.) (2008). *The Book of Great Philosophical Opposites*. New York: World Book.
- Brenifier, Oscar; Després, Jacques (illus.) (2012). *Love and Friendship*. New York: World Book.
- Brenifier, Oscar; Després, Jacques (illus.) (2019). *Me and My Opposite: The Book of All Characters*. New York: World Book.
- Ćurko, Bruno; Škerbić, Matija Mato; Čalušić, Mirko (illus.) (2019). *Filozofija – ma što pak je to? 13 priča o antičkim filozofima*. Zadar: Udruga "Mala filozofija".
- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Crenshaw, Kimberlé (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics". *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139–167.
- Ellis, Deborah (2000). *The Breadwinner*. Toronto: Groundwood Books.
- Levinas, Emmanuel; Lingis, Alphonso (trans.) (1969). *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Lowry, Lois (1993). *The Giver*. Boston: Houghton Mifflin.
- Novak, Kristian (2016). *Ciganin, ali najljepši*. Zagreb: OceanMore.
- Nussbaum, Martha C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Palacio, Raquel J. (2012). *Wonder*. New York: Knopf Books for Young Readers.
- Said, Edward W. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Sartre, Jean-Paul; Barnes, Hazel E. (trans.) (1943). *Being and Nothingness: A Phenomenological Essay on Ontology*. New York: Washington Square Press.
- Sendak, Maurice (1963). *Where the Wild Things Are*. New York: Harper & Row.
- Stowe, Harriet Beecher (1852). *Uncle Tom's Cabin*. Boston: John P. Jewett & Company.
- Tan, Shaun (2006). *The Arrival*. Melbourne: Lothian Books.
- Woodson, Jacqueline (2014). *Brown Girl Dreaming*. New York: Nancy Paulsen Books.

5

Kritički pristup knjigama usmjerenim na emocionalni odgoj: čitanje bez svrhe (ili čitanje radi samog čitanja)

María Alonso Gómez

Čitanje me osnažilo da svojim umom i maštom putujem na razna mjesta. Čitanje je proširilo moju svijest.

bell hooks

Ne postoji sumnja da nejednakosti i različiti sukobi koji iz njih proizlaze — bilo da su unutarnji i zahvaćaju dio ili cijelu skupinu koja dijeli zajednički prostor u učionici — imaju izravne posljedice na naše emocionalno blagostanje. Također ne postoji sumnja, po našem mišljenju, da odjeci i širok spektar prikaza koje nudi književnost doprinose razotkrivanju načina na koji funkcioniraju svijet i međuljudski odnosi. Znamo, dakle, da nam **čitanje može pomoći da razumijemo sebe i druge u svojoj njihovoj složenosti.**

Međutim, otvaranje razgovora o nejednakostima i književnosti ne znači, prema našem mišljenju, da književnost treba pružiti odgovore ili propisivati rješenja za emocionalne sukobe. Daleko od toga, vjerujemo da književnost može i predstavlja izvor golemog potencijala za otvaranje putova istraživanja, buđenje odjeka i postavljanje dubokih pitanja simboličkim jezikom koji izmiče racionalnosti. Naše čitanje književnih djela, kao složenih prikaza života, u nama budi mnoštvo emocija i, naravno, u našoj djeci. **Odrasli mogu prihvatiti i pratiti ono što proizlazi iz čitanja bez potrebe da priča sve objašnjava..**

S obzirom na proliferaciju knjiga namijenjenih radu s emocijama i njihovu objašnjavanju u posljednjim godinama, ovdje se pojavljuje nekoliko dvojbi. Prvo, pitamo se postoji li možda zabuna u onome što definiramo kao priču kada biramo naslove koje želimo ponuditi djeci.

Stoga predlažemo promišljanje o napetostima koje se mogu pojaviti između namjere i funkcije tekstova kako bismo razlikovali (1) priču koja nastaje kao priča i u određenom se trenutku može koristiti kao didaktički resurs i (2) tekst koji nastaje kao didaktički tekst i koji je, stoga, napisan i objavljen s ciljem postizanja određenog rezultata. Potonji se, kada se usredotočuje na emocije, može nazvati 'dječjom samopomoći' kako bismo ga razlikovali od prethodnog.

PRIČE S CILJEM I PRIČE BEZ CILJA

Knjiga dječje samopomoći bila bi ona koja jezik razumije kao moguće komunikacijsko sredstvo za obraćanje emocijama, djelo koje pretendira biti korisno, ono koje „ne proizlazi iz duboke potrebe ili iz kolektivnog nesvjesnog neke zajednice, već iz moralne ili didaktičke namjere autora, koja se percipira kao lekcija skrivena u obliku priče“ (Martínez Pardo 2018). Iako je istina da takve knjige mogu biti korisne u učionici za ilustraciju situacija ili sukoba u određenim trenucima, njihovo čitanje obično nudi manje slojeva. Bajka, s druge strane, razumije jezik kao pjesnički oblik, kao simbol, kao prostor slobode koji nadilazi oblike komunikacijskog jezika i sam se po sebi razigrano razvija bez namjere da dosegne neko određeno mjesto. Priča koja ne pretendira služiti svrsi sklona je otvaranju šireg svijeta gdje ima mjesta za više tumačenja.

Ovu razliku odrasli bi trebali imati na umu

pri odabiru knjiga koje nudimo. Tekstovi koje ovdje nazivamo knjigama dječje samopomoći „ostavljaju malo prostora za osobnu transformaciju: nude konkretan recept za rješavanje konkretnog problema“ (Martínez Pardo 2018). Djeca pritom imaju pasivnu ulogu i samo primaju poruku koju im odrasli šalju s ciljem da nešto učine ili ne učine. Carranza to naziva voljom koju „bismo mogli nazvati ‘kolonizatorskom’, iako je obično prožeta dobrim namjerama i često prolazi nezapaženo jer se temelji na načinima razmišljanja o odnosima s djecom i mladima koji su u našem društvu postali druga priroda“ (Carranza 2020: 4).

S druge strane, priča — shvaćena kao naracija ispletena pjesničkim i simboličkim jezikom književnosti — poprima oblik mnogo neodređenijeg prostora bez određenog cilja koji otvara vrata drugim mogućim mjestima i osjećajima, uronjenima u beskonačnost emocija... Stoga, svako dijete koje ima pristup tekstu može zahvaljujući pjesničkom i metaforičkom jeziku književnog djela otputovati

na druga mjesta. **U konačnici, riječ je o povjerenju. Ako odrasli imaju povjerenje u dječje sposobnosti, možemo im otvoriti vrata prema novim mjestima kako bi krenuli na putovanje koje sami odaberu ili im je potrebno..**

Eva Martínez Pardo također razmatra pitanje funkcionalnosti priče i to na temelju definicije “dobre književnosti”:

[...] u stvarnosti dobra književnost nadilazi funkcionalnost, ne služi i ne bi trebala služiti ničemu; konzumirati književnost s izlikom da se nešto riješi, objasni neka emocija ili stanje, znači koristiti to umjetničko djelo na vrlo ograničen način. Priče ne bi trebale služiti za davanje lekcija, ne rađaju se s didaktičkom svrhom, već njihova vrijednost leži u svemu onome što odražavaju o ljudskoj složenosti i što — kada ih slušamo ili čitamo — odjekuje u nama na mnogo dublji način (Martínez Pardo 2018: 17).

Suvremena filozofija također promišlja ovo pitanje u vezi s načinom na koji koristimo



jezik kad ga stavljamo u službu komunikacije i produktivnosti, kao što objašnjava korejski filozof Byung-Chul Han: „Kada nagon za proizvodnjom obuzme jezik, jezik prelazi u način rada. On vene i postaje nositelj informacija, samo sredstvo komunikacije. Informacija je aktivni oblik jezika. Poezija, nasuprot tome, suspendira jezik kao informaciju. U poeziji, jezik ulazi u način kontemplacije“ (Han 2023: 20).

Element onoga što Han ovdje naziva „aktivnošću“ nasuprot „kontemplaciji“ čini nam se zanimljivim jer nam govori i o mjestu gdje leži ljepota beskorisnog: „Pravu sreću dugujemo beskorisnom i besciljnom, onome što je namjerno zapetljano, neproduktivno, neizravno, bujno, suvišno, lijepim oblicima i gestama koje nemaju svrhu i ne služe ničemu. [...] Ova 'besciljnost', ova sloboda od svrhe i korisnosti, bit je neaktivnosti“ (Han 2023: 12).

Iako nam nije cilj ovdje ulaziti u velike filozofske rasprave, zanimljivo je uvesti ovu perspektivu korisnog naspram beskorisnog, jer nam govori o današnjoj tendenciji i gotovo imperativnoj potrebi da svaki naš pokret pretvorimo u radnju ili proizvod koji nas nečemu uči ili ima određenu svrhu. U toj potrazi riskiramo da podlegnemo kapitalističkoj logici koja se protivi estetskim i dubokim iskustvima kada ona ne donose neposredne i opipljive rezultate.

ŠKOLA I PRIPOVIJEDANJE KAO ZAKLON OD ŽURBE

Još jedan središnji element ove rasprave je vrijeme. U današnjem dobu žurbe i neposrednosti, teško je vjerovati u procese koji zahtijevaju vrijeme, ali iskustvo i čitanje, poput kontemplacije (Han 2023), upravo to traže: vrijeme.

Osigurati da nije sve isto znači osigurati da ima mjesta za drugoga. Izbjeći da budemo kolonizirani od strane elementa koji širi svoju dominaciju zahtijeva da se udaljimo. Udaljiti se na drugo mjesto gdje, na primjer, nema zasićenja, i udaljiti se u drugo iskustvo vremena gdje, na primjer, nema žurbe. [...] U školi je

potrebno imati vremena. A imati vremena znači otvoriti zgradu, zgradu kako bismo se mogli baviti stvarima samima i učiniti ih vidljivima (Esquirol 2024: 23).

Sjeme koje možemo posijati ispunjavanjem učionica dobrom književnošću i odvojiti vrijeme za čitanje naglas djeci svih dobi, kako bismo u njima probudili entuzijazam za čitanje, zahtijevat će vrijeme da proklija; toliko da bismo unaprijed trebali prihvatiti da možda nećemo vidjeti kako niče, ali to ne znači da ne hoće (vidi poglavlje 3).

MULTIDIMENZIONALNOST ILI KNJIŽEVNA INTERSEKCIONALNOST

Kao što smo govorili o različitim osima nejednakosti i intersekcionalnosti nasuprot monofokalnoj perspektivi (vidi poglavlje 7), tako i priče i izmišljeni zapleti predstavljaju različite slojeve ili dimenzije koje omogućuju mnoštvo tumačenja i značenja, i u tome leži njihovo bogatstvo. Zato kažemo da poetsko i simboličko služe da otvore mogućnosti unutar bića, a ne da ih objasne, jer objasniti bi značilo svesti sve dimenzije priče na jednu. U svom djelu Kriza pripovijedanja Han (2023) citira Waltera Benjamina: „Zapravo, polovica umijeća pripovijedanja jest zadržati priču slobodnom od objašnjenja dok je pričamo“, i odatle razvija ovu ideju: „Pripovjedač ne informira niti objašnjava. Zapravo, umijeće pripovijedanja zahtijeva da se informacije zadrže. Zadržane informacije — tj. nedostatak objašnjenja — povećava napetost naracije“.

PRIČA KAO PRIKAZ DRUGOSTI

Mnoge diskriminacije rađaju se kao izraz straha od različitog, a u suočavanju s tim strahom možemo kroz priče ponuditi iskustvo te „drugosti“ koja nas širi iznutra (vidi poglavlje 4). Međutim, može se smatrati pozitivnim da književni tekst i nejednakosti koje želimo obraditi u učionici nemaju očit ili doslovan odnos. Naime, ako smo u kontekstu bijele većine i brinemo o rasnim nejednakostima, jedna opcija može biti potražiti tekst s crnim

protagonistom koji govori o tome kako je imati drugačiju boju kože od većine, ali svaki bogat i složen tekst koji prikazuje situacije s kojima se možemo poistovjetiti može biti koristan da bismo se približili onome što se događa kada se suočimo s nečim drugačijim. Ponekad su čak i one situacije koje nas ne izazivaju na tako izravan način najbolja vrata prema unutarnjem širenju i otvaranju mogućnosti drugog: „poziv je da svatko od nas transcendiraju rasu i spol, da se pomaknemo izvan kategorija i u unutarnje prostore naših psiha kako bismo ondje naišli na tlo našeg bića, mjesto misterija, kreativnosti i mogućnosti“ (hooks 2010).

Prostor misterije na koji hooks upućuje pojavljuje se kroz poetsku riječ čija sposobnost da evocira moguća mjesta nadilazi konkretno i doslovno. Otud inzistiranje na važnosti razlikovanja književnih priča od 'objašnjavajućih' tekstova s jednoznačnim tumačenjem, gdje čitatelj ne može krenuti na putovanje prema mogućem, već je ograničen na primanje odgovora sadržanih u tekstu.

Naša sposobnost da transformiramo svijet i sebe — a time i naša sposobnost da postanemo svjesni nejednakosti — uvelike ovisi o našoj sposobnosti da učimo od i s drugima, te o našoj sposobnosti djelovanja, a ne da budemo pasivni primatelji poruka, već subjekti sposobni oblikovati vlastiti diskurs i 'udaljiti se', kako to tvrdi Josep Maria Esquirol (2024): to jest, njegovati kritički pogled na ono što čitamo..

PRAVO NA NERAZUMIJEVANJE

Na kraju, želimo se osvrnuti na strah da tekst može biti previše složen, ili bolje rečeno, na strah da ga djeca neće razumjeti. Vjerujemo da nije nužno pretvarati se da djeca uvijek moraju razumjeti sve što čitaju ili što im se čita, niti da moraju razumjeti što osjećaju ili što tekstovi u njima pobuđuju. Izlaganje tekstovima koji su im pomalo tajanstveni također ima svoje vrline i širi osobu na manje očite, ali jednako potrebne načine. Ako vjerujemo u djecu i u dobru književnost, i ako se i mi odrasli oslobodimo straha od nerazumijevanja, potrebno je samo da budemo most; djeca i priče učinit će ostalo.

Jorge Luis Borges je u svojim predavanjima rekao da je za njega poezija događaj (a pod poezijom nije mislio na pjesmu, već na književni jezik općenito). Prisjetio se trenutaka kada je slušao kako mu otac čita naglas: „Ne mislim da sam razumio riječi, ali osjećao sam da mi se nešto događa. Događalo se ne samo mojoj inteligenciji, već cijelom mom biću“ (Borges 2010: 6). **Dopustimo, dakle, da se dobre priče dogode djeci**, priče koje su napisane bez cilja, one koje postavljaju pitanja i ne nude odgovore, one koje nekamo idu, a ne stižu, i iz toga promatrajmo različite odjeke koji se stvaraju i emocije koje riječi bude, čak i ako ih ponekad ne razumijemo. Dajmo si vremena za kontemplaciju i putovanje prema drugačijem te njegujemo kritički pogled koji pomaže djeci da prihvate ono što jesu, ali i ono što nisu, ne mogu ili ne žele biti..

LITERATURA

- Borges, Jorge Luis; Navarro, Justo (trans.) (2001). *Arte poética: Seis conferencias sobre poesía pronunciadas en inglés en la Universidad de Harvard durante el curso 1967-1968*. Barcelona: Editorial Crítica. [Original: Borges, Jorge Luis (2000). *This Craft of Verse*. Cambridge: Harvard University Press].
- Carranza, Marcela (2020). "La horrible consecución de los fines". *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 11 (6), 197- 212.
- Esquirol, Josep Maria (2024). *La escuela del alma: de la forma de educar a la manera de vivir*. Barcelona: Acantilado.
- hooks, bell; Sabaté, Víctor (trans.) (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Barcelona: Rayo Verde Editorial. [Original: hooks, bell (2010). *Teaching Critical Thinking*. London: Routledge].
- Han, Byung-Chul; Alberti, Miguel (trans.) (2023). *Vida contemplativa. Elogio de la inactividad*. Barcelona: Taurus. [English: Han, Byung-Chul; Steuer, Daniel (trans.) (2023). *Vita Contemplativa: In Praise of Inactivity*. New Jersey: Wiley John & Sons].
- Han, Byung-Chul; Ciria, Alberto (trans.) (2023). *La crisis de la narración*. Barcelona: Herder. [English: Han, Byung-Chul; Steuer, Daniel (trans.) (2024). *The Crisis of Narration*. New Jersey: Wiley John & Sons].
- Martínez-Pardo, Eva (2017). *Bajo la piel del lobo: acompañar las emociones con los cuentos tradicionales*. Barcelona: Graó.

6

Kroz zrcalo: Poticanje empatije kroz književnost

Lorena González Ruiz (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

Još od kasnih 1970-ih, kulturne su studije bile pod snažnim utjecajem društvenih pokreta poput onih iz svibnja 1968., Pokreta za građanska prava i feminističkih pokreta. Ovi su pokreti potaknuli brojne rasprave o društvenom karakteru čitanja. Takav okvir prisutan je u promišljanjima koja u obzir uzimaju čitatelja pri vrednovanju društvene relevantnosti i učinka književnog djela, redefinirajući čitanje kao dvosmjerni i dijaloški proces, kako to naglašavaju teoretičari recepcije i kritičari kulturne industrije (Becker 1990; Jauss i dr. 1982). Razumijevanje društvene uloge književnosti također je ključno u tzv. afektivnom zaokretu u književnim studijama, koji se bavi pitanjem kako se emocije i osjećaji upravljaju i prenose unutar književnosti i kroz nju (Armstrong 2014). Bez obzira na složenost tih rasprava, pitanje koje im je u središtu kratko je i kompleksno: kakav je odnos književnosti i empatije?

Većina teoretičara tvrdi da je književnost sredstvo za poticanje empatije, shvaćene kao ključne međuljudske vještine za demokratsko građanstvo (Kidd & Castano 2013; Mumper & Gerrig 2017; Nussbaum 2012; Roza & Guimarães 2022). Drugi, međutim, smatraju da ne postoje uvjerljivi dokazi koji bi potvrdili utjecaj književnosti na razvoj empatičkih sposobnosti čitatelja zbog poteškoća u ponavljanju eksperimenata koji mjere socijalnu kogniciju sudionika nakon čitanja (Denham 2024; Roza & Guimarães 2022). Ove rasprave često književnost svode na puko sredstvo, vrednujući je iz utilitarne perspektive, kao sredstvo prema cilju, zanemarujući njezinu kreativnu snagu i sposobnost za introspektivno promišljanje koju potiče u čitatelju. Kritike koje se temelje na nemogućnosti ponavljanja istraživanja o utjecaju književnosti na empatiju pritom zaboravljaju da su i književnost i empatija uvijek socio-kulturno i povijesno

uvjetovane. Svaki pokušaj mjerenja mora početi definiranjem što u određenom kontekstu podrazumijevamo pod književnošću i empatijom.

Umjesto traženja konačnog odgovora, ovo poglavlje istražuje odnos između književnosti i empatije **razumijevajući književnost kao vrijedan prostor sam po sebi, bogat potencijalom za samorefleksiju**, koji može doprinijeti boljem razumijevanju načina na koji stvaramo odnos prema Drugome i drugosti, što smatramo ključnim za razvoj empatije.

IZA JEDNE PRIČE: VITALNA VAŽNOST PLURALNIH NARATIVA

U svojim brojnim djelima na ovu temu književna kritičarka i filozofkinja Martha C. Nussbaum (2001, 2002, 2008) tvrdi da empatija, kao posredna sposobnost stavljanja u tuđu kožu (Denham 2024; Roza & Guimarães 2022), postaje proces kojim drugoga humaniziramo.

U čitateljevu umu likovi – a time i oni drugi izvan mene – dodatno se razumiju kroz maštu, smješteni u svoju stvarnost (Nussbaum 2008). Drugim riječima, književni prijenos, tj. sposobnost osjetilnog i afektivnog uranjanja koje vodi k evaluativnim stavovima prema onome što likovi čine u književnim djelima (Denham 2024), osvještava nas o unutarnjem svijetu mnogih drugih s kojima dijelimo društvo. Posljedično, **iupravo zahvaljujući imaginativnim vještinama koje potiče književnost – tom prijenosu ili svojevrsnom umjetničkom zanosu – mi kao čitatelji dobivamo uvid u to kako drugi osjećaju, misle i žive**. Stoga:

Dijete lišeno priča lišeno je i određenih načina gledanja na druge ljude. Jer unutrašnjost ljudi [...] nije vidljiva. O njoj se mora promišljati. A zaključak da ovaj skup udova ispred mene

ima emocije, osjećaje i misli slične onima koje pripisujem sebi samome neće se dosegnuti bez vježbanja mašte koju potiče pripovijedanje (Nussbaum 2008: 148).

Mnogi istraživači smatraju narativnu maštu i književni prijenos procesom empatijskog treninga prema ovom stajalištu, jer upravo kroz priče učimo oblikovati svjetove i stvarnosti drukčije od naših, u kojima žive likovi i različiti ljudi (Roza & Guimarães 2022). **Ipak, iako priče potiču čitatelja da suosjeća s drugim ljudima, kada imamo samo jednu priču o drugome, tada ga stereotipiziramo i time ona postaje naša jedina priča o drugosti.** Kao što nas podsjeća feministička i književna autorica Chimamanda Ngozie Adichie (2009), problem sa stereotipima nije toliko u tome što nisu istiniti, nego u tome što ne bi smjeli biti jedina životna priča koju pripisujemo drugosti.

Stoga književni prijenos pridonosi tome da čitatelji humaniziraju drugoga u onoj mjeri u kojoj se trudimo umnožiti reference te drugosti kojima raspolaže naša narativna mašta. U tom smislu, vitalna važnost pluralnih narativa – koji bi, kao čitatelji, trebali uključivati i multikulturalnu književnost – leži u činjenici da oni ne sudjeluju samo u poticanju empatije, nego i u izbjegavanju etnocentrizma (Cortez 2020).

Štoviše, pluralni narativi postaju prilika za proširivanje horizonta naše mašte u odnosu na nas same, otkrivajući želje i čežnje o kojima prije nismo razmišljali, nudeći bezbrojne načine življenja i razumijevanja života, stvarajući, ukratko, nebrojene prikaze onoga što bismo mogli težiti, osjećati i činiti izvan očekivanih priča i unaprijed zadanih scenarija.

DOBRI, LOŠI I OGLEDALO: IZGRADNJA SEBSTVA KROZ KNJIŽEVNOST

Književnost ne samo da širi narativnu imaginaciju i pomaže nam razumjeti Drugoga,

nego nam kroz pluralne narative i višeslojne identifikacije pomaže i da izgradimo sebe. Iako često poistovjećivanje s likovima doživljavamo kroz heroje, proces identifikacije rijetko je linearan. Čitatelji se nerijetko poistovjećuju s negativnim likovima i osjećajima koje oni izazivaju – poput bijesa, zavisti ili želje za moći. Identifikacija s ambivalentnim likovima i osjećajima pomaže nam osvijestiti i obraditi vlastite emocije (Bettelheim 2010). Čak i u jednostavnim bajkama, arhetipske figure poput zle maćehe imaju duboku simboličku funkciju¹ – pomažu nam da razlikujemo idealiziranu majku od stvarne osobe te da razumijemo složene obiteljske dinamike (Warner 2015).

Ova ambivalencija pomaže čitateljima da prihvate unutarnje proturječnosti stvarnih emocija – da nešto može biti sretno i tužno u isto vrijeme, da netko može biti zao i izazivati suosjećanje (Tolkien 2008). U okviru projekta Zoom Out, zagovaramo ideju narativne imaginacije kao iskustvenog procesa koji nadilazi doslovnost teksta, dopuštajući simbolička čitanja i emocionalnu složenost. Književni transport postaje ogledalo u kojem prepoznajemo vlastitu složenost, ne samo kroz identifikaciju s likovima, nego i kroz refleksiju o tome kako konstruiramo vlastiti identitet i odnos prema drugima.

ŽUTI PUT OD CIGLE: KNJIŽEVNOST KAO PUTOVANJE PREMA DRUGOME

Dosad smo raspravljali o povezanosti književnosti i empatije na temelju samokonstrukcije i emocionalnog razumijevanja, naglašavajući važnost pluralnih narativa za bolje shvaćanje nijansi i složenosti ljudske prirode. Ipak, vraćajući se na naše početno pitanje kao način zaključivanja ove rasprave: unutar projekta tvrdimo da je odnos između književnosti i empatije prije svega putovanje prema drugome kao vrijedno iskustvo samo po sebi.

1. Propp (2009) definira funkcije kao značajne radnje ili događaje koji pokreću priču naprijed, poput toga da negativac nanosi štetu ili problem (zločinstvo) i povratka junaka koji uključuje osobnu nagradu ili obnovu društvenog reda (povratak). Funkcije su grupirane u univerzalne faze narativa, kao što su Priprema, Zaplet, Borba i Rješenje.



Ako panoramično promotrimo povijest književnosti – od stvaralačkih i epskih mitova, klasičnog teatra i poezije, do usmene književnosti uključujući narodne basne i priče, kao i njihove pripadajuće narativne tehnike poput refrena, zborova, čak i epskih epiketa te završnih pouka – možemo uočiti da im je svima cilj propitivanje dinamike ljudskih odnosa, a time i treniranje naših društvenih vještina – uključujući empatiju – na prvome mjestu (Bal 2017). Takvo propitivanje predstavlja estetsko putovanje na kojemu čitatelji kroz usporedna iskustva uče što za njih u književnim pojmovima znače tekstualna ljepota, strukturna koherentnost, apstraktna ili simbolička dubina te emocionalni odjek (Thiselton 2012). Štoviše, upravo kroz te dimenzije književnog prijenosa mi kao čitatelji uvježbavamo sposobnost učinkovitog korištenja jezika te razvijamo dublje razumijevanje načina na koji jezični izbori (npr. ton, dikcija, struktura rečenice) oblikuju percepciju i prenose emocionalne reakcije, dok (samo)pripisujemo djelovanje i kontekst književnim likovima i samome svijetu (Nussbaum 2008). Na koncu, te dinamike možemo smatrati treningom naših empatičkih vještina. U tom holističkom smislu unutar projekta predlažemo književnost kao autonomno putovanje prema drugosti, prema empatiji, zbog njezine jezične, estetske i kognitivne neovisne vrijednosti.

Sve u svemu, istražili smo odnos između književnosti i empatije polazeći od posrednog potencijala potonje, shvaćajući da književni prijenos može proširiti narative našega unutarnjeg svijeta, kao i svijeta drugih. Kao što je već raspravljeno, takav proces u konačnici pridonosi prihvaćanju ambivalentnih identifikacija te time složenijem razumijevanju emocionalnog upravljanja kroz čitanje. To ne znači da sposobnost književnosti da pobudi empatiju uvijek jamči te unutarnje procese niti da svako čitanje nužno proizvodi empatičku reakciju. Da bismo se približili tom cilju, trebamo umnožiti narative kojima naša mašta raspolaže, kako je prethodno naglašeno.

Međutim, kako je ovaj tekst pokazao,

zastupamo stajalište o intrinzičnoj vrijednosti narativne mašte i književnog prijenosa u činjenici da oni objedinjavanju sva ta iskustva, postajući onaj žuti cigleni put koji nam se na kraju ne otkriva kao ruta prema smaragdnom gradu – tj. prema nekom određenom cilju – već kao simbol svih onih koje smo susreli i svega što smo naučili tijekom putovanja, što u konačnici pridonosi humaniziranju onih i onoga o čemu prije nismo znali ništa.

Općenito, kao **prostor koji potiče osobnu introspekciju i promiče čitateljevu sposobnost za samorefleksiju i suočavanje s drugošću, književnost se pokazuje kao snažan alat za poticanje empatije.**



LITERATURA

- Adichie, Chimamanda Ngozi (2009). *The Danger of a Single Story*. TEDGlobal. [Online]. Available at: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story].
- Armstrong, Nancy (2014). "The Affective Turn in Contemporary Fiction". *Contemporary Literature*, 55(3), 441–465.
- Bal, Mieke (2017). *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto: University of Toronto Press.
- Becker, Jürgen (1990). "Jauss y Borges: sobre las relaciones entre la estética de la recepción y el posmodernismo". *Nuevo Texto Crítico*, 3(6), 147–154.
- Bettelheim, Bruno (2010). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Vintage Books.
- Bizumic, Boris (2018). *Ethnocentrism: Integrated Perspectives*. New York: Routledge.
- Cortez, Marisa (2020). "Combating Ethnocentrism with Multicultural Literature". *Hohonu, A Journal of Academic Writing*, 18, 71–72.
- Denham, Alison E. (2024). "Empathy & Literature". *Emotion Review*, 16(2), 84–95.
- Jauss, Hans Robert (1982). *Toward an Aesthetic of Reception*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Kidd, David Comer; Castano, Emmanuele (2013). "Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind". *Science*, 342(6156), 377–380.
- Mumper, Michael L.; Gerrig, Richard. J. (2017). "Leisure reading and social cognition: A meta-analysis". *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(1), 109–120.
- Nussbaum, Martha C. (2001). *Poetic Justice: The Literary Imagination and Public Life*. Boston: Beacon Press.
- Nussbaum, Martha C. (2002). "Education for Citizenship in an Era of Global Connection". *Studies in Philosophy and Education*, 21, 289–303.
- Nussbaum, Martha C. (2008). "Democratic Citizenship and the Narrative Imagination". *Teachers College Record*, 110(13), 143–157.
- Nussbaum, Martha C. (2012). "Cultivating Imagination: Literature and the Arts". In *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (pp. 95–120). Princeton: Princeton University Press.
- Propp, Vladimir Yakovlevich (2009). *Morphology of the Folktale*. Austin: University of Texas Press.
- Roza, Sarah Aline; Guimarães, Sônia Regina Kretzmann (2022). "The Relationship Between Reading and Empathy: An Integrative Literature Review". *Psicologia: Teoria e Prática*, 24(2).
- Thiselton, Anthony C. (2012). "Reception Theory, H. R. Jauss and the Formative Power of Scripture". *Scottish Journal of Theology*, 65(3), 289–308.
- Tolkien, John Ronald Reuel (2008). "On Fairy-Stories". London: HarperCollins.
- Warner, Marina (2015). *From the Beast to the Blonde: On Fairy Tales and Their Tellers*. London: Vintage Digital.

RONJA PRESKAČE PUKOTINU I VIDI SVIJET S DRUGE STRANE: RAZUMIJEVANJE NEJEDNAKOSTI

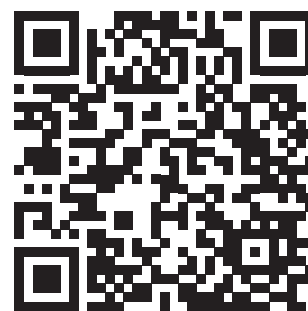
Ronja, kći pljačkaša, osjeća se izdanom i odlučuje preskočiti jaz koji odvaja njezin svijet od svijeta neprijatelja - ili bolje rečeno, od onih koje je od djetinjstva učila smatrati neprijateljima. Ovim hrabrim činom, Ronja se odvaja od onoga što je naučena i donosi odluku koja dovodi u pitanje granice između 'nas' i 'njih'.

Ovaj lik, koji je stvorila Astrid Lindgren, vodi nas u dio koji istražuje kako pristupamo nejednakosti. Sljedeći video nudi kratak pregled naše perspektive, koristeći jezik namijenjen djeci osnovne škole.



<https://youtu.be/ZXiR8srXRo8?si=4C9PBPEsgOL81GKf>

**SKENIRAJTE QR KOD
DA POGLEDATE VIDEO**



7

Intersekcionalna perspektiva i njezina primjena u dječjoj književnosti

Gerard Coll-Planas (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

Najčešći način na koji se nejednakosti u učionici adresiraju jest... da se ne adresiraju uopće. U većini europskih zemalja tema nejednakosti nije sustavno uključena u obrazovanje nastavnog kadra. To znači da često postoji niska razina svijesti o učincima nejednakosti na sadržaj koji se podučava, nastavne metodologije, odnose u učionici i suradnju s obiteljima.

Zanemarivanje učinaka nejednakosti onemogućava nam da postanemo svjesni stereotipa i predrasuda koje reproduciramo kao učitelji/ce (npr. u odabiru priča koje čitamo ili u primjerima koje koristimo u nastavi), strukturalnih elemenata koji uvjetuju svakodnevni život (uključenost ili isključenost u grupnoj dinamici, povjerenje ili nepovjerenje između nastavnika/ca i roditelja...) ili obrazovnih prilika koje propuštamo jer ne uzimamo u obzir specifična znanja učenika/ca koji dolaze iz manje normativnih sredina (npr. jezično i kulturno bogatstvo koje mogu donijeti u razred, njihove različite sposobnosti ili praktična matematička znanja djece koja pomažu roditeljima u malim obiteljskim poslovima vikendom).

Kad se nejednakosti ipak tematiziraju, to se često čini iz monofokalne perspektive, usredotočene samo na jednu os. Kad govorimo o osima nejednakosti, mislimo na podjele oko kojih su društveno vrijedni resursi neravnomjerno raspoređeni. Ljudi, ovisno o našoj poziciji na tim osima (npr. društvena klasa, sposobnosti, spol, podrijetlo, boja kože i seksualna orijentacija), imaju više ili manje pristupa određenim resursima (novac, prestiž, kontakti, informacije itd.).

Monofokalna perspektiva, dakle, nastoji proučavati i intervenirati u učinke jedne osi nejednakosti (Coll-Planas i Solà-Morales, 2019). U području književnosti, to se prevodi kao analiza književnog djela ili opusa autora/ice

uzimajući u obzir samo jednu os. U obrazovnom kontekstu, to se očituje kao analiza obrazovne stvarnosti (u učionici, na igralištu ili na višim razinama) ili provedba intervencija (radionica, pedagoških materijala...) koje se vrte oko jedne osi nejednakosti.

Ova perspektiva ima određene prednosti: omogućuje nam da fokusiramo pažnju na učinke jedne osi nejednakosti i kako ona utječe na različita područja. U slučaju roda, to se naziva rodna perspektiva (mainstreaming), i pomaže u prepoznavanju rodni stereotipa i pristranosti u aspektima kao što su društveni odnosi u učionici, očekivanja u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture ili raspodjela prostora na školskom igralištu.

Ali monofokalna perspektiva ima i nedostatke. Prije svega, vodi do djelomičnih intervencija jer, ako se fokusira samo na jednu os, druge ostaju



zanemarene. Tako se može dogoditi da u jednoj te istoj učionici jedan dan imamo radionicu o seksizmu, a tjedan dana kasnije radionicu o rasizmu – pri čemu se te stvarnosti obrađuju kao da su odvojene, kao da su učenici/ce jedan tjedan samo djevojčice ili dječaci, a sljedeći tjedan samo rasno određene osobe ili bijelci (Coll-Planas, García-Romeral i García-Castillo, 2025). Iako su osi nejednakosti međusobno razlikovne i važno je razumjeti njihove specifičnosti, jednako je važno razumjeti kako se međusobno isprepliću, jer ljudi nikada nisu „samo“ muškarci ili žene, domicilni ili migranti... svi mi smo sve to istovremeno.

Drugi nedostatak monofokalne perspektive jest taj što ona često isključuje iskustva i probleme određenih društvenih skupina. Primjerice, na jednoj radnoj sesiji, službenik za rodnu ravnopravnost u obrazovnoj ustanovi pokazao je nepoznavanje stvarnosti djevojaka koje nose hidžab. Za njega ta stvarnost nije bila dio rodne problematike, pa iskustva tih djevojaka nisu bila uključena u pitanja roda, već su pripisana temi porijekla i vjerske raznolikosti — aspektima koji se u dotičnoj ustanovi nisu posebno obrađivali. U praksi, to znači da je kategorija dječaka i djevojčica koju je on koristio isključivala učenike migrantskog porijekla i/ili one s nehegemonским uvjerenjima. Slični problemi javljaju se i u materijalima za prevenciju rodno uvjetovanog nasilja, koji se često temelje na iskustvima bijelih, domicilnih, cisheteroseksualnih učenika (Coll-Planas i San Martín 2022).

Treće, Ange-Marie Hancock (2007) ističe kako monofokalna logika potiče natjecanje među osima nejednakosti, što naziva „Olimpijada ugnjetavanja“ („*oppression Olympics*“). U toj dinamici, osobe ili skupine odgovorne za različite osi nejednakosti međusobno se natječu za veće resurse (financijske i nefinancijske, poput vidljivosti ili priznanja), kako bi mogle organizirati više radionica, više edukacija, objaviti više obrazovnih materijala... Štoviše, samo to natjecanje također je nejednako, jer pojedine osi nejednakosti raspolažu s više resursa od drugih, ovisno o društvenom kontekstu, načinu na koji ih mediji prikazuju,

utjecaju aktivizma ili političkoj orijentaciji javne uprave koja je nadležna.

INTERSEKCIONALNA PERSPEKTIVA

Pojam intersekcionalnosti pojavio se 1990-ih godina u Sjedinjenim Američkim Državama zahvaljujući doprinosima afroameričkih aktivistica i akademičarki koje su istaknule dvostruku kritiku: feminističkom pokretu, zbog toga što predstavlja isključivo bijele žene srednje klase; te antirasističkom pokretu, zbog reproduciranja androcentrične perspektive. Iz te perspektive, Kimberlee Crenshaw (1989) kritizirala je „tendenciju da se rasa i spol tretiraju kao međusobno isključive kategorije iskustva i analize“ (139) te ustvrdila da je „intersekcionalno iskustvo više od zbroja rasizma i seksizma“ (140). Dakle, ovdje se ne radi o zbrajanju osi, već o razumijevanju stvarnosti koje nastaju kada se različite osi sijeku.

U istom duhu, Patricia Hill Collins (2002) tvrdi da su **različiti oblici ugnjetavanja međusobno povezani u matrici u kojoj ljudi zauzimaju promjenjive pozicije moći. Time se naglašava interakcija i međuzavisnost između osi nejednakosti, što pomaže u razumijevanju da pojedinac može istovremeno biti i ugnjetavan i onaj koji ugnjetava.** Ovakav pristup poziva nas na dublje razumijevanje složenosti sustava ugnjetavanja i na rad na razgradnji međusobno isprepletenih struktura moći.

Intersekcionalnost nam, dakle, pruža složeniju perspektivu nejednakosti – perspektivu koja uzima u obzir presijecanja različitih osi i naglašava važnost razumijevanja tih procesa u konkretnom kontekstu. Umjesto velikih odgovora ili generalizacija, ona nas poziva da razmotrimo koje su osi relevantne u svakom specifičnom kontekstu djelovanja.

Iz ove perspektive, potaknuti smo razmisliti o tome kako nas naša strukturna pozicija (uključujući i našu ulogu nastavnika/ca) oblikuje i određuje. A taj je element ključan: važno je sjetiti se da su svi ljudi smješteni unutar svih osi nejednakosti – čak i kada smo dovoljno privilegirani da toga nismo svjesni.

Bijeli privilegij, primjerice, uključuje činjenicu da često ne moramo biti svjesni vlastite rase (shvaćene kao sociokulturne konstrukcije fizičkih obilježja); cisrodni privilegij znači da ne moramo razmišljati o tome da svi imaju rodni identitet (ne samo trans osobe). Ovaj popis se može nastaviti kroz sve osi.

Istovremeno, **intersekcionalnost je i kritička perspektiva koja nas potiče da preispitamo kako sudjelujemo u održavanju nejednakosti**: kroz vlastite predrasude i projekcije, ali i kao osobe koje djeluju unutar institucija koje, strukturno gledano, reproduciraju nejednakosti. Bez obzira na našu individualnu volju, mi radimo u obrazovnim institucijama koje su dio sustava koji ponavlja nejednakosti klasne pripadnosti, porijekla, sposobnosti i drugih faktora, čime se obrazovni put učenika značajno uvjetuje (ali ne i determinira) njihovim početnim uvjetima.

PREPOZNAVANJE PRISTRANOSTI NASTAVNOG OSOBLJA

U skladu s drugim transformativnim diskursima poput antirasizma ili feminizma, intersekcionalna perspektiva nas poziva da se zapitamo kako položaj koji zauzimamo u odnosu na osi nejednakosti utječe na naš život, te što iz toga možemo prenijeti u našoj ulozi učitelja/ica.

Tijekom edukacije nastavnog kadra, ovu temu obično obrađujemo postavljanjem tri pitanja:

- Koji elementi vašeg strukturnog položaja (u odnosu na osi nejednakosti) su vam predstavljali nedostatke?
- Koji su vam elementi tog položaja donijeli prednosti ili privilegije?
- Kako vaš strukturni položaj utječe na vaš pedagoški rad?

Ta pitanja postavljamo jedno po jedno, uz dovoljno vremena za individualno promišljanje, puštajući glazbu u pozadini kako bismo potaknuli introspekciju. Zatim predlažemo razgovor s osobom do sebe o onome što se pojavilo, a na kraju pitamo želi li netko podijeliti iskustva i refleksije s cijelom grupom – vodeći

pritom računa da stvorimo hrabar prostor (vidi poglavlje 13), gdje cilj nije optuživanje, posramljivanje ili izazivanje osjećaja krivnje zbog prepoznavanja vlastitih stereotipa i predrasuda, već osvještavanje i preuzimanje odgovornosti za promjene.

Ova se vježba pokazala vrlo korisnom za prepoznavanje pristranosti i stereotipa, uvida u to što projiciramo na druge kroz vlastita iskustva, te osvještavanje bliskosti i distance koju osjećamo prema učenicima i njihovim obiteljima. **Slušanje samih sebe i prihvaćanje da svjesno ili nesvjesno sudjelujemo u reprodukciji nejednakosti može biti neugodno i bolno** (zato uvijek naglašavamo da svatko ima pravo odlučiti što želi podijeliti). No upravo zbog tog emocionalnog pomaka, ova je vježba transformativna:

Ako ste ikada osjetili ubod komentara ili geste s dozom nesvjesne pristranosti, ili ako ste s užasom shvatili da je nešto što ste rekli bez zle namjere doživljeno kao rasističko, seksističko ili klasističko – znate koliko je ovaj rad važan. Upravo su skrivene, nesvjesne forme pristranosti često najštetnije za marginalizirane osobe. (Ahmed 2018: 104)

U istom duhu, Sara K. Ahmed (2018) predlaže da se svi edukacijski materijali o nejednakostima prvo primjene na razini nastavnog kadra: „Ako želimo naučiti učenike da budu suosjećajni i kompleksni mislioci, prvo mi moramo proći kroz taj proces. U suprotnom, nećemo biti spremni na reakcije: bijeg ili borbu, suze, jezu na koži, poriv da prevrnemo stolove.“ (Ahmed 2018: 32)

Rad na nejednakostima stoga ne bi trebao biti strategija prebacivanja odgovornosti na učenike; mora uključivati i nas kao nastavnike, pozivajući nas na razmišljanje o vlastitoj ulozi u reprodukciji nejednakosti.

PARADOKS DJEČJE KNJIŽEVNOSTI

U obrazovnom kontekstu ključno je osvijetliti i reflektirati os starosti, uzimajući u obzir njene specifičnosti. Kako upozorava Hannah Arendt (1961), postoje pristupi koji vide djecu kao

potlačenu manjinu koju treba osloboditi od moći odraslih. Nasuprot tome, slažemo se s mišljenjem da bi bilo nepravedno tretirati djecu kao odrasle, dok istovremeno odrasli moraju preuzeti odgovornost za njihovo obrazovanje i pripremu za svijet u koji su ih doveli. Ključ je u preispitivanju kako koristimo svoju odraslu moć – odgovorno, a ne zlorabeći je.

Razlika u godinama stvara neravnotežu moći između nastavnog osoblja i učenika. Kad tome dodamo dječju književnost, os starosti dobiva dodatnu težinu. Daniel Nahum (2023: 44) podsjeća da infans na latinskom znači „onaj koji ne govori“, dok je riječ autor povezana s autoritetom. **Dječja književnost time nosi paradoks: iako je namijenjena djeci, pišu je, uređuju, objavljuju, kupuju i preporučuju odrasli – oni koji biraju koje znanje i vrijednosti žele prenijeti djeci:** „Svako je društvo stvorilo koncept (točnije, niz koncepata) onoga što smatra „djetinjstvom“ i, posljedično, kako bi obrazovanje trebalo izgledati. Na temelju te slike, društva su stvarala (proizvodila, prilagođavala i reinterpreterala) tekstove koji odgovaraju društvu kakvo žele oblikovati“ (Nahum 2023: 30).

Ova asimetrična veza odnosi se ne samo na produkciju, prodaju i čitanje knjiga, već i na tumačenje značenja – tko ima autoritet da odredi „pravo“ značenje teksta? Ovo su razmatrali autori poput Umberta Eca, Rolanda Barthesa i Michela Foucaulta. Upravo tu

ponovno u prvi plan dolazi ideja razgovora kao ključnog pristupa književnosti u učionici – jer razgovor ruši hijerarhiju značenja i dopušta višestruka tumačenja (vidi poglavlje 12).

PRIZNAVANJE POTČINJENOG ZNANJA

Slijedeći doprinose Pierra Bourdieua i Jeana-Claudea Passerona, Daniel Nahum (2023) tvrdi da škola ne prenosi opću kulturu društva, već reproducira kulturu hegemonijske klase – i to i putem knjižničkog fonda. Ova refleksija važna je i za druge osi nejednakosti, poput podrijetla, koje uključuje kulturnu i religijsku raznolikost.

Daniel Goldin (Petit, 2024: 165) smatra da knjižnice trebaju biti „mjesto gdje se znanje prepoznaje, a ne samo pohranjuje ili dijeli“. Ovo se može proširiti na škole – **one ne bi trebale biti prostori hegemonijskog znanja, nego mjesta gdje se prepoznaje raznolikost i potlačene perspektive.**

Fatima Sissani, Francuskinja alžirskog podrijetla, kritizira kako je francusko društvo zanemarilo kulturu prve generacije migranata, što je dovelo do „osakaćenog imaginarija“ druge generacije: „Išli smo iz praznine, iz podrijetla bez genealogije; odricanje od toga bila je cijena koju smo platili za prihvaćanje.“ (Petit, 2024: 61)

Michèle Petit (2024: 73) primjećuje da mnoge izbjegličke i migrantske obitelji zaboravljaju priče koje su im ispričane – osjećaju ih kao relikte prošlosti koja više nema smisla. Djeca se srame vlastite baštine i osjećaju se „otuđeno“ između obiteljskog nasljeđa i sadašnjosti, koju obilježava sukob kulturnih okvira.

No ovo nije samo osobna, već i strukturalna pojava: „Još nismo nadrasli veliki prezir prema kulturama drugih, osobito onih koje su kolonizirane i prognane. Još nismo nadrasli vlastitu aroganciju.“ (Petit, 2024: 75)

Upravo zbog toga što škole nameću vrijednosti koje nisu u skladu s iskustvom obitelji, dolazi do konflikta. Ali ako preokrenemo taj odnos, škola može postati prostor prepoznavanja kulturnih konteksta:



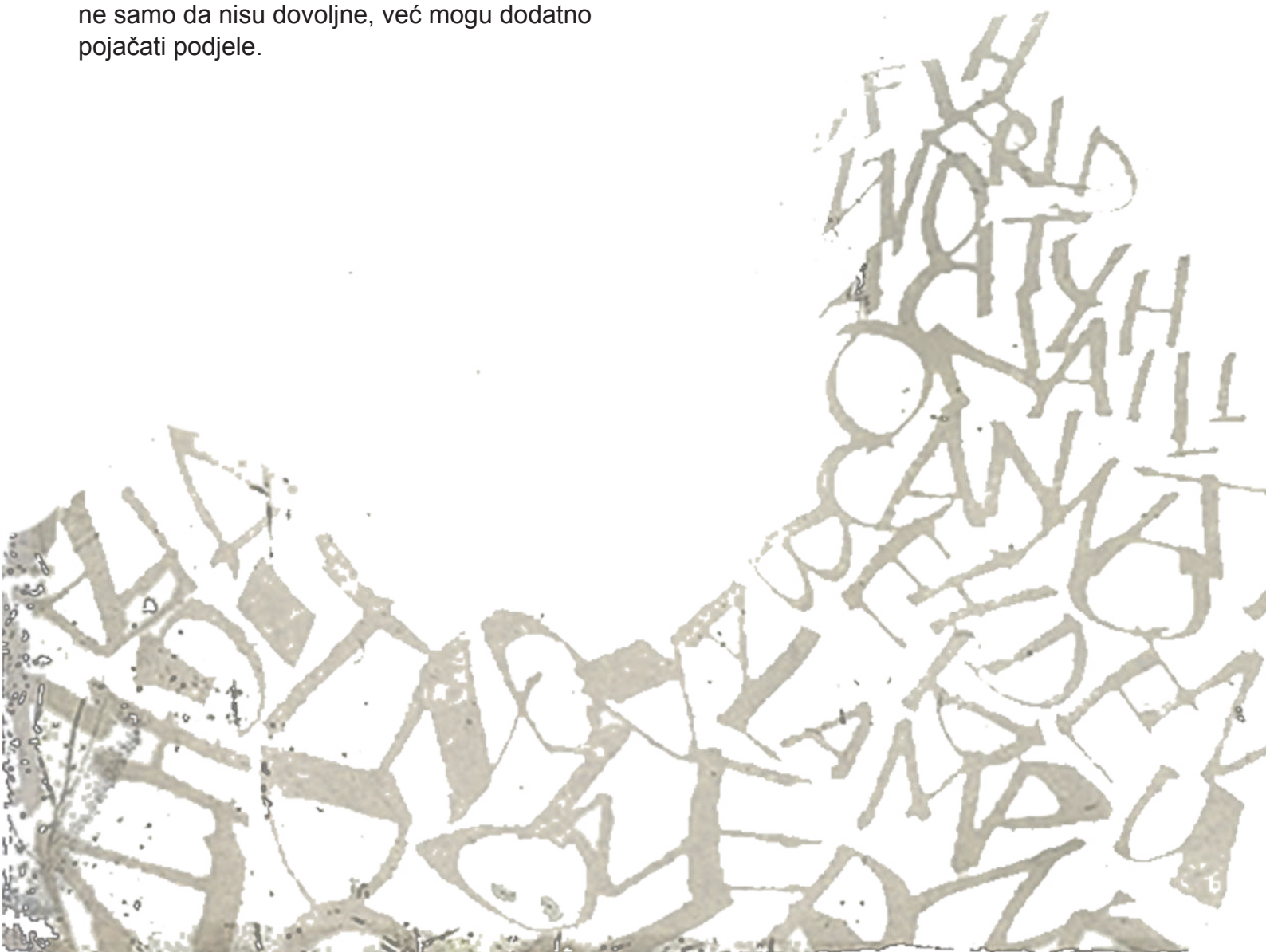
Kada dijete prisvoji dijelove kulture svojih roditelja, a ta se kultura prizna, ono se manje boji izdaje. Lakše će usvojiti novu kulturu i osjećati se ispunjeno tom pluralnošću. Suprotno tome, prezir prema kulturi porijekla može dovesti do inzistiranja na monolitnom identitetu (Petit, 2024: 75)

Stoga je potrebno preispitati književni kanon, čitalačke itinerare, fondove i posredničke aktivnosti. Sara K. Ahmed (2018: 104) preporučuje da se zapitamo: „Čiji se glasovi čuju? Tko priča povijest? Odražavaju li autori i likovi u knjižnici glasove u učionici?“

Zato se intersekcionalni pristup književnosti, temeljen na ideji razgovora, nameće kao moćno sredstvo. **Jer razgovor ne znači samo govoriti – znači priznati drugoga, otvoriti se glasovima koji nas izazivaju i obogaćuju, naučiti gledati svijet drugim očima i pronaći sebe u pričama koje su nam nekoć bile strane.** Ukratko, književnost kroz intersekcionalnu prizmu može postati prostor susreta u sve podijeljenijem svijetu.

STRATEGIJE ZA PROSTOR SUSRETA

Živimo u sve polariziranijem društvu u kojem je miran dijalog sve teže ostvariv. Rasprave o jednakosti prešle su iz margine u središte konflikata – i to se preslikava u učionice. U takvom kontekstu monofokalne intervencije ne samo da nisu dovoljne, već mogu dodatno pojačati podjele.



LITERATURA

- Ahmed, Sara K. (2018). *Being the Change: Lessons and Strategies to Teach Social Comprehension*. Portsmouth: Heinemann.
- Arendt, Hannah (1961). "The crisis in education". In: *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*. New York: Viking Press.
- Coll-Planas, Gerard; García-Romeral, Gloria; Garcia-Castillo, Marina (2025). "'We don't know how to do it without hurting people': Identifying tensions in the intersection of LGBTIQ policies and cultural diversity in education". *In press*.
- Coll-Planas, Gerard; San Martín, Conchi (2022). "'People as normal as possible'. Analysis of the construction of subjects in materials for the prevention of gender violence among teenagers in Spain". *Children & Society*, 37, 1992–2010.
- Coll-Planas, Gerard; Solà-Morales, Roser (2019). *Toolkit to Incorporate Intersectionality into Local Policies*. Terrassa: Ajuntament de Terrassa.
- Collins, Patricia Hill (2002). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge.
- Crenshaw, Kimberlé (1989). "Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics". *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139–167.
- Hancock, Ange-Marie (2007). "When multiplication doesn't equal quick addition: Examining intersectionality as a research paradigm". *Perspectives on Politics*, 5(1), 63–79.
- Nahum, Daniel (2023). *Hacia una sociología de la literatura infantil. Hermenéutica social: la representación ideológica*. Montevideo: Ediciones León.
- Petit, Michèle (2024). *Los libros y la belleza. Somos animales poéticos*. Pontevedra: Kalandraka. [Original: *Nous sommes des animaux poétiques. L'art, les livres et la beauté par temps de crise*. Paris: Sciences Humaines, 2023].

8

Kritičko mišljenje kroz prizmu intersekcionalnosti: Razumijevanje raznolikosti

Bruno Ćurko (Udruga Mala filozofija)

Integracija kritičkog mišljenja i intersekcionalnosti pruža snažan analitički okvir za razumijevanje i adresiranje suvremenih društvenih problema. Dok kritičko mišljenje potiče pojedince da logički procjenjuju situacije i potkrepljuju vlastito rasuđivanje, intersekcionalnost ističe složene identitete koji oblikuju iskustva i interakcije unutar društva. Primjenom kritičkog mišljenja kroz intersekcionalnu prizmu nadilazimo pojednostavljene interpretacije nejednakosti i potičemo dublje razumijevanje raznolikosti, inkluzivnosti i pravednosti. Ovaj pristup ima posebnu vrijednost u obrazovnim kontekstima, gdje analiza književnosti, povijesti i društvenih struktura iz intersekcionalne perspektive može pomoći učenicima da razviju nijansirane razumijevanje moći, privilegije i ugnjetavanja. Umjesto izoliranog sagledavanja problema, pojedinci su potaknuti da razmotre kako se različiti oblici diskriminacije – poput rasizma, seksizma, klasizma i ableizma – međusobno isprepliću i oblikuju svakodnevna iskustva. Takav pristup omogućuje oblikovanje uključivijih i pravednijih rješenja za društvene probleme kroz priznavanje raznolikosti ljudskih iskustava.

DEFINIRANJE KRITIČKOG MIŠLJENJA U DRUŠTVENOM KONTEKSTU

Prema znanstvenicima poput Lipmana (2003) i Paula & Eldera (2002), kritičko mišljenje definira se kao sposobnost analize, evaluacije i sinteze informacija na sustavan i racionalan način. U obrazovnom kontekstu, kritičko mišljenje često se povezuje s logičkim rasuđivanjem, rješavanjem problema i propitivanjem pretpostavki. Ipak, kritičko mišljenje nije samo kognitivna vještina; ono

podrazumijeva i etičku i društvenu odgovornost (Nussbaum, 2012). Martha Nussbaum (2012) ističe ulogu sokratskog dijaloga u razvoju kritičkog mišljenja te tvrdi da obrazovanje treba odgajati angažirane i empatične građane koji će izazivati dominantne narative. Slično tome, Noam Chomsky (2013) kritizira tradicionalne obrazovne sustave zbog pretjeranog oslanjanja na pamćenje naučenog gradiva, umjesto da potiču neovisno istraživanje, tvrdeći da pravo obrazovanje treba poticati učenike da propituju strukture moći i ideološke pristranosti.

Nadovezujući se na ove perspektive, Ćurko (2017) naglašava neodvojivu vezu između kritičkog mišljenja i intelektualne autonomije, tvrdeći da bez kritičkog mišljenja pojedinci postaju podložniji manipulaciji i ideološkom oblikovanju. Sustavi obrazovanja koji favoriziraju pasivno usvajanje znanja nauštrb aktivne spoznaje pridonose slabljenju sposobnosti za neovisno mišljenje, čime se učvršćuju hijerarhijske strukture i ograničava demokratski angažman.

Nadalje, kritičko mišljenje mora se razumjeti kao kontinuirani i samokorektivni proces, a ne kao statična vještina. Kao što je istaknuo Peirce (1877), proces istraživanja proizlazi iz sumnje i nezadovoljstva postojećim uvjerenjima, potičući pojedince da traže argumentirane zaključke. Ovaj se koncept snažno povezuje s pristupom zajednice istraživanja (*community of inquiry*) u filozofiji za djecu, u kojem dijalog i intelektualni izazov potiču dublje razumijevanje i intelektualnu emancipaciju.

Integracija sokratskog propitivanja, zajedničkog istraživanja i intersekcionalne perspektive pokazala se učinkovitom u unapređenju kritičkog mišljenja kao alata za epistemološku preciznost i društvenu transformaciju.

INTERSEKCIONALNOST: OKVIR ZA RAZUMIJEVANJE RAZNOLIKOSTI

Pojam „intersekcionalnost” skovala je Kimberlé Crenshaw (1989) kako bi označila isprepletenost društvenih identiteta i način na koji oni doprinose jedinstvenim iskustvima ugnjetavanja i privilegije (vidi poglavlje 7). Iako su se rane rasprave o intersekcionalnosti prvenstveno usredotočile na interakciju roda i rase, suvremene primjene uključuju i druge dimenzije identiteta, uključujući klasnu pripadnost, invaliditet i seksualnu orijentaciju. Intersekcionalnost osporava ideju univerzalnih iskustava, ističući kako se više identitetskih obilježja međusobno isprepliću i oblikuje stvarnost pojedinaca (Crenshaw 1991).

Primjena intersekcionalne perspektive u kritičkom mišljenju omogućuje prepoznavanje implicitnih pristranosti i strukturnih nejednakosti ukorijenjenih u obrazovanju, medijima i političkom diskursu (Crenshaw 1991; Collins & Bilge 2016; Sensoy & DiAngelo 2017). Intersekcionalnost potiče pojedince da kritički analiziraju dominantne narative koji oblikuju javnu percepciju i održavaju sistemsku

diskriminaciju. Kako ističe Crenshaw (1991: 124), „neuspjeh u adresiranju sjecišta rasizma i seksizma ostavlja crne žene u paradoksalnom prostoru, gdje ih ni feministički ni antirasistički pokreti ne prepoznaju u potpunosti.”

Ovaj pristup također razotkriva kako politike koje se naizgled čine neutralnima ipak mogu održavati nejednakosti. Kao što su znanstvenici istaknuli:

predrasude i diskriminacija na temelju rase, klase, invaliditeta i jezičnog statusa rezultirale su lokalnim, državnim i saveznim propisima da se podaci razvrstavaju na temelju tih kategorija. Međutim, izvješća rijetko uzimaju u obzir utjecaj na učenike koji su podložni daljnjoj marginalizaciji kada im se dodijeli više od jedne od ovih varijabli identiteta (Artiles i sur. 2022: 56).

POVEZIVANJE DVAJU PRISTUPA: ZAŠTO INTERSEKCIONALNOSTI TREBA KRITIČKO MIŠLJENJE

Iako intersekcionalna perspektiva pruža ključni okvir za razumijevanje nejednakosti, važno je istaknuti da njezina učinkovitost ovisi o prisutnosti kritičkog mišljenja. **Bez logičkog rasuđivanja i analize temeljene na dokazima, rasprava o intersekcionalnosti može postati pretjerano subjektivna ili dogmatska.** Iako intersekcionalnost proizlazi iz političkog i ideološkog okvira, njezina analitička snaga leži u sposobnosti da kroz kritičko istraživanje razotkrije strukturne nepravde.

Kritičko mišljenje osigurava da intersekcionalne analize ostanu rigorozne, argumentirane i otvorene za preispitivanje, čime se izbjegava esencijalizam ili redukcionizam (Artiles et al., 2022: 97). S druge strane, kritičko mišljenje obogaćuje se intersekcionalnošću proširujući svoj doseg izvan apstraktnog rasuđivanja prema socijalnoj pravdi i svakodnevnim iskustvima.

Isključivo racionalistički pristup kritičkom mišljenju, bez intersekcionalnih razmatranja, može zanemariti sistemske čimbenike koji oblikuju pojedinačne mogućnosti i ograničenja. Kako navode Collins i Bilge (2016: 2),



„društveni život i organizacija moći bolje se razumiju kao oblikovani ne jednim, već mnogim osima društvene podjele koje međusobno utječu jedna na drugu”.

Ova je perspektiva posebno relevantna u obrazovanju, gdje nedostatak intersekcionalne svijesti može dodatno pogoršati postojeće razlike. Obrazovne politike često ne uzimaju u obzir kumulativne učinke rase, spola, klase i invaliditeta, što može rezultirati daljnjom marginalizacijom umjesto inkluzijom (Artiles et al. 2022: 56).

Integracija kritičkog mišljenja i intersekcionalnosti omogućuje razvoj obrazovnih okvira koji adresiraju, a ne reproduciraju nejednakosti. Njihov odnos nije konkurentski, već uzajamno poticajan – kritičko mišljenje nudi logičku strukturu, a intersekcionalnost osigurava osjetljivost na društvene složenosti. Bez ove integracije, kako upozoravaju Artiles i sur. (2022: 108), javlja se ili apstraktna i od stvarnosti odvojena rasprava, ili ideološka krutost koja ne dopušta kritičko preispitivanje.

PRIMJENA U OBRAZOVANJU: NOVI PRISTUPI KURIKULUMU I PEDAGOGIJI

Integracija kritičkog mišljenja i intersekcionalnosti pokazala se transformativnom za obrazovni sustav. Ova se načela mogu primijeniti na različite načine, uključujući sljedeće:

Književnost i kritičko čitanje

Primjena kritičkog mišljenja kroz intersekcionalnu leću u analizi književnog djela zahtijeva preispitivanje načina na koji su iskustva likova oblikovana faktorima poput rase, spola, klase i drugih identiteta. Ovakav pristup omogućuje učenicima da izađu izvan površinskih tumačenja, potičući ih da ispituju čiji su glasovi u središtu ili na margini te kako dominantne društvene strukture oblikuju narativ i njegove teme.

Primjerice, konvencionalna analiza serijala o Harryju Potteru autorice J.K. Rowling mogla bi se usmjeriti na teme junaštva,

prijateljstva i borbe dobra protiv zla. Međutim, intersekcionalna analiza ispitala bi kako se u priči isprepliću rod, klasna pripadnost i društvene privilegije. Tako bi se, primjerice, mogla analizirati činjenica da Hermiona Granger kao rođena u bezjačkoj obitelji doživljava diskriminaciju (paralelnu stvarnom rasnom i klasnom predrasudama), da vilenjaci simboliziraju teme ropstva i izrabljivanja rada, ili da su likovi iz manje privilegiranih sredina, poput Rubeusa Hagrida, stigmatizirani unutar čarobnjačke zajednice.

Slično tome, tradicionalna analiza knjige Pipi Duga Čarapa Astrid Lindgren mogla bi se usmjeriti na humor, pustolovine i neovisnost djevojčice. No, intersekcionalni pristup ispitao bi kako Pipi – kao bogata djevojčica bez roditelja i s iznimnom fizičkom snagom – izaziva tradicionalne rodne uloge i klasna očekivanja. Moglo bi se istražiti kako njezino prkošenje autoritetima i društvenim normama pozicionira Pipi kao autsajdericu, čime se otvaraju pitanja o privilegiji i marginalizaciji. Također, analizirali bi se i kolonijalni stereotipi prisutni u djelu, posebice u prikazu neeuropskih kultura, čime se otvara prostor za raspravu o tome kako dječja književnost može odražavati društvene pristranosti.

Ovakav pristup potiče učenike na kritičko preispitivanje implicitnih predrasuda u književnosti i razmatranje načina na koje priče odražavaju ili dovode u pitanje društvene norme. Ispitivanjem dominantnih i utišanih glasova te utjecaja identiteta na iskustva likova, učenici razvijaju dublje razumijevanje raznolikosti i struktura moći unutar narativa.

Povijest i društvene znanosti

U analizi povijesti, intersekcionalnost pomaže u dekonstrukciji pojednostavljenih povijesnih narativa koji često zanemaruju marginalizirane perspektive. Tradicionalni povijesni prikazi najčešće se usredotočuju na dominantne skupine, pri čemu se previđaju glasovi žena, LGBTQ+ osoba, osoba s invaliditetom i etničkih manjina koje su igrale ključne uloge u oblikovanju povijesti. Integracijom kritičkog

mišljenja i intersekcionalnosti učenici uče propitivati dominantne narative, prepoznavati pristranosti u povijesnim izvorima i izrađivati utemeljene argumente.

Primjerice, tradicionalni udžbenici povijesti često naglašavaju pokret za građanska prava kroz perspektivu muških lidera poput Martina Luthera Kinga Jr. i Malcolma X, dok previđaju doprinos osoba poput Elle Baker, Bayarda Rustina i Fannie Lou Hamer, koji su bili ključni za pokret iz baze. Intersekcionalna perspektiva proširila bi ovaj narativ uključivanjem doprinosa žena, LGBTQ+ aktivista i osoba s invaliditetom, istražujući kako su se različiti oblici potlačenosti preklapali u tim borbama.

Slična pojednostavljenja mogu se pronaći i u dječjoj književnosti, osobito u bajkama koje često nude jednodimenzionalne likove i linearne strukture moći. Uzmimo za primjer bajku o Pepeljugi. Tradicionalno čitanje usredotočeno je na teme ljubaznosti, upornosti i nagrađivanja dobrote, a priča se često tumači kao univerzalna bajka o svladavanju teškoća. Intersekcionalna analiza, međutim, istražila bi kako rod, klasna pripadnost i privilegije oblikuju Pepeljugin iskustvo. Njezin status siročeta iz radničke klase čini je ranjivom na iskorištavanje, dok maćeha i polusestre predstavljaju društvene stražare koji održavaju klasnu i rodnu hijerarhiju. Uloga princa kao krajnjeg spasitelja dodatno naglašava rodnu pretpostavku da ženska društvena mobilnost ovisi o braku, a ne o osobnoj sposobnosti.

Ova analiza potiče učenike da kritički sagledaju kako klasični narativi odražavaju i podržavaju društvene strukture, pomažući im da razumiju povijesne korijene današnjih odnosa moći. Istraživanjem čijih je perspektiva bilo i nije bilo u priči, učenici razvijaju složenije i kritičnije razumijevanje povijesti i naracije.

Medijska pismenost i digitalno građanstvo

U eri dezinformacija, medijskih pristranosti i digitalne manipulacije, kritičko mišljenje ključno je za procjenu izvora vijesti, političke retorike i online sadržaja. Intersekcionalnost dodaje dodatnu dimenziju medijskoj pismenosti

pomažući u otkrivanju skrivenih pristranosti u medijskim prikazima, postavljajući ključna pitanja kao što su:

- Čije se priče pričaju, a čije se prešućuju?
- Kako medijski prikazi podržavaju ili osporavaju stereotype?
- Koje strukture moći oblikuju proizvodnju i distribuciju informacija?

Na primjer, u dječjim medijima animirani filmovi i crtici tradicionalno su učvršćivali rodne i rasne stereotype. U ranim Disneyjevim filmovima, glavne junakinje često su bile pasivne i ovisne o muškim spasiocima, a prikaz etničke raznolikosti bio je vrlo ograničen. Tradicionalni pristup medijskoj pismenosti možda bi se usmjerio na točnost informacija i vizualno pripovijedanje, dok bi intersekcionalni pristup istraživao kako rasa, rod i klasa utječu na to koji likovi imaju agenciju i čiji su glasovi dominantni.

Konkretni primjer je Disneyjev film Princeza i žabac (2009). Tradicionalna analiza slavila bi ovaj film kao prvi u kojem se pojavljuje crna princeza. Intersekcionalna analiza mogla bi postaviti pitanje zašto Tiana veći dio filma provodi kao žaba, umjesto da bude prikazana kao crna žena, te kako je klasna borba središnji motiv njezine priče, čime se učvršćuju određeni narativi o radu i uspjehu.

Integracijom kritičkog mišljenja i intersekcionalnosti u analizu dječje književnosti i medija, učenici razvijaju snažnije vještine medijske pismenosti, omogućujući im da s većom jasnoćom prepoznaju složene društveno-političke diskurse. Dok intersekcionalnost nudi okvir za razumijevanje isprepletenih oblika potlačenosti, kritičko mišljenje djeluje kao neovisni metodološki alat koji učenicima omogućuje da procijene tvrdnje, prepoznaju pristranosti i preispitaju pretpostavke u tim narativima. Bez kritičkog mišljenja, rasprave o intersekcionalnosti riskiraju da postanu nekritička potvrda ideoloških stavova umjesto rigorozna analiza sustavnih nejednakosti.

IZAZOVI I KONTROVERZE: SUOČAVANJE S OTPOROM PREMA INTERSEKCIONALNOM KRITIČKOM MIŠLJENJU

Unatoč intelektualnim i etičkim vrijednostima, integracija kritičkog mišljenja i intersekcionalnosti u obrazovanje nije bez kontroverzi. Kritičari tvrde da intersekcionalnost promiče politiziran svjetonazor koji dijeli, a ne ujedinjuje. Primjerice, konzervativni komentator Ben Shapiro opisao je intersekcionalnost kao „oblik identitetske politike u kojem vrijednost vašeg mišljenja ovisi o tome koliko ste skupina žrtava dio“ te dodao: „na dnu totema nalazi se osoba koju svi vole mrziti: heteroseksualni bijeli muškarac“ (u Coaston, 2019).

Nadalje, neki marksistički teoretičari tvrde da intersekcionalnost previše naglašava identitet na štetu klasne borbe, što može odvratiti pažnju od općih ekonomskih problema i fragmentirati pokrete. Istodobno, i neki zagovaratelji intersekcionalnosti, poput Jennifer Nash (2019) i Patricie Hill Collins (2016), kritizirali su institucionalizaciju ovog pristupa i rizik da se on svede na kruti identitetski model umjesto da ostane dinamičan analitički alat. Ove kritike ukazuju na zabrinutost da bi intersekcionalnost, iako teži razumijevanju složenih društvenih nejednakosti, mogla nenamjerno poticati podjele naglašavanjem razlika umjesto zajedničkih točaka.

Neke feminističke teoretičarke, pak, tvrde da je sama ideja kritičkog mišljenja kao neutralnog alata problematična, jer ne uzima u obzir pozicioniranost onih koji se upuštaju u kritiku niti pretpostavke koje stoje iza potrebe za „uravnoteženjem“ intersekcionalnosti (npr. Ahmed, 2017; Nash, 2019).

Unutar kritičkog mišljenja postoji rasprava treba li ono izričito uključivati društvenu pravdu ili ostati vrijednosno neutralno. Također postoji otpor tradicionalnih institucija – određene obrazovne politike i kurikulumi protive se intersekcionalnim pristupima, favorizirajući kanonsko znanje nad različitim perspektivama. U suočavanju s ovim izazovima, edukatori trebaju priznati da je svaka proizvodnja znanja smještena unutar ideoloških i političkih konteksta. Umjesto da se intersekcionalno kritičko mišljenje postavlja nasuprot ideologiji, ono se može uokviriti kao pristup koji kritički propituje postojeće strukture moći, istodobno zadržavajući intelektualnu strogost (Ahmed 2017; Nash 2019).

Sinergija kritičkog mišljenja i intersekcionalnosti pruža sveobuhvatan okvir za analizu složenosti društva. Integracija ovih pristupa u obrazovne kurikule ključna je za razvoj građana koji nisu samo informirani i empatični, već i sposobni za analitičko promišljanje. Time se omogućuje njihovo učinkovito suočavanje s najhitnijim društvenim izazovima današnjice. **Obrazovanje ne bi smjelo biti ograničeno na prijenos informacija; ono bi trebalo osnažiti učenike da dekonstruiraju strukture moći, prepoznaju pristranosti i zagovaraju pravednost.** Kada se učinkovito primjenjuje, kritičko mišljenje kroz intersekcionalnu leću osigurava da rješenja za društvene probleme budu uključiva, etična i u skladu s raznolikošću ljudskog iskustva.

LITERATURA

- Ahmed, Sara (2017). *Living a Feminist Life*. Durham: Duke University Press.
- Artiles, Alfredo J.; Nieto, Sonia; Cavendish, Wendy; Samson, Jennifer F. (eds.) (2022). *Intersectionality in Education: Toward More Equitable Policy, Research, and Practice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chomsky, Noam (2013). *Power Systems: Conversations on Global Democratic Uprisings and the New Challenges to U.S. Empire*. New York: Metropolitan Books.
- Coaston, Jane (2019). "The Intersectionality Wars". Vox. Available at: <https://www.vox.com/the-highlight/2019/5/20/18542843/intersectionality-conservatism-law-race-gender-discrimination> [last access: 09/02/2025].
- Collins, Patricia Hill; Bilge, Sirma (2016). *Intersectionality*. Cambridge: Polity Press.
- Crenshaw, Kimberlé (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex". *University of Chicago Legal Forum*.
- Crenshaw, Kimberlé (1991). "Mapping the Margins: *Intersectionality*, Identity Politics, and Violence against Women of Color". *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Ćurko, Bruno (2017). *Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo,
- Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (2017). *Bajke braće Grimm*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Lipman, Matthew (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindgren, Astrid (1945). *Pippi Longstocking*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Nash, Jennifer C. (2019). *Black Feminism Reimagined: After Intersectionality*. Durham: Duke University Press.
- Nussbaum, Martha (2012). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Paul, Richard; Elder, Linda (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Upper Saddle River: Pearson.
- Rowling, J.K. (1997–2007). *Harry Potter Series*. London: Bloomsbury Publishing.
- Sensoy, Özlem; DiAngelo, Robin (2017). *Is Everyone Really Equal? An Introduction to Key Concepts in Social Justice Education* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Spitzer, Manfred (2012). *Digitale Demenz*. Munich: Droemer.

9

Intersekcionalna tijela. Kako nacrtati „normalna tijela“ sa svim njihovim bojama, debljinom, invaliditetom i borama

Elena Fierli, Giulia Franchi, Giovanna Lancia & Sara Marini (Scosse)

Bijela, vitka, tjelesno sposobna tijela, uredno odjevena, smještena u okruženja koja podsjećaju na imućne stambene četvrti, sigurne domove, dobro održavane škole i zelene travnjake – to su dominantne slike koje slikovnice i dalje najčešće prenose.

Ako se usredotočimo na tijela, možemo analizirati kako su ona prikazana u literaturi, posebno u slikovnicama koje smatramo važnim i snažnim alatima u prenošenju modela i vrijednosti te u oblikovanju imaginarija, osobito kada je riječ o literaturi namijenjenoj djeci i mladima. U stvarnom životu postoje tijela koja posustaju, koja odustaju, tijela koja nemaju glas, tijela koja preuzimaju kontrolu nad vlastitim životima i kreću prema sigurnosti, te privilegirana tijela koja rijetko doživljavaju poteškoće ili neuspjehe. Postoji mnogo vrsta tijela koja predstavljaju različite etnicitete i potrebe, ali unatoč tome, i dalje je teško pronaći prikaze tjelesno različitih, starijih tijela ili tijela u siromaštvu. Sve što odstupa od zapadnog kanonskog pogleda često se prikazuje kao egzotično, iznimno ili karikirano do te mjere da djeluje poput stereotipa (Fierli 2024a; Fierli & Marini 2021, 2024; Chabrol Gagne 2011). Čak i danas, u glavnoj struji narativa – koji nisu ništa drugo nego vježba moći dominantnih skupina – sva ona tijela koja postoje u svakodnevnim prostorima, a nemaju glas, bivaju učinjena nevidljivima. To su tijela koja izlaze izvan normativnih okvira jer su invalidna, trans*, tamnije puti od „ružičaste“ ili jednostavno prestara da bi privukla pažnju.

U slikovnicama koje tematiziraju tijela često zaboravljamo da ta tijela misle i osjećaju, da grade odnose (pune nježnosti, romantike, seksualnosti, nasilja, toksičnosti). Često se zanemaruje i to da ti odnosi doprinose stvaranju obrazaca i modela koje društvo

djelomično neguje, djelomično odobrava i ponovno predlaže, a koji čine osnovu svih onih pravila koja definiraju, prosuđuju, nagrađuju i sankcioniraju „dobro“ ili „loše“.

Govoriti o tijelima znači govoriti o emocijama, odnosima, nježnosti, seksualnosti, osnaživanju, nasilju, kontroli i moći. A da bismo se bavili tim temama, postaje ključno djeci pružiti alate za razumijevanje našeg svijeta, dekodiranje onoga što se oko njih događa, te im pomoći da odrastu s kritičkom i svjesnom perspektivom konteksta u kojem žive, kao i s radoznalošću za ono što još ne poznaju (Van der Linden 2006; Coats 2018).

No također je ključno govoriti o tim temama ako želimo djeci – zajedno sa svim razlikama koje nose – pružiti mogućnost samoopredjeljenja, da se osjećaju kao istinski stanovnici jednog



konteksta, legitimirani za postojanje i potpuno proživljavanje života. Prije svega, jer je tijelo prvo što predstavljamo vanjskom pogledu; zatim, jer osjećati se dobro u vlastitom tijelu (prihvaćati ga takvim kakvo jest, bez pokušaja da ga prilagodimo idealu koji je nedostižan), znati slušati njegove signale, želje i kolebanja, postaje najbolji način za izgradnju zdravih i ravnopravnih odnosa koji generiraju dobrobit i zadovoljstvo, čineći nas ugodno prisutnima u svijetu u kojem živimo.

Poznavati sve dijelove svoga tijela i znati ih imenovati znači i dati ime svojim reakcijama i emocijama koje proživljavamo. To znači moći oblikovati i izraziti svoje granice, znati reći „ne“ kada je to potrebno. Razumijevanje da naše tijelo raste i stalno se mijenja omogućuje nam da tim promjenama pristupamo svjesno – ne



samo tijekom puberteta, već i prije i poslije.

Biti svjestan da se naša seksualnost ne odnosi samo na fizičke činove, nego prije svega na želju, zadovoljstvo i pristanak, osnažuje nas da odlučujemo kako je želimo živjeti. U okviru seksualnih ili romantičnih odnosa, ta nas svijest osposobljava da u njima sudjelujemo slobodno i bez pritiska, bez ideje da je reprodukcija (ili njezino izbjegavanje!) jedina svrha. Umjesto toga, potiče nas da obratimo pažnju na vlastite želje i potrebe, ali i na želje i potrebe drugih (Vivancos Sánchez 2023; Fierli 2024b).

Poznavanje tijela ne samo iz fiziološke, već i iz emocionalne i identitetske perspektive omogućuje nam da razumijemo, izražavamo i oblikujemo svoj identitet. To nam omogućuje da propitamo dominantnu cisheteronormativnost i osporimo binarno tumačenje i kategorizaciju – ne samo spola, već i cjelokupne stvarnosti koja nas okružuje (Miller 2022).

Biti svjestan tko smo i tko želimo postati – bez podlijevanja društvenim pritiscima ili krutim, konačnim normama – uči nas stvarati prostor za sumnju, preispitivanje i razbijanje normativnih okvira koji od nas očekuju da se u potpunosti uskladimo s očekivanjima obitelji, škole i šireg društva.

Imati miran odnos sa svojim tijelom također nam **pomaže slušati tijela drugih, osigurati da ne prelazimo granice koje bi ih mogle povrijediti. Potiče odbacivanje i razgradnju kulture nasilja, dok njeguje kulturu pristanka i poštovanja tijela i osoba oko nas** (Richard 2019). Također nas uči zamišljati sebe u budućnosti – tko želimo biti, kako i gdje – bez potrebe da se prilagođavamo jednom modelu ili načinu razmišljanja.

Umjesto toga, često nailazimo na knjige u kojima su odrasli likovi, gotovo uvijek u ulogama skrbnika, bijeli, zdravi, pripadnici srednje klase i gotovo isključivo heteroseksualni. U tim knjigama djeca su pretežno bijela, dok se rasno određeni likovi (obično prikazani isključivo kao osobe afričkog podrijetla) pojavljuju prvenstveno u pričama o uključivanju i antirasizmu. Također su obično tjelesno

sposobna i djeca heteroseksualnih roditelja. Susrećemo slikovnice i literaturu u kojoj se seksualnost spominje samo kako bi se učvrstila ideja da je reprodukcija jedina poželjna, prihvatljiva i prirodna sudbina za sve – osobito za žene (Fierli 2024b). Ti narativi i dalje prikazuju mušku seksualnost kao dinamičnu, aktivnu i punu očekivanja, dok je ženska seksualnost – kada se uopće spominje – prikazana kao pasivna, i primarno povezana s menstruacijom i boli (Rinaldi 2016).

Istovremeno, u mnogim pričama i slikovnicama, od tijela se očekuje visoka performativnost u produktivnom i reproduktivnom smislu, u svakom djelovanju. Moraju biti u formi, zdrava, lijepa, mlada, zavodljiva i uspješna – i društveno i ekonomski. Postoji stroga podjela uloga – produktivnih i reproduktivnih – jasno definirana rodom, pri čemu se muška i ženska tijela prikazuju kao segregirana kada se govori o rastućim tijelima, grupama, emocijama, a ujedinjena kada se učvršćuje cisheteronormativni obiteljski model.

Slike i priče imaju moć prenošenja i održavanja stereotipa i predrasuda (Turin 2003), oblikuju prosudbe, standardiziraju ukuse prema određenim kulturnim i društvenim izrazima i određuju što se smatra prihvatljivim. Iako nam društveni stereotipi mogu pomoći da unesemo red u kaos svakodnevice omogućujući nam imenovanje i kategorizaciju pojava, oni također mogu učvrstiti hegemonijsku i patrijarhalnu kulturu te time ostaviti vrlo malo prostora za preispitivanje alternativnih perspektiva, želja i potreba koje izlaze izvan unaprijed definiranih kategorija.

Mnoge su knjige koje možemo navesti kao primjer ove situacije: vrlo dobre, kvalitetne knjige koje, međutim, ne doprinose dekonstrukciji stereotipa jer ne potiču nikakvu kritičku svijest o predstavama koje nude.

Ako usvojimo intersekcionalni pristup – onaj

koji razmatra više faktora (poput etniciteta, dobi, kulturnog i socioekonomskog podrijetla, sposobnosti i tjelesne građe) kako bismo prikazali kompleksnost naših tijela i načina na koji zauzimamo prostor – postaje još teže pronaći narative koji doista odražavaju i odgovaraju toj kompleksnosti. Primjena intersekcionalne perspektive u analizi prikaza i narativa nikada ne znači usvajanje „zbrajajućeg“ pristupa – nije riječ o tome koliko oblika diskriminacije neko tijelo akumulira u odnosu na drugo. Umjesto toga, ističe se kako se isto tijelo može naći u položaju ranjivosti u jednom kontekstu, a u položaju moći i privilegije u drugom (hooks 2020; Demozzi & Ghigi 2024). Osoba u invalidskim kolicima, primjerice, može biti potpuno ranjiva ako prostor nije pristupačan, a istovremeno može uživati privilegije ako je bijela, srednje klase i prelazi granicu. Zato je, kada govorimo o tijelima, nužno raspravljati i o pitanjima kontrole, moći i privilegije (Chabrol Gagne 2011; Bernardi 2014).

A onda dolaze male revolucije. Postoje knjige koje govore o tijelima jednostavno zato što tijela (svakakva, svih boja i sa svakom razinom društvenog ili ekonomskog uspjeha) postoje. Te ih priče uključuju takvima kakvi jesu, bez potrebe da se naglašava njihova etnička pripadnost, (ne) sposobnost ili socioekonomsko i kulturno podrijetlo¹. Nema potrebe fokusirati se isključivo na njihove ranjivosti ili borbe; unutar tih priča, tijela imaju glas, zauzimaju prostor koji im treba i pričaju vlastite priče.

Takvih je knjiga malo – onih koje tijelima, rodu, invaliditetu, klasi ili nasilju pristupaju bez didaktičnosti. No one koje postoje, moćne su. To su knjige u kojima se pripovijeda priča, a protagonisti su svi različiti, svatko sa svojim snagama i slabostima. Neke su od tih priča teške, druge smiješne, romantične ili avanturističke.

To su knjige poput „Julie: djevojčica s

1. Temu tijela s različitim sposobnostima i pristupačnost slikovnica istražujemo u prilogu napisanom zajedno s Il Pungiglioneom u istom ovom priručniku.

dječakovom sjenom“ (Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon) Anne Bozellec i Christiana Bruela, napisane i ilustrirane u Francuskoj 1975., a kasnije s velikim uspjehom ponovno objavljene diljem Europe. Priča je to o osobi – njezinom tijelu i identitetu – koja se bori da bude prepoznata, prije svega od vlastitih roditelja, i koja se mora izgubiti da bi se ponovno pronašla.

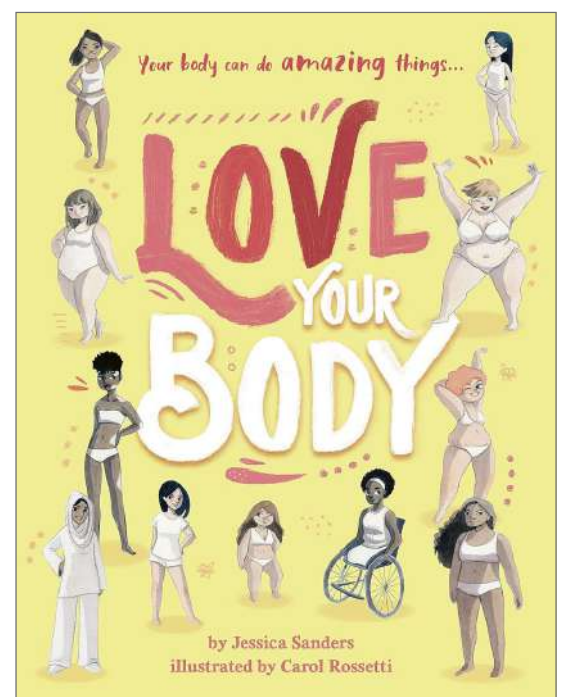
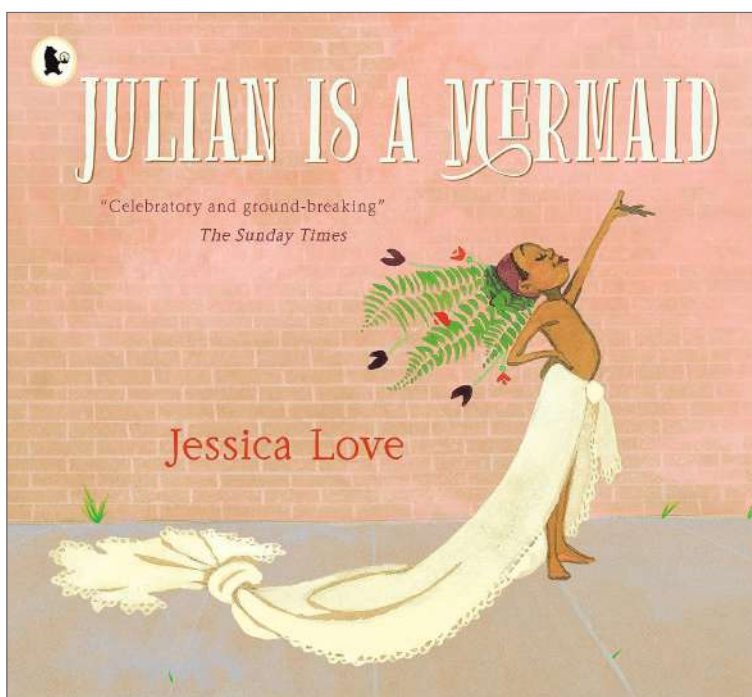
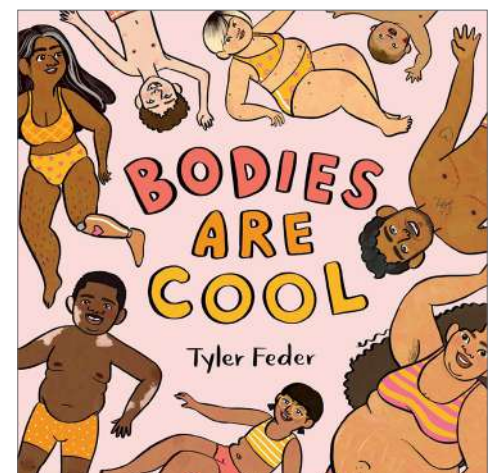
To je priča o djeci iz „Les petits peintres nus“ (Mali goli slikari) Seung-Yeoun Moon i Suzy Lee, koja u vrtlogu boja puštaju mašti na volju, oslikavajući vlastita tijela i tijelo svoje majke u nježnoj i razigranoj avanturi.

To je putovanje Juliána u knjizi „Julián je sirena“ (Julián Is a Mermaid) autorice Jessica Love, u kojoj baka i unuk zajedno kreću, radosni i usklađeni, na Povorku sirena na Coney Islandu.

To su priče raznolikih pojedinaca iz knjiga „Tijela su kul“ (Bodies Are Cool) autora Tylera Federa ili „Zavoli svoje tijelo“ (Love Your Body) Jessica

Sanders i Carol Rossetti.

To su knjige koje istražuju tijela iz mnogih različitih perspektiva, pričajući širok spektar priča – jer to je jedini način da proširimo horizonte i stvorimo slobodne, otvorene i svjesne imaginarije.



LITERATURA

- Bernardi, Milena (2014). "Letteratura per l'infanzia tra Utopia e Controllo. Poetica, autenticità, temi difficili VS sistemi di addomesticamento". *Impossibilia Revista Internacional de Estudios Literarios*, 8, 122-137.
- Chabrol Gagne, Nelly (2011). *Filles d'album. Les représentations du féminin dans l'album*. Le Puy en Velay: L'Atelier du poisson soluble.
- Coats, Karen (2018). "Gender in picturebooks". In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (ed.). *The Routledge companion to picturebooks*. New York: Routledge, pp. 119-127.
- Demozzi Silvia; Ghigi, Rossella (2024). *Insegnare genere e sessualità. Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*. Milano: Mondadori Università.
- Fierli, Elena (2024a). "Disturbing flashes of my own mortality. Vecchi corpi negli albi illustrati". *Roots&Routes*, XIV(44) (online).
- Fierli, Elena (2024b). "Seràs mare: ja està decidit! Repronormativitat i heteronormativitat en els llibres il·lustrats dels 0 al 16 anys". In: Rovira i Mirò, Joan (ed.). *Recapte Filològic. Estudis de llengua, literatura i societat*. Tarragona: Publicacions URV, pp. 97-107.
- Fierli, Elena; Marini, Sara (2021). "Cis-eteronormatività. La impariamo da piccoli anche attraverso le immagini degli albi illustrati". *Diversity*, IV (10), 24-25.
- Fierli, Elena; Marini, Sara (2024). "Tra il gioco del calcio e le code di sirena. Le soggettività trans* nei libri illustrati 0-11 anni". In: Giancola; Lagomarsino; Siino (eds.). *Education as commons. Selected paper from AIS Education international mid-term conference 2023*. Milano: Associazione "Per Scuola Democratica", pp. 169-181.
- hooks, bell (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Miller, Jennifer (2022). *The transformative potential of LGBTQ+ children's picture books*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Rinarldi, Cirus (2016). *Sesso, sé e società*. Firenze: Mondadori Università.
- Turin, Adela (2003). *Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi*. Torino.
- Van der Linden, Sophie (2006). *Lire l'album*. Le Puy en Velay: L'Atelier du poisson soluble.
- Vivancos Sánchez, Carme (2023). "Amor, neoliberalisme i patriarcat: de l'ahir al demà". *Catarsi Magazin*, 8, 46-53.
- Slikovnice**
- Bozellec Anne, Bruel Christian (2014). *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*. Paris: Thierry Magnier Editions.
- Feder Tyler (2021). *Bodies are Cool*. London: Puffin.
- Love Jessica (2018). *Julián Is a Mermaid*. Somerville: Candlewick.
- Moon Seung-Yeoun, Lee Suzy (2008). *Les petits peintres nus*. Paris: Editions Sarbacane [Original: Moon Seung-Yeoun; Lee Suzy (2005). *Urineun beolgeosungi hwaga* 우리는 벌거숭이 화가. Seoul: Gilbut Children (Gilbut Eorini 길벗어린이)].
- Sanders Jessica, Rossetti Carol (2020). *Love Your Body*. London: Frances Lincoln Children's Books.

10

Intersekcionalni pristup slikovnicama

Elena Fierli, Giulia Franchi, Giovanna Lancia & Sara Marini (Scosse)

Slikovnica je snažan i izravan kulturni alat koji doprinosi izgradnji imaginarija putem svojih slika, načina pripovijedanja, jezika kojim se koristi, dijaloga koji uspostavlja između ilustracija i riječi te čuđenja i pitanja koje pobuđuje (Van der Linden 2006; Nikolajeva i Scott 2001; Nodelman 2018).

Prilikom čitanja, listanja ili pripovijedanja slikovnice, uči se gledati dalje od prikazanih slika, čitati između redaka i pripovijedati sadašnjost prožetu prošlošću i budućnošću. Na taj se način razvijaju simbolički kodovi, fantazije, znanja, uvjerenja i različiti načini tumačenja stvarnosti.

Detonirajuća snaga slikovnice leži u broju pitanja koja potiče, kritičkim promišljanjima koja izaziva i stjecanju novih argumenata koji podupiru vlastito razmišljanje. Ona ima moć prenošenja modela i vrijednosti, ali i predrasuda i stereotipa.

S jedne strane, autori i ilustratori predstavljaju svoju viziju svijeta. Kroz vlastitu perspektivu i pripovijedanje u središte stavljaju svoja gledišta, modele i reference. S druge strane, budući da pripovijedanje nikada nije neutralno, autorski i ilustratorski rad može (čak i nesvjesno) posredovati – bilo prenošenjem ili dekonstrukcijom – pristranosti, stereotipa, konzervativnih i ograničavajućih modela, normi i ponašanja koja društvo očekuje da slijedimo – misli koje nam pokušava nametnuti (što je ispravno a što nije, što bismo trebali voljeti ili ne, što znači biti muškarac ili žena, što znači biti uspješan ili ne).

Stoga ista moć poticanja pitanja i kritičkog mišljenja može istovremeno (i često) ojačati i legitimirati stereotipe, predrasude i posljedično – diskriminaciju (Turin 2003; Coats 2018). Neki čak govore o riziku kolonizacije dječjeg uma (Nodelman 2008; Hamelin 2012).

Slikovnice (kao i dječja i omladinska književnost

općenito) zadržavaju ovu „dvosmislenost” ili semantičku dvostrukost jer ih odrasli stvaraju za djecu – publiku kojoj je upućena određena poruka i naracija, „prikladna za njih”, ali čije kriterije prikladnosti određuju upravo odrasli (vidi poglavlje 2). Ta dvosmislenost ili složenost ne umanjuje moć slikovnica ni njihovu transformativnu sposobnost oblikovanja imaginarija. No, ključno je razviti kritičko oko kako bi ta moć služila stvaranju slobodnih, nenormativnih, neosuđujućih i nekonformističkih imaginarija.

Ono što slikovnice nedvojbeno razlikuje od opće književnosti jest prisutnost slika. Ne radi se samo o odnosu slike i teksta – koji može premještati značenja na različite načine ili potpuno ukloniti potrebu za riječima u „tihim knjigama” bez da naracija oslabi – već prvenstveno o novom značenju koje slike poprimaju, stvarajući kompleksan narativni sloj koji kontinuirano nudi izvorne mogućnosti čitanja i interpretacije (Fierli i sur. 2015 i 2020).

Ipak, slikovnice su često podcijenjene zbog predrasude da su manje „važne” (Andruetto 2014) jer ih se percipira kao „lakše”, odražavajući literarnu viziju usmjerenu isključivo na obrazovanje djece, umjesto na poticanje čitateljskih praksi koje donose užitak, utjehu i dobrobit (vidi poglavlje 5).

U odabiru slikovnica koje se suprotstavljaju stereotipima, ključno je tražiti kvalitetu u ilustracijama, pisanju, uredničkoj i grafičkoj obradi (papir, unutarnje korice, naslovnica) te postaviti promišljene kriterije odabira. Ti kriteriji ne bi trebali biti kruti (jer sama narav slikovnica odolijeva krutosti), već promišljeno postavljeni, otvoreni za propitivanje i dovoljno široki da obuhvate različite potrebe.

Te potrebe uključuju „potrebu” za lijepim ilustracijama (uz priznavanje složenosti i kontradikcija tog pojma) koje su

nekonformističke i ne nameću jedinstvenu perspektivu niti reproduciraju stereotipe ili „kanone konformizma”; „potrebu” za bogatom naracijom u kojoj su izvorni jezik i prijevodi kvalitetno oblikovani, a ne pojednostavljeni samo zato što je publika mlada. Uz to, cilj bi trebao biti nadilaženje hegemonijskog i hijerarhijskog diskursa, posebice muškog pogleda koji dominira velikim dijelom kulturne produkcije (Berger, 1972; Chabrol Gagne, 2011). Ključno je odbaciti hegemonijske i hijerarhijske narative, dekodirati rodne, rasne, klasne i ableističke stereotipe kako bismo prevladali viziju koja nivelira različitosti, potičući konformizam u perspektivama, ponašanjima i mišljenju. Moramo propitivati binarne, kapitalističke i kolonijalističke kategorizacije stvarnosti.

Upravo ti elementi pružaju alate za analizu (kao i čitanje i odabir) slikovnica iz intersekcionalne perspektive – one koja u obzir uzima višestruke čimbenike (koji, naravno, neće uvijek imati jednaku težinu), promišlja diskurzivne okvire koje proizvode ne samo seksizam, već i drugi

sustavi diskriminacije, doprinosi procesu dekolonizacije imaginacije i koja je tek posljednjih godina karakterizirala akademsku raspravu u Italiji i Europi (Romeo & Fabbri 2025).

Analiza slikovnica iz intersekcionalne perspektive omogućuje nam širu optiku, uočavanje detalja koji su prije promicali i izgradnju raznolikijih i uključivijih bibliografija – uvijek s ciljem dekonstrukcije stereotipa (Handler Spitz 2000). To je u teoriji. U praksi shvaćamo da je slikovnica koje zadovoljavaju čak i dio ovih kriterija malo, da ne udovoljavaju uvijek definiciji „kvalitetne slikovnice” te da su često osmišljene kako bi „riješile” neki problem.

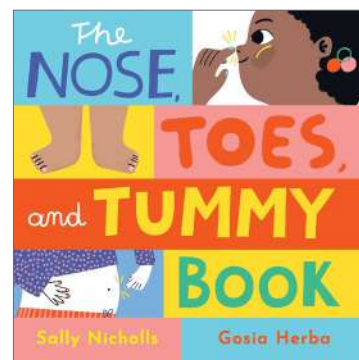
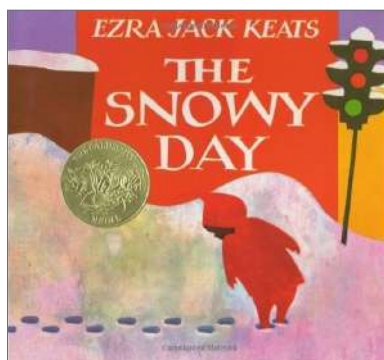
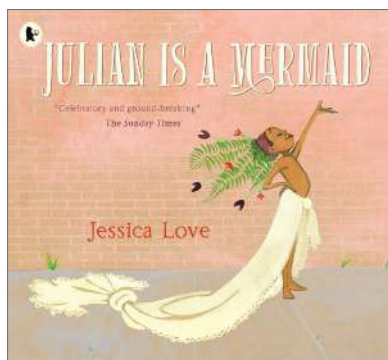
Nasuprot kanonu koji favorizira bijele, zdrave, pripadnike srednje klase u heteroseksualnim odnosima, ovaj pristup – umjesto da „normalizira” prisutnost (na primjer) različitih tjelesnih tipova i boja kože – često banalizira temu i egzotizira različitosti naspram dominantnog narativa koji prvenstveno predstavlja bijele, zdrave, pripadnike srednje klase, poželjno u heteroseksualnim vezama.

Unatoč svim tim izazovima, **posljednjih godina svjedočimo značajnim promjenama u dječjem i omladinskom izdavaštvu, a sve je više slikovnica koje u središte stavljaju tijela s različitim sposobnostima, iz raznih društvenih i ekonomskih konteksta, različitih boja kože i crta lica, te koje pripovijedaju otvorene i višestruke priče. Priče koje u središte narativa (i razmišljanja) stavljaju rasizam, seksizam, ableizam, homofobiju, transfobiju i slično – bez da se pretvore u didaktične priče, već zadržavajući užitak čitanja i pažnju prema ilustracijama i jeziku** (Miller 2022; Bruel 2023; Naidoo 2012).

KOJE SLIKOVNICE? NASLOVI IZ INTERSEKCIONALNE PERSPEKTIVE

Osvrćemo se na nekoliko slikovnica (prevedenih na brojne europske jezike) koje smatramo reprezentativnima za ovu viziju – onu koja ne naglašava „probleme” viktimizirajući pojedince ili, kako smo rekli, egzotizirajući ljudske





različitosti. Umjesto toga, te slikovnice pripovijedaju slobodne i uključive priče u kojima su protagonisti različitih etniciteta, kultura i društvenih klasa, s tijelima koja se međusobno razlikuju, koji misle i kreću se svijetom s jednakim dostojanstvom i na raznolike načine, u skladu sa svojim mogućnostima, sklonostima i snovima.

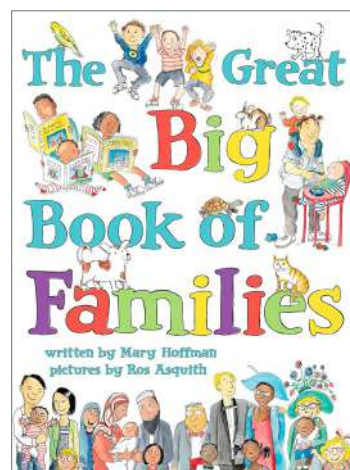
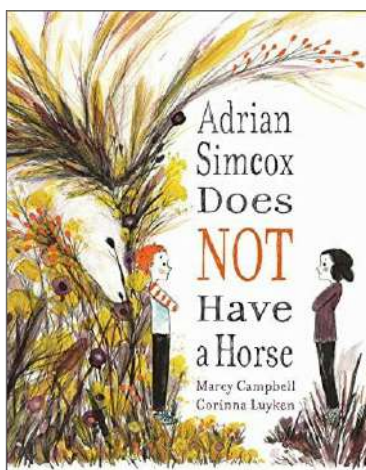
Počnimo s knjigom *Julián je morska vila* autorice Jessica Love, već spomenutom u prethodnom poglavlju, gdje Juliánov san da postane morska vila nadilazi sve prepreke (prije svega međugeneracijsku dinamiku odnosa s bakom), uranjajući čitatelje u živopisne boje parade morskih vila na Coney Islandu. Rodni identitet i rasizacija prikazani su, ali nikada nametnuti kao eksplicitne teme. Reakcija Juliánove bake snažan je motor ove priče: baš kad očekujemo konvencionalan odgovor, Love pretvara akcije i reakcije u iznenađenje, stvara zbunjenost koja priči i poruci ispod teksta daje oblik i snagu.

Snježni dan Ezre Jacka Keatsa (prvi put objavljen 1962., a nedavno doživio reizdanje)

prikazuje dječaka crne boje kože, Petera (prvog koji se pojavljuje u uspješnoj slikovnici), kako tiho ulazi u svijet ilustrirane književnosti, bez potrebe da – kako bi bio protagonist priče – nosi suknje od slame ili kosti u kosi. On ima crveni plašt, vani sve prekriva snijeg i, jednako tiho kao snijeg, Peter istražuje svoj urbani svijet. Nikada prije nije dijete crne boje kože, samo na snijegu, imalo takvu transformativnu moć.

Ostale slikovnice, poput *Sssh Freda Paronuzzija* i ilustratorice Mariane Ruiz Johnson, *The Nose, Toes, and Tummy Book* Sally Nicholls i Gosie Herbe, *Adrianov konj* autorice Marcy Campbell ili *Velika knjiga obitelji* Mary Hoffman i Ros Asquith, prikazuju obitelji sastavljene od osoba različitih etničkih pozadina, seksualnih orijentacija i socijalno-ekonomskih konteksta, koje dijele svakodnevicu ispunjenu bliskošću, suradnjom, brigom i radom.

Bez prevelikog naglašavanja boje kože ili emocionalno-romantičnih izbora protagonista – i bez potrebe da se objašnjava kako bi nelagoda u susretu s drugačijima trebala (ili mogla?) već pripadati prošlosti – ove knjige jednostavno nude

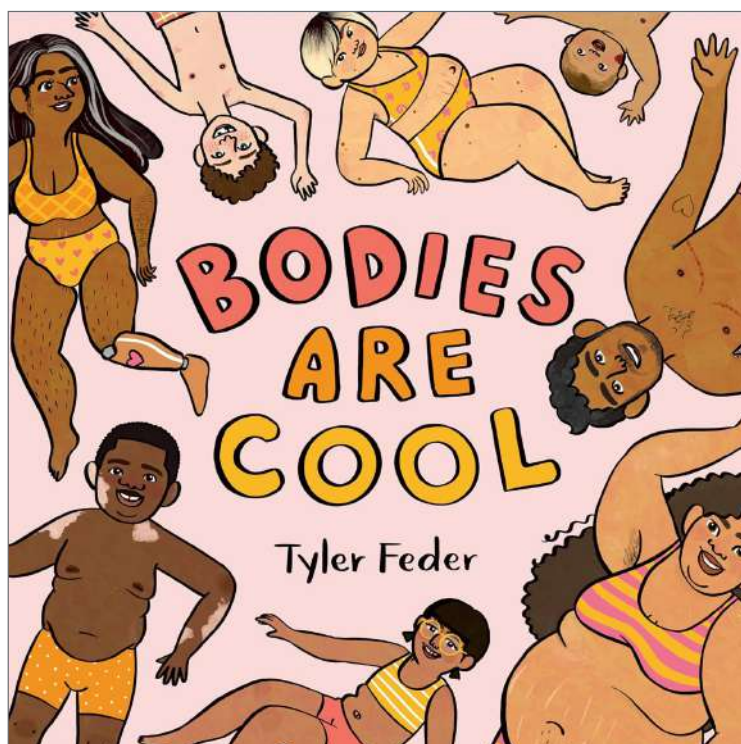
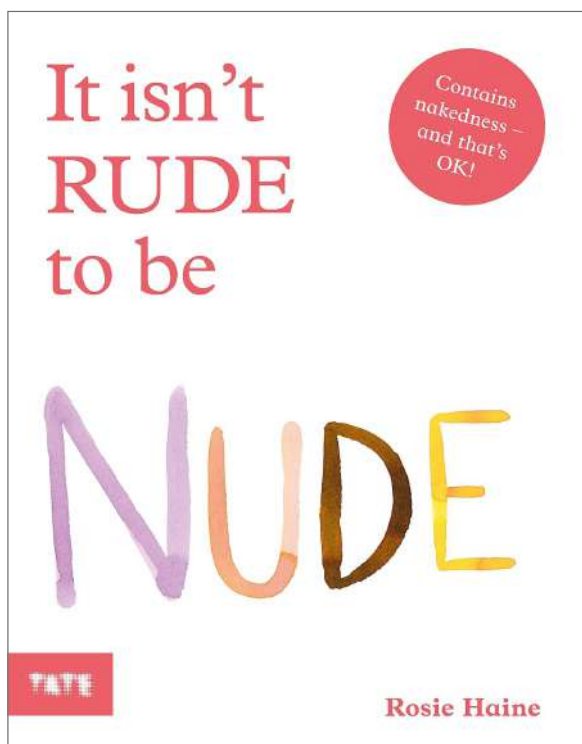


odraz stvarnog svijeta: svijeta sastavljenog od ljudi koji vole, kreću se, rade i razmišljaju unutar raznih tijela – više ili manje debelih, mršavih, mladih ili starih – koji dolaze iz različitih etniciteta i kultura, obavljaju različite poslove koji ih smještaju u različite društvene slojeve i žive u raznolikim domovima.

Govoreći o raznolikim tijelima, posljednjih smo godina (otprilike od 2010., koja označava važan preokret u prikazima) svjedoci slikovnica koje su revolucionirale način na koji se prikazuju tijela¹, boja kože, invaliditet i starost. Primjerice, *Tijela su super* Tylera Federa ili *Nije nepristojno biti gol* autorice Rosie Haine. Knjige u kojima koža više nije jednostavno smeđa ili ružičasta, već dolazi u nizu nijansi, s pjegama, madežima, mrljama, zategnuta ili opuštena, s vidljivim strijama ili snažnim mišićima. Te knjige ne izbjegavaju prikazivati tijela s mehaničkim protezama, punija tijela ili stara tijela, već nude autentičniju i uključivu reprezentaciju.

I zato, ako nam je zaista cilj predstaviti – makar i kroz fikciju – svijet koji svakodnevno gledamo oko sebe, zašto je i dalje tako teško pronaći slikovnice u kojima se prikazuju rasno determinirane osobe, neheteroseksualne osobe, nebinarni i trans* identiteti, siromašni, debeli i osobe s invaliditetom, bilo kao glavni likovi ili općenito?

Ako nam je cilj da knjige predstavljaju ono što svakodnevno vidimo oko sebe, zašto je i dalje tako teško pronaći slikovnice koje prikazuju rasizirane osobe, neheteroseksualne, nebinarne ili trans* osobe, siromašne, osobe s većim tjelesnim težinama ili osobe s invaliditetom – kao glavne likove ili barem kao dio narativa?



1. Temu tijela istražujemo i u 9. poglavlju.

LITERATURA

- Andruetto, Maria Teresa (2006). "Alcune questioni sul canone". In: Zucchini Gabriela (ed.). *Maria Teresa Andruetto. Per una letteratura senza aggettivi*. Modena: Equilibri, pp. 43-55.
- Berger, John (1972). *Ways of Seeing*. London: Penguin.
- Bruel, Christian (2022). *L'aventure politique du livre jeunesse*. Paris: La Fabrique editions.
- Chabrol Gagne, Nelly (2011). *Filles d'album. Les représentations du féminin dans l'album*. Le Puy en Velay: L'Atelier du poisson soluble.
- Coats, Karen (2018). "Gender in picturebooks". In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (ed.). *The Routledge companion to picturebooks*. New York: Routledge, pp. 119-127.
- Fierli, Elena; Franchi, Giulia; Lancia, Giovanna; Marini, Sara (2015). *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*. Cagli: Settenove edizioni.
- Fierli, Elena; Franchi, Giulia; Lancia, Giovanna; Marini, Sara (2020). "Domande a parte. Albi illustrati e questionamenti di genere ai tempi del Covid-19". *Socioscapes. International Journal of Societies, Politics and Cultures*, 2(1), 13-26.
- Hamelin (ed.) (2012). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Roma: Donzelli.
- Handler Spitz, Ellen (2000). *Inside Picture Books*. New Haven: Yale University Press.
- Miller, Jennifer (2022). *The transformative potential of LGBTQ+ children's picture books*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Naidoo Campbell, Jamie (2012). *Rainbow family collections: selecting and using children's books with lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer content*. Santa Barbara: Libraries Unlimited.
- Nikolajeva, Maria; Scott, Carole (2001). *How Picturebooks Work*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Nodelman, Perry (2008). *The hidden adult: defining children's literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Nodelman, Perry (2018). "Touching Art: The Art Museum as a Picture Book, and the Picture Book as Art". *Journal of Literary Education*, 1(6).
- Romeo, Caterina; Fabbri, Giulia (eds.) (2024). *Intersectional Italy*. Routledge.
- Turin, Adela (2003). *Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi*. Torino.
- Van der Linden, Sophie (2006). *Lire l'album*. Le Puy en Velay: L'atelier du poisson soluble.
- Slikovnice**
- Campbell, Marcy (2018). *Adrian's Horse*. New York: Dial Books.
- Feder, Tyler (2021). *Bodies are Cool*. London: Puffin.
- Haine, Rosie (2021). *It Isn't Rude to be Nude*, London: Tate Publishing.
- Hoffman, Mary, Asquith Ros (2011). *The Great Big Book of Families*. New York: Dial Books.
- Keats, Jack Ezra (1963). *The Snowy Day*. New York: Viking Books for Young Readers.
- Love, Jessica (2018). *Julián Is a Mermaid*. Somerville: Candlewick.
- Nicholls, Sally; Herba, Gosia (2023). *The Nose, Toes, and Tummy Book*. New York: Little Bee Books.
- Paronuzzi, Fred; Ruiz Johnson, Mariana (2019). *Sssh*. Monselice: Camelozaampa.

11

Pogled na knjige oko nas

María Alonso Gómez (Artijoc)

Vrt je, poput knjige, prostor utočišta i bijega, mjesto kreativnosti gdje bježimo od zahtjevnog vremena kako bismo se ponovno povezali s intimnošću snova i imaginarnog

Aline Hébert-Matray.

Ovaj se dijalog između dječje književnosti i intersekcionalnosti odvijao, sasvim prirodno, kroz knjige. Za različite organizacije i škole uključene u projekt, knjige su nam pomogle da razgovaramo, a razgovori su nas vodili prema otkrivanju novih knjiga. Zbirka djela koju u nastavku predstavljamo nije popis preporuka niti prijedlog s tematskom povezanošću; nije organizirana po osima nejednakosti, državama ili dobnim skupinama. Umjesto toga, riječ je o dijalogu koji održavaju mnogi glasovi, na mnogim jezicima, iz različitih iskustava, prostora i senzibiliteta.

Predlažemo **šetnju kroz vrt knjiga koje mogu poslužiti kao primjer za razmišljanje o knjižnicama u učionicama ili sastavljanje popisa za čitanje**, a pritom otvaramo mogućnost uključivanja glasova učitelja/ica, stručnjaka/inja za posebne potrebe, nastavnika/ica glazbene i tjelesne kulture, logopeda/inja, pedagoga/inja, nastavnika/ica u pripremnim razredima, prijatelja/ica, roditelja, baka i djedova, susjeda i drugih. Raznolikost perspektiva pri odabiru može donijeti dragocjene uvide i obogatiti proces. Ideja je da svaka mala knjižnica može biti vrt raznolikih pogleda, koji svakom djetetu omogućuje da pronađe svoj put – mjesto za prepoznavanje i ogledala, pitanja i točke s kojih promatra svijet.

U našem slučaju, naslovi koje ovdje navodimo odabrani su jer odgovaraju jednom ili više kriterija navedenih u prethodnim poglavljima; jer ilustriraju ideje koje potičemo da se istraže u učionici; jer imaju potencijal potaknuti raspravu ili kritičko mišljenje – ili jednostavno jer su hrabra čitanja. Baš kao što štapići u



Harryju Potteru biraju svoje čarobnjake, ponekad knjige biraju ljude, a ne obrnuto. Zato ćete ovdje pronaći i knjige koje su pronašle ili izabrale nas – knjige koje su nam prešle put i darovale trenutke za koje vjerujemo da ih vrijedi podijeliti. **Te knjige tvore živ, zajednički i neposlušan vrt, poput onog koji opisuje Pipi Duga Čarapa u prologu ovog priručnika – gdje rastu divlje ideje, smijeh i izazovi; gdje neočekivano i kritično, nježno i uznemirujuće – sve ima svoje mjesto.**

Naša šetnja započinje knjigom *Rosa's Bus* (Silei 2012), s ilustracijama Maurizija Quarella, slikovnicom koja ponovno donosi priču o Rosi Parks kao gestu neposluha i dostojanstva. Ona nas izaziva ne samo svojim antirasističkim sadržajem, već i time što pokazuje kako se spol, klasa, dob i rasa isprepliću u činu otpora. Čitanja poput ovoga omogućuju razgovor o građanskim pravima te otvaraju teme hrabrosti, svakodnevne borbe i važnosti sjećanja kao sredstva za transformaciju stvarnosti.

Nastavljamo razigranim i otvorenim pristupom konstrukciji Drugoga: *The Top and the Bottom* autorice Palome Valdivia (2023). Knjiga se poigrava geometrijom prostora kako bi propitala hijerarhije utkane u naše razmišljanje. Naizgled jednostavne strukture, poziva nas da napravimo zaokret – doslovan i simboličan – kako bismo svijet vidjeli iz različitih perspektiva i shvatili da je svaki identitet relativan i konstruiran.

Kroz metaforu onih koji žive gore i onih dolje, knjiga otvara idealan prostor za intersekcionalno čitanje: tko zauzima središte? Tko ostaje na marginama? Tko odlučuje što je „normalno” ili „poželjno”? Vizualno rješenje – knjiga simetrično podijeljena i ilustracije koje se mogu čitati iz oba smjera – tjera nas da pomaknemo tijelo i promijenimo kut gledanja. To je savršena metafora za razmišljanje o nejednakostima kroz tijelo, kroz pokret, kroz potrebu da promijenimo perspektivu kako bismo razumjeli stvarnosti koje nisu naše.

Još jedna knjiga koja odolijeva zatvorenim odgovorima i umjesto toga otvara put izgrađen kroz čitanje, promatranje i dijalog jest *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* (Priča

o Juliji koja je imala sjenu dječaka), autorski dvojac Christian Bruel i Anne Galland (2009). S osebujnom estetikom – lirskom naracijom i ilustracijama koje probijaju tekst i grafičke tišine – ova knjiga poziva djecu na promišljanje roda, društvenih očekivanja i slobode da budemo ono što jesmo.

Julijina sjena, koja od početka poprima oblik dječaka, postaje složena, živa metafora koja nam omogućuje da govorimo o onome što osjećamo, čak i kada to nije vidljivo. Što se događa kada naš način postojanja, kretanja, govora ili igre ne odgovara onome što se od nas očekuje? Što kada pogled drugih postane norma, osuda, pritisak?

Knjiga istražuje međuprostore i suptilno se bavi manje vidljivim oblicima ugnjetavanja koji prožimaju svakodnevicu: adultocentrizmom, binarizmima i teškoćom održavanja različitosti. I estetika knjige tome pridonosi, s promjenjivim tipografijama i ilustracijama koje izlaze iz konvencionalnih okvira.

Naš sljedeći korak nas vodi na Balkan s romanima *Duga* Dinka Šimunovića (1914) i *Tena* Josipa Kozarca (1894) – dvama romanima napisanim prije više od stoljeća, ali prepunima suvremenih odjeka. Oba su djela već dugo dio obvezne školske lektire u Hrvatskoj. *Duga* donosi priču o djevojčici i surovosti društvenog okruženja. U narodnom vjerovanju, prolazak ispod duge može djevojčicu pretvoriti u dječaka i obratno. To drevno vjerovanje simbolično prožima ovu priču i postaje njezin poetski središnji motiv. Najveća želja protagonistice je proći ispod duge – ne samo zbog čarolije, već zato što ona simbolizira mogućnost izlaska iz zadanog mjesta, mogućnost transformacije, postajanja nekim drugim kako bi dobila prava koja kao žena nema, prava koja su joj uskraćena.

Tenin lik, s druge strane, donosi priču o mladoj ženi koja prkosi tradicionalnim rodnim očekivanjima i suočava se s kolektivnom osudom i marginalizacijom. Njezino putovanje nije slavljenje transformacije, već kritičko promišljanje cijene koju pojedinac plaća kada ta transformacija uključuje objektivizaciju,

pokoravanje ili žrtvovanje autonomije.

Obje priče izazivaju nas ne samo svojim sadržajem, već i načinom i mjestom s kojeg su ispričane. U *Dugi*, lik djevojčice često je prikazan kroz stereotipe koji su danas problematični – jer nema prava, mora strogo slijediti pravila, brinuti o svom izgledu i ponašanju, uvijek pod povećalom društva koje od najranije dobi prosuđuje žene. Sve to može poslužiti kao početna točka za razgovore o rasizmu, drugosti i isključenosti. Kako se konstruira drugost? Kako se prikazuje djetinjstvo na kulturnim, jezičnim i ekonomskim marginama?

U *Teni*, sukob se usredotočuje na rod, želju i društvenu osudu. Tena ne odgovara slici „dobre žene“, a njezina se tragična sudbina može čitati

kao kazna ili upozorenje. No, moguće ju je interpretirati i kao osudu patrijarhalnih moralnih kodova, kolektivnog licemjerja i cijene koju plaćaju oni koji se usude ne pokoriti.

To su samo neki primjeri čitanja koja nam omogućuju da kanonske tekstove stavimo u dijalog sa suvremenošću, da se zapitamo koja pitanja nam otvaraju i što nas uče o povijesnoj konstrukciji normi vezanih uz spol, klasu ili etnicitet.

Slikovnice su jedan od glavnih izvora nadahnuća u ovom projektu jer ih promatramo kao kompleksne interpretativne uređaje u kojima tekst i slika međusobno komuniciraju, proturječe i nadopunjuju se (vidi poglavlje 10). Neke nam omogućuju da vidimo često nevidljive društvene stvarnosti, pomažući nam otvoriti pukotine i napetosti koje omogućuju stvaranje razgovora u učionici i oblikovanje poetskih i simboličkih prostora izvan riječi.

U *Nevidljivoj* (Percival 2020), Isabel i njezina obitelj gube dom jer više ne mogu plaćati najamninu. U novom, sivom, perifernom naselju, mlada protagonistica počinje nestajati. Priča pokazuje kako siromaštvo i isključenost mogu izbrisati ljude. *Blato iz Medellína* (Gómez Cerdá 2008) još jednom ilustrira kako knjižnica može promijeniti pogled dvojice dječaka iz marginalizirane četvrti. *El Gallinero* (Floriano & Delicado 2022) daje glas ušutkanoj djeci i vodi nas u Cañadu Real u Madridu, najveće neformalno naselje u Europi, gdje se na stranicama isprepliću borba i nježnost.

Kazivanja iz Lezbosa (Burgas 2023) prikupljaju priče koje su osmislila djeca iz izbjegličkog kampa, pretvarajući fikciju u simboličko utočište. *Otok* (Greder 2015) otvara neugodna pitanja o odbacivanju drugoga, dok *Patkino dvorište* (Hub 2024) promišlja strah od drugoga i isključenje. *Izbjeglice* (Brenman 2023) prikazuje velike migracije kroz povijest – od drevnog Egipta do danas – očima djece. *Repovi snova* (Sineiro 2022) je prvo lice djeteta zatvorenog u izbjeglički kamp, koje povezuje



čekanje i nadu usred iščupanosti iz korijena. *Grad je uz more* (Schwartz 2019) suprotstavlja ljepotu pejzaža s težinom rudarskog rada.

Našem putovanju pridružuju se i snažne simboličke naracije poput *Junaci Pavlove ulice* (Molnár 1906), klasika smještenog u Budimpeštu s početka 20. stoljeća, koji prikazuje borbu između dviju dječjih skupina za kontrolu nad praznim zemljištem. Usred svega, ističe se hrabrost i odanost dječaka Nemečeka. Sporno zemljište, naizgled bezvrijedno, simbolizira prostor, identitet i pripadnost – mjesta na kojima djeca grade svoj kolektivni imaginarij i osjećaj zajedništva. Više od stoljeća kasnije, susrećemo *Kuću u Ulici Mango* (Cisneros 2020), smještenu u latinoameričkoj četvrti Chicaga, gdje pisanje postaje sredstvo otpora. Zatim upoznajemo Castlea Cranshawa, protagonista romana *Duh* (Reynolds 2016), trkača koji ne trči samo na stazi, već i protiv rasizma, svakodnevnih traume i sustavne nepravde.

Neke nas priče ne uče o vanjskom svijetu, već o našem unutarnjem. Rodni identitet, raznolikost obitelji i tijela prožimaju mnoge priče. *Julian je morska vila* (Love 2018) slavi samoizražavanje i međugeneracijsku povezanost. *Olivia i vilinske princeze* (Falconer 2013) kroz humor propituje normativne ženske modele.

Uključujemo i *Priče s CAA-om 3* (Magni i sur. 2014), zbirku triju priča uz podršku piktograma, namijenjenu djeci s kompleksnim komunikacijskim potrebama. Knjiga uvodi u svijet augmentativne i alternativne komunikacije te otvara nove načine pristupa tekstovima i njihovoj književnoj vrijednosti. Funkcionalna raznolikost osobito je snažno prikazana u knjizi *María y yo* (Gallardo 2008), gdje svakodnevica s autističnom kćeri postaje iskrena i nježna naracija.

Druge knjige ističu raznolike načine postojanja u svijetu. *Svi smo različiti* (Turner 2022), *Neki baš poput tebe* (Docherty 2024) i *Velika knjiga obitelji* (Hoffman 2012) nude panoramski pogled na djetinjstva koja se razlikuju po sposobnostima, obiteljskim strukturama, religijama, orijentacijama i tijelima. Sve o

različitosti (Brooks 2022) pruža kaleidoskopsku viziju razlika. Za adolescente, *Razumijevanje puberteta za djevojke* (Pietruszczak 2021) predstavlja feministički i emocionalno osnažujući pristup tjelesnim promjenama.

Kovčeg riječi (De Lestrade 2016) govori o pravu na govor i imenovanje svijeta. *Hvala. Priča o jednom susjedstvu* (Bonilla 2021) slavi zajedništvo i etiku brige. Na kraju, *Priče za laku noć za buntovne djevojčice* (Favilli & Cavallo 2016) donose živote žena koje su prekršile pravila.

Naš bismo popis mogli nastaviti slikovnicama poput *Soc d'un poble* (Figueras Tortras 2020) ili stripovima poput *Manu y Moha* (Aakeson 2023), koji prikazuju međukulturno suživot i važnost uvažavanja kulturnih razlika u našim zajednicama. *Plavi pas* (Nadja 2019) dotiče se prijateljstva i prihvatanja različitosti, a *Moje vlastito ja: slavlje rodne slobode za djecu* (Estrela 2010) izaziva tradicionalne rodne uloge i potiče slobodu izražavanja i rodnog identiteta. *Revidirana povijest žena* (Radziwill 2023) ističe povijesni doprinos žena, dok *Dan kad je došao rat* (Davies 2018) priča o izbjegloj djevojčici, istražujući empatiju i solidarnost među djecom, nasuprot surovosti i zanemarivanju koje donosi rat.

Mogli bismo nabrajati još knjiga, jer velika knjižnica čovječanstva nudi beskrajne puteve i šetnje u kojima se možemo izgubiti i pronaći. No, ovdje ćemo stati.

Prije nego završimo, želimo naglasiti da neke od knjiga koje ovdje navodimo još nisu prevedene na vaš jezik. U našem dijalogu koristilo se šest jezika, i smatrali smo važnim uključiti sve naslove, čak i ako su u vašem kontekstu dostupni tek poneki. U bibliografiji ćete pronaći reference na svim jezicima za koje smo pronašli izdanja. No sami naslovi nisu najvažniji. **tVažno je da vam ova vježba posluži kao inspiracija da oblikujete i preispitate vlastite zbirke i popise za čitanje, u skladu s potrebama svake skupine djece i mladih u vašim organizacijama i školama – jer nitko to ne može bolje od vas, koji ste s njima svaki dan.**

LITERATURA

- Aakeson, Kim Fupz; Bregnhøi, Rasmus; Rossich, Maria (trans.) (2023). *Manu y Moha*. Barcelona: Takatuka. [Original: Aakeson, Kim Fupz; Bregnhøi, Rasmus (2021). *Mogens og Mahdi – Seriøst!*. Copenhagen: Forlaget Carlsen].
- Bonilla, Rocío (2021). *Thank You. Story of a Neighbourhood*. Barcelona: Algar.
- Brenman, Ilan; Karsten, Guilherme (illus.); López-Pampló Rius, Gonçal (trans.) (2023). *Refugiados*. Alzira: Algar Editorial. [Original: Brenman, Ilan; Karsten, Guilherme (2015). *Refugiados*. São Paulo: Brinque-Book].
- Brooks, Felicity (2021). *All About Diversity*. London: Usborne.
- Bruel, Christian; Bozellec, Anne; Ventura, Antonio (trans.) (2011). *Julia, la niña que tenía sombra de chico*. Madrid: El Jinete Azul. [Original: Bruel Christian; Bozellec Anne (2014). *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*. Paris: Thierry Magnier Editions].
- Burgas, Àngel; Feixas, Palmira (trans.) (2024). *Los cuentos de Lesbos*. Barcelona: Bambú. [Original: Burgas, Àngel (2022). *Els contes de Lesbos*. Barcelona: Bambú].
- Cisneros, Sandra (1991). *The House on Mango Street*. New York: Vintage Contemporaries.
- Lestrade, Agnès; Docampo, Valeria (illus.); Frank-McNeil, Julia (trans.) (2010). *Phileas's Fortune: A Story About Self-Expression*. Washington, D.C.: Magination Press.
- Docherty, Helen; Roberts, David (2024). *Someone Just Like You*. Warsaw: Wilga.
- Estrela, Joana; Hulme, Jay (trans.) (2022). *My Own Way: Celebrating Gender Freedom for Kids*. London: Laurence King Publishing.
- Falconer, Ian (2012). *Olivia and the Fairy Princesses*. New York: Atheneum Books for Young Readers.
- Favilli, Elena; Cavallo, Francesca (2016). *Good Night Stories for Rebel Girls*. Illus. 60 artists. New York: Timbuktu Labs.
- Figueras Tortras, Laia; Puyuelo Capellas, Núria; Alins, Sonia; Barco, Juanjo (illus.) (2020). *Sóc d'un poble: una cançó contada de Roba Estesa*. Barcelona: Editorial Nanit.
- Floriano, María José; Delicado, Federico (2022). *El Gallinero*. Barcelona: Kalandraka.
- Gallardo, Miguel; Gallardo, María (2007). *María y yo*. Bilbao: Astiberri Ediciones.
- Gómez Cerdá, Alfredo (2008). *Barro de Medellín*. Madrid: Edelvives.
- Greder, Armin; Lunt, Sally (trans.) (2007). *The Island*. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Hoffman, Mary; Asquith, Ros (2010). *The Great Big Book of Families*. London: Frances Lincoln Children's Books.
- Hub, Ulrich; Mühle, Jörg (illus.); Kirkby, Helena (trans.) (2022). *Duck's Backyard*. Wellington: Gecko Press.
- Kozarac, Josip (2012). *Tena*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Love, Jessica (2018). *Julián Is a Mermaid*. Somerville, MA: Candlewick Press.
- Magni, Elisabetta; Ungari, Luca; Denti, Roberto; Conti, Enrico (2014). *Storie con la CAA 3*. Trento: Erickson.
- Nadja; Coll-Vinent Noguera, Anna (trans.) (2000). *Perro azul*. Barcelona: Editorial Corimbo. [Original: Nadja (1994). *Chien bleu*. Paris: L'École des loisirs].

Pietruszczak, Barbara; Rudak, Anna; Monod-Gayraud, Agnès (trans.) (2024). *Understanding Adolescence for Girls: A Body-Positive Guide to Puberty*. New York: Arctis.

Percival, Tom (2020). *The Invisible*. London: Simon & Schuster.

Radziwiłł, Katarzyna; Czaplewska, Joanna; Jaszecka, Karolina (trans.) (2019). *Historia revisada de las mujeres*. Barcelona: Ekaré. [Original: Radziwiłł, Katarzyna; Czaplewska, Joanna (2018). *Historia kobiet*. Warsaw: Wydawnictwo Muchomor].

Reynolds, Jason (2016). *Ghost*. New York: Simon & Schuster.

Schwartz, Joanne; Smith, Sydney (illus.) (2017). *Town Is by the Sea*. Toronto: Groundwood Books.

Silei, Fabrizio; Quarello, Maurizio A. C.; Williams, Siân (trans.) (2022). *Rosa's Bus*. London: Darf Publishers.

Šimunović, Dinko (1960). *Duga*. Sarajevo: Svjetlost.

Sineiro, Rita; Domènech, Laia (illus.); Comellas, Pere (trans.) (2022). *Colas de sueños*. Barcelona: AKIARA. [Original: Sineiro, Rita; Domènech, Laia (2021). *Cues de somnis*. Barcelona: AKIARA].

Turner, Tracey; Gilland, Åsa (2022). *We're All Different*. London: HarperKids.

Valdivia, Paloma; Brokenbrow, Jon (trans.) (2023). *The Top and the Bottom*. Pontevedra: Kalandraka.
[Original: Valdivia, Paloma (2011). *Arriba y abajo*. Santiago: Fondo de Cultura Económica].



IVICA I MARICA JEDU VJEŠTIČJU KUĆU: STRATEGIJE I METODOLOGIJE INTERVENCIJE

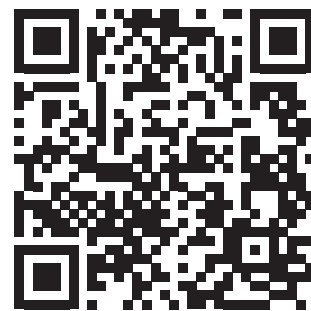
Uplašeni i gladni, kako bi mogli odoljeti iskušenju kuće od slatkiša? Raj slatkoće skriva drugu stvarnost: zla vještica ih je uhvatila u smrtonosnu zamku s namjerom da ih proždere. Ali Ivica i Marica, daleko od odustajanja, lukavošću i hrabrošću, uspjeh će preokrenuti situaciju i osloboditi se.

Inspirirani njihovom domišljatošću i hrabrošću, ovaj odjeljak istražuje strategije i metodologije intervencije koje možemo primijeniti kako bismo se suočili s nejednakostima u učionici, stvarajući prostore koji potiču slobodu, promišljanje i transformaciju



https://youtu.be/pxpnV_dqbx?si=LFE4mUXKSiwjJx3s

**SKENIRAJTE QR KOD
DA POGLEDATE VIDEO**



12

Književni razgovori: od pojedinačnog čitatelja do čitateljske zajednice

Vanessa Amat-Castells

Razgovor o književnom djelu predstavlja transformativnu praksu – priliku da svaka čitateljska osoba produbi svoje tumačenje uspoređujući ga s tumačenjima drugih. To je, dakle, mjesto susreta vlastitog čitanja – koje uključuje povezivanje različitih elemenata djela s osobnim iskustvima i znanjima – s čitanjem drugih, koji u čitanje unose vlastitu pozadinu: „Razgovori o književnosti stvaraju u učionici interpretativne zajednice u kojima svaka čitateljska osoba može kolektivu ponuditi svoja značenja, uključujući i ona najosobnija, te ih primiti natrag, s otiskom drugih – transformirana, ali i dalje svoja” (Silva-Díaz 2006: 135).

U učionici, ti usmeni susreti omogućuju učenicima da osvijeste kako književnost traži naše emocionalno sudjelovanje, propituje našu stvarnost iz perspektive knjige, povezuje

elemente te kroz detalje gradi cjelovita značenja (Colomer 2001). Da bismo razvili književno čitateljstvo – one koji se povezuju s djelima, razumiju književne konvencije i mogu vrednovati autorovu kreaciju – potrebno je proširiti horizonte osobnog čitanja: „načini istraživanja književnih djela, govorenja o njima i razilaženja u mišljenju ne oblikuju se izolirano, već u trvenju pojedinca s baštinom i suvremenicima” (Siro 2005: 47).

Sam proces verbalizacije vlastitih ideja već je prilika za razvoj misaonih

sposobnosti učenika/ica. **Mnogi sudionici razgovora ne znaju točno što misle dok ne pronađu prostor koji ih potakne da na neki način organiziraju ideje koje je čitanje potaknulo, kako bi ih prenijeli u zajedničkom kontekstu.**

U suštini, govoriti o književnosti oblik je zajedničkog promišljanja. Booktalk je način da se misli i osjećaji koje je knjiga izazvala dobiju formu – značenja koja stvaramo zajedno na temelju autorskog teksta, zamišljeno strukturiranih poruka koje tumačimo na način koji nam se čini korisnim ili ugodnim (Chambers 1996: 12).

Tijekom provedbe književnih razgovora u učionici, korisno je postaviti pitanja poput: koja će se djela čitati, kako će se birati i na koji način će se pristupati čitanju (individualno, zajednički, vođeno itd.), kakva će biti organizacija grupe u kojoj će se voditi razgovor i, ponajprije, koja će biti uloga odrasle osobe u poticanju i produblivanju odgovora učenika/ica. Na temelju tih pitanja, u nastavku se iznose razmatranja o: djelima, načinu grupiranja, ulozi odrasle osobe i čitateljskim odgovorima.

DJELA

Učeničke intervencije razlikuju se ovisno o osobnoj pozadini i društvenom kontekstu svakog pojedinca, ali i prema vrsti razgovora na koji su naviknuti u učionici, redovitosti takve prakse i obilježjima djela. U tom smislu važno je nuditi različite vrste čitanja, imajući na umu raznolike mogućnosti koje pružaju. Očito je da pjesme, bajke ili slikovnice olakšavaju čitanje naglas od strane odrasle osobe i ponovno čitanje tijekom razgovora. U slučaju romana korisno je vođeno čitanje – kroz razgovore po poglavljima ili zadatke u kojima učenici bilježe pitanja, doživljaje ili ističu odlomke u svrhu



pripreme za razgovor.

U svakom slučaju, izbor djela trebao bi napraviti nastavnik/ica prema kriterijima kvalitete i raznolikosti, kako bi učenici imali priliku upoznati djela koja će im pomoći u razvoju čitateljskih i pisanih vještina te kako bi im se omogućio pristup korpusu literature koji teško mogu samostalno otkriti. Uključivanje učenika u proces odabira može se postići tako da nastavnik/ica predloži uži izbor, koji se prezentira na način koji kod učenika izaziva očekivanje, a zatim se zajednički odabire djelo koje će se čitati i o kojem će se razgovarati.

Analize književnih razgovora pokazuju da djela koja sadrže interpretativne izazove potiču promišljenije i kritičkije rasprave. Na primjer, zbunjenost izazvana nekonvencionalnim elementima, poput otvorenog kraja ili metaforičkog naslova, često potiče dublje rasprave koje se temelje na usporedbi ideja i povezivanju s drugim fikcionalnim djelima. Iako većina učenika više cijeni čitanja koja su im bliža i jednostavnija, jer omogućuju opuštenije razgovore i zatvorenija rješenja, djela sa složenijim značenjima izazivaju dublje i književno promišljenije interpretacije. Primjerice, slikovnica Autentična priča o tri praščića Jona Sciezke, s ilustracijama Lanea Smitha (Thule 2007), koja prepričava narodnu bajku iz perspektive vuka, izaziva kod čitatelja/ica početnika žustre rasprave o autentičnosti priče i njezinih elemenata kroz usporedbu različitih verzija (Amat 2015).

MEDIJACIJA UČITELJA/ICE

Chambers (1996) ističe tri temeljne situacije koje se javljaju tijekom književnih razgovora: dijeljenje oduševljenja, zbunjenosti i povezanosti s vlastitim životom ili drugim fikcijama. Stoga učitelji/ice trebaju izbjegavati usmjeravanje razgovora prema jednoznačnim rješenjima ili „točnim odgovorima”. Umjesto toga, važno je prihvatiti spontane reakcije učenika, osobito kada tekst dopušta više tumačenja (Tauveron 2002).

S obzirom na raznolikost konteksta i

sudionika, teško je odrediti stroga pravila za postupanje, no može se reći da učitelj/ica mora imati aktivan stav slušanja i poticati postavljanje pitanja. Medijatori/ce trebaju stvarati prostor u kojem će interpretacije djece moći izaći na vidjelo i razvijati se. Također treba uzeti u obzir da komentari i poticaji vršnjaka mogu utjecati na to hoće li neki učenici prihvatiti vlastite interpretacije i braniti ih i u drugim kontekstima.

Za kvalitetan književni razgovor potrebno je povezati unutarnji svijet čitatelja/ice s autorskom vizijom svijeta, poticati povezivanje interpretacija s tekstualnim pokazateljima koji ih podupiru te postavljati izazove koji osvještavaju učinke izražajnih sredstava u djelima (Siro 2005). **Medijacijska uloga odrasle osobe ključna je za prihvaćanje osobnih ideja koje proizlaze iz čitanja, ali još važnija za usmjeravanje razgovora prema dubljim uvidima.** Poželjno je izbjegavati dinamiku u kojoj se razgovor svodi isključivo na osobne dojmove i udaljava od književnih obilježja djela. Treba imati na umu da najdublje interpretacije i povezivanja s drugim tekstovima rijetko nastaju spontano i zahtijevaju ciljano pitanja nastavnika/ice.

U početku razgovora treba postavljati općenitija pitanja, usmjerena na osobne dojmove i eventualne nedoumice, a potom konkretnija, koja se odnose na elemente samog djela. U tom smislu, u skladu s preporukama Tauveron (2002), Chambersa (1996) i Amata (2015), mogu se koristiti sljedeće vrste pitanja:

- Započeti razgovor otvorenim formulacijama poput: „što mislite?”, „što želite reći o onome što smo pročitali?”. Cilj je pokazati spremnost da se prihvati svaki doprinos i ostavi dovoljno vremena za razmišljanje.



Učenici/ice mogu započeti izražavanjem očitih aspekata i postupno, uz pomoć odrasle osobe, doći do složenijih značenja: „Upravo dijeljenjem onog što je očito, počinjemo razmišljati o onome o čemu nitko od nas dosad nije mislio” (Chambers 1996: 44).

- Postavljati pitanja koja pomažu da se odgovori obrazlože: „zašto to kažeš?”, „zašto to misliš?”
- Poticati učenike da se stave u poziciju autora/ice: „zašto misliš da je autor/ica to napravio/la baš tako?”
- Proširivati odgovore i uključivati sve članove grupe: „i onda?”, „što time misliš?”, „slažeš li se?”
- Poticati povezivanje s drugim djelima: „podsjeća li te to na neku drugu knjigu?”

ČITATELJSKI ODGOVORI

Svako čitanje izaziva određene reakcije. Nastavnik/ica mora biti otvoren/a za sve vrste odgovora, vrednovati ih i tražiti načine da ih učini promišljenijima i dubljima. U više istraživanja – Sipe (2008), Fittipaldi (2012), Amat (2015) i dr. – čitateljski odgovori djece svrstani su u nekoliko kategorija koje se mogu grupirati ovako:

- Književni aspekti (opći dojmovi, komentari na završetak, naslov, likove, jezične i vizualne elemente)
- Osobni aspekti (povezanost s iskustvima, moralne ili etičke prosudbe, znanje o svijetu)
- Aspekti povezani s književnim događajem (intertekstualne i medijske poveznice, identitet čitatelja, svrha djela itd.)

Primjerice, u jednom razgovoru s djecom 2. razreda (između 6 i 7 godina), fokus na književni element (otvoreni kraj) pokazuje njihovu čitateljsku pozadinu:

Medijator/ica: Što mislite o ovom završetku?

Roger: Nedostaju neki dijelovi.

Patricia: Da, da.

Binta: Nedostaje sretan završetak.

U drugom razgovoru, Clàudia, čija je obitelj porijeklom iz Gane, nakon čitanja slikovnice koja se odvija u Africi, kaže da joj se najviše svidjela ilustracija žene s kanticom rublja na glavi. Na pitanje zašto, odgovara: „Zato što to i u mojoj zemlji rade.” Taj argument zadržava i u pisanim refleksijama i u kasnijim razgovorima. Ova situacija pokazuje kako su osobni aspekti – odnosno ono što dijete prepoznaje kao kulturni identitet – duboko značajni u procjeni djela.

S druge strane, u povezivanju s drugim djelima neki učenici čitanje vežu uz popularne audiovizualne sadržaje, što upućuje na homogenost kulturne podloge. To se potvrđuje i u književnim razgovorima na sveučilišnoj razini, u obrazovanju budućih učitelja/ica, gdje su neki studenti iznenađeni kada u djelima naiđu na reference na stvarna mjesta koja su im poznata (Amat 2023), jer su im čitateljske navike uglavnom oblikovane u globaliziranom kontekstu.

Ukratko, razgovori o književnosti trebali bi se provoditi na svim razinama obrazovanja, uzimajući u obzir kako intimne tako i zajedničke dimenzije čitanja. Jer, riječima M. Petit: „Čitanje ostaje neponovljivo iskustvo, u kojemu su intimno i zajedničko neraskidivo povezani” (2001: 32).

LITERATURA

- Amat, Vanesa (2015). *Aprendre a valorar les lectures literàries. Anàlisi d'una intervenció didàctica a cicle inicial*. PhD thesis, Universitat Autònoma de Barcelona. Available at: <https://ddd.uab.cat/record/165235>.
- Amat, Vanesa (2023). "La conversa literària en la formació inicial de mestres. Un cas pràctic a partir de tres clàssics LIJ". *Didactae*, 13, pp 6-21.
- Chambers, Aidan (1996). *Tell me. Children, reading, and talk*. York: Stenhouse Publishers; Markham.: Pembroke Publishers.
- Colomer, Teresa (2001). 'La enseñanza de la literatura como construcción del sentido', *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 22(1), pp. 6–23.
- Fittipaldi, Martina (2012). 'La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios: análisis de algunos modelos y propuestas de clasificación', in Colomer, Teresa and Fittipaldi, Martina (eds.) *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes ilustrados*. Barcelona/ Caracas: Banco del Libro-GRETEL, pp. 69–86.
- Petit, Michèle (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Silva-Díaz, Cecilia(2006). "Algunos problemas y opciones al observar la discusión literaria en el aula". In: Camps, Anna (ed.) *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en Didáctica de la Lengua*. Barcelona: Graó, pp. 119-135.
- Sipe, Lawrence R. (2008). *Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. New York: Teachers College.
- Siro, Ani (2005). "El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes", *Lecturas sobre lecturas*, 17, 45-95.
- Tauveron, Catherine (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?* de la GS au CM. París: Hatier.

13

Siguran prostor, sigurna oklada? Od sigurnih do hrabrih prostora kroz dječju književnost

Marina Garcia-Castillo

Ne postoji nešto poput „sigurnog prostora“ –

Postojimo u stvarnom svijetu.

Svi nosimo ožiljke i nanesene rane.

Ovaj prostor

nastoji smanjiti glasnoću vanjskog svijeta

i pojačati glasove koji se moraju boriti da bi se

čuli negdje drugdje.

Ovaj prostor neće biti savršen.

Neće uvijek biti onakav kakav želimo da bude

Ali bit će naš zajednički prostor

i radit ćemo na njemu rame uz rame.

Beth Strano's untitled poem

Zamislamo dječju knjigu kao kuću. U njoj možemo pronaći ogledala koja odražavaju djetetov vlastiti život, prozore koji nude pogled u živote drugih te vrata koja pozivaju na ulazak u nove svjetove. Riječ je o strukturi koja može djelovati poznato i utješno, ali i izazovno i uznemirujuće.

Ova metafora, nadahnuta radom Rudine Sims Bishop (1990), otvara poglavlje koje nas poziva da iznova promislimo razgovore o nejednakostima u i kroz dječju književnost, stvarajući prostor u kojem olakšanje i izazov koegzistiraju, a mogućnosti se otvaraju.

Kao odrasli koji prate djecu, moramo se zapitati: koliko smo spremni s njima kročiti njihovim književnim i obrazovnim putem? Hoćemo li im pomoći otvoriti ona vrata koja nam se čine uznemirujućima i razotkriti ona ogledala koja nisu laskava? Hoćemo li ih naučiti vidjeti pukotine na zidovima? Hoćemo li ih pratiti hodnicima kad ni mi ne znamo kamo oni vode?

Razgovor o nejednakostima s djecom – u i kroz književnost – izazovan je zadatak. Dok neke knjige na blag način potiču razgovore o empatiji i pravednosti (vidi poglavlje 6), druge reproduciraju upravo one nejednakosti koje želimo propitati. Kolonijalna perspektiva u *Tintinu u Kongu* ili heteronormativnost

prisutna u brojnim novim inačicama bajki odražavaju pristranosti svoga doba – i našega. Suočavanje s nejednakostima koje su utkane u knjige, uključujući klasike, otvara prostor za suočavanje s nejednakostima prisutnima u učionici te poziva djecu na kritičko promišljanje (vidi poglavlje 13). Ipak, otvaranje određenih tema može izazvati napetosti, trenje pa čak i štetu – s mogućnošću da se reproduciraju iste one nejednakosti koje nastojimo nadvladati. Upravo mogućnost stvaranja snažnog, pouzdanog i otvorenog transformativnog prostora središnji je fokus ovog poglavlja.

PONOVNO PROMIŠLJANJE SIGURNOG PROSTORA

Djeca čitaju u fizičkim prostorima poput učionica, ali i u interpretativnim i kognitivnim prostorima koje sam čin čitanja stvara. Upravo u tim prostorima djeca dolaze u kontakt s razlikom i počinju se suočavati sa složenim stvarnostima. Kad govorimo o stvaranju okruženja koje potiče otvorenost, uključivost i društvenu pravdu, možemo se osloniti na pojam „sigurnog prostora“, koji se može odnositi i na dinamiku u učionici i na samu knjigu. **Međutim, fokusiranje isključivo na sigurnost može se pokazati nedostatnim – kako u situacijama kada same priče izazivaju nelagodu, tenzije**

ili otkrivaju uznemirujuće istine, tako i kad učionicu prožimaju odnosi moći i presijecajuće osi opresije (spol, društvena klasa, rasa itd.). Upravo zato uvodimo prijelaz od koncepta „sigurnog prostora“ prema konceptu „hrabrog prostora“ – prostora koji prepoznaje nelagodu, potiče kritički dijalog i promatra transformaciju kao nužan rizik.

Pojam sigurnog prostora ukorijenjen je u aktivizmu, osobito feminističkom, LGBTQ+ i antirasističkom pokretu 20. stoljeća. Hill Collins (2000), primjerice, opisuje kako je takva isključiva aktivistička praksa omogućila osnaživanje crnih žena i njihovu „mogućnost sudjelovanja u projektima društvene pravde“ (110). Ti su prostori zamišljeni kao utočišta – okruženja u kojima pojedinci mogu govoriti, djelovati i postojati bez prijetnje i štete, „sami sebe definirati“ (Hill Collins 2000) i zajednički raditi na projektima društvene pravde.

U kontekstu učionica, taj se koncept često prevodi kao stvaranje okruženja u kojem se učenici osjećaju zaštićeno „od psihološke ili emocionalne štete“ (Holley i Steiner 2005: 50). Međutim, učionice predstavljaju poseban izazov jer uključuju sve učenike, bez obzira na njihova prethodna iskustva. Sigurnost, kad govorimo o dječjoj književnosti, ne mora značiti samo izbjegavanje štete – riječ je i o stvaranju iskustava čitanja koja nude podršku, ali i potiču istraživanje. Sigurnost uključuje i zastupljenost – osiguranje da se djeca prepoznaju u knjigama, čime se potvrđuje njihov identitet i iskustvo (Boggs 2022). Može

uključivati i razvoj empatije uvođenjem priča koje proširuju razumijevanje svijeta i potiču kulturnu svjesnost, izbjegavajući pritom štetne pojednostavljene prikaze određenih društvenih skupina (vidi poglavlja 10 i 6). U nekim kontekstima, to može značiti i razgovore koji se vode unutar skupina sličnih iskustava. U tom smislu, pojam sigurnosti treba proširiti – ona postaje stvaranje književnog prostora koji je istovremeno gostoljubiv i temeljen na pripremi za dublje i hrabrije angažmane.

Pojam sigurnog prostora sve se češće propituje, među ostalim i zato što – kako navode Stephenson, Dobson i Ali (2023) – „svako učenje podrazumijeva rizik“ te sigurnost može stvoriti lažan osjećaj zaštite (Boostrom 1998). Nadalje, potraga za sigurnošću može voditi u izbjegavanje: nevoljkost da se raspravlja o teškim temama ili izazivaju dominantni sustavi. Može li prostor biti istinski siguran ako izbjegava nelagodu? Što se događa kada sigurnost i kritički angažman (neizbježno) dođu u sukob? Kako uskladiti potrebu za zaštitom s potrebom za izazivanjem?

Djelomično rješenje leži u promjeni razumijevanja pojma sigurnosti – i u fizičkom i u književnom smislu. Sigurnost ne mora značiti odsutnost izazova. Kao što čitatelj može osjetiti strah ili nelagodu čitajući horor, a ipak ostaje u sigurnosti fikcije, tako i djeca mogu razmatrati uznemirujuće ideje u knjigama unutar sigurnih struktura učioničke skrbi. **Rizik i sigurnost tako mogu koegzistirati, čineći izazov i**



zaštitu međuzavisnima. U tom smislu, sigurnost nije uklanjanje nelagode, nego prisutnost povjerenja, brige i namjernih granica koje omogućuju da nelagoda bude plodonosna, a ne štetna.

Bell hooks (1994) dodatno razrađuje ovu misao u kontekstu učionice. Ona upozorava da ono što djeluje „neutralno“ ili „sigurno“ može biti sve samo ne to – osobito za učenike boje kože. „Upravo odsustvo osjećaja sigurnosti“, piše ona, „često uzrokuje dugotrajnu šutnju ili nedostatak angažmana“ (39). Sigurnost se, dakle, ne podrazumijeva – ona se mora izgraditi zajednički. hooks pritom premješta fokus sa sigurnosti na zajednicu – ukorijenjenu u zajedničkoj svrsi i otvorenosti. Pozivajući se na Freire, piše: „Moramo graditi zajednicu kako bismo stvorili ozračje otvorenosti i intelektualne preciznosti“ (40). Iz te perspektive, sigurnost nije statično stanje već odnosno postignuće, koje nastaje iz povezanosti i kolektivne odgovornosti – kako u učioničkoj praksi, tako i u interpretativnim susretima s književnošću

Ovakvo redefiniranje sigurnosti otvara vrata dinamičnijim oblicima angažmana, u kojima su složenost, sukob i transformacija ne samo mogući, već i poželjni. U tom duhu, Arazo i Clemens (2013) uvode koncept *hrabrog prostora*, pozivajući edukatore da prihvate nelagodu kao nužan uvjet učenja. U hrabrim prostorima, sukob se ne doživljava kao prijetnja, već kao prilika za rast. Sudionici se potiču na rizik, preispitivanje vlastitih pretpostavki i otvorenost prema tuđim

iskustvima. Za dječje čitatelje to može značiti susret s pričama koje ih uznemiruju ili izazivaju: pričama koje mijenjaju njihov pogled na svijet ili likovima koji narušavaju poznate norme. Čak i najstereotipniji prikaz nekog lika može postati točka ulaska u hrabri angažman – ako se kritički propita kroz razgovor. Bilo prihvaćanjem neugodnih narativa, bilo kritičkim osvrtom na prividno neutralne knjige, u hrabrim prostorima potiču se učenje i transformacija.

Hrabri prostori su po svojoj naravi liminalni – oni djeluju kao prijelazna područja u kojima se identiteti, ideje i uvjerenja pregovaraju. Koncept *trećeg prostora* Homija K. Bhabhe pomaže u opisu tog hibridnog prostora u kojem kulturna značenja nisu fiksna, nego se neprestano reinterpetiraju. Dječja književnost također obitava u tom međuprostoru – gdje se susreću različiti identiteti, gdje se čitatelji suočavaju s razlikama i gdje nastaju mogućnosti za razumijevanje i djelovanje. Štoviše, Shelton i sur. (2019) sugeriraju da hrabri prostori mogu potaknuti razgovore iz intersekcionalne perspektive, koja omogućuje dublje razumijevanje „višestrukih izvora nejednakosti“ (114). Takvi prostori omogućuju nam da prijeđemo granice fiksnih identitetskih kategorija i prepoznamo pozicije svakog pojedinca duž različitih osi opresije – shvaćajući da one pogađaju sve, ali u različitim oblicima.

Naposljetku, oslanjajući se na Bakhtinov pojam *dijaloškog prostora*, učionice i hrabri prostori omogućuju suživot različitih glasova



i interpretacija teksta koji se međusobno nadopunjuju, ali i suprotstavljaju. Umjesto postizanja konsenzusa ili utjehe, u hrabrim prostorima očekuju se višeglasje i napetost.

DJELOVANJE IZ HRABROG PROSTORA

U skladu s prethodno navedenim, korisno je istaknuti neke smjernice koje predlažu Cristiaensen i sur. (2023) u tekstu *How can safe spaces evolve into brave(r) spaces?*. Njihove strategije su poredane od „ugodnijih prema onima koje više potiču promjenu“: (1) „Promatranje drugih hrabrih prostora, čak i onih u kojima ne postoji očigledno zajedničko tlo“. (2) „Aktivno uvođenje debatnih tehnika u sigurni prostor – poput medijacije, kazališnih metoda, sokratskog dijaloga itd. (3) „Uključivanje vanjskih osoba i novih perspektiva u siguran prostor“. (4) „Napuštanje sigurnog prostora i djelovanje u javnom prostoru.“

Ove metode dodatno konkretiziraju stvaranje hrabrog prostora, a praktični primjeri za svaku mogu se pronaći u prethodno spomenutom izvještaju.

U kontekstu grupnih rasprava i dinamike učionice, osobito pri stvaranju književnog kruga (*literary circle*, vidi Helgeson 2017), mogu se primijeniti sljedeći praktični pristupi kako bi se adresirale nejednakosti i istovremeno održao hrabri prostor (vidi poglavlje 19):

- Postavljanje zajedničkih pravila već na početku procesa (Beschoner, Ferrero & Burnett 2021) potiče međusobno poštovanje i odgovornost. Njihovo zajedničko oblikovanje sa učenicima – primjerice, što znači aktivno slušati ili promišljeno govoriti – oblikuje očekivanja unutar grupe (Flensner & Von der Lippe 2019). Ako postoji mogućnost sukoba, korisne su tehnike medijacije. Tako se, primjerice, može razviti Plan učioničke medijacije sukoba (*Classroom Conflict Mediation Plan*, Wright, Etchells & Watson 2018), skup koraka koje učenici slijede kada dođe do sukoba – čime se potiče njihovo preuzimanje odgovornosti.

- Fleksibilan raspored prostora, primjerice kružna ili mala grupna sjedenja, omogućava nehijerarhijske odnose. Ovo je važno jer književni krugovi (vidi poglavlje 14) mogu skrenuti u rasprave opterećene ekonomskim razlikama, animozitetom među učenicima i rasnim ili rodnim napetostima, koje značajno utječu na način na koji se knjige raspravljaju (Clarke & Holwadel 2007: 22). U tom slučaju može pomoći metoda poput „dijeljenja vremena za govor“ (*Sharing the Airtime minilesson*) – učitelj učenicima podijeli žetone, a svaki put kad govore, jedan predaju. Tako se učenici uče razmisliti o prostoru koji zauzimaju u razgovoru i odnosu prema društvenim pozicijama.
- Omogućavanje „tiših zona“ gdje se učenici mogu povući ako osjete nelagodu ili potrebu za predahom. Ovo može biti osobito važno jer, kako navode Harper i Parkin (2023), „marginalizirani učenici svoju nelagodu mogu izražavati tiho – povlačenjem, ili glasno – ometanjem“. Ipak, postoji rizik da prostor napuštaju upravo oni s manje moći, dok oni privilegirani ostaju – čime se nejednakosti ponovno učvršćuju.
- Poticati dijalog pomoću reflektivnih pitanja i grupnih rasprava. Učitelji mogu koristiti pitanja poput: „Koji glasovi nedostaju u ovoj priči?“ ili „Što bi se dogodilo kad bismo ovu priču ispričali drugačije?“ (vidi alat „Bajke braće Grimm s obrnutim rodnim ulogama“).

S druge strane, što se tiče interpretativne ili kognitivne dimenzije čitanja, možemo prepoznati različite strategije:

- Prisutnost knjiga koje vode računa o raznolikosti u školskim knjižnicama ili učionicama – u pogledu roda, podrijetla, boje kože itd. – može stvoriti protu-narativ koji djeci pomaže percipirati svoju okolinu kao podržavajuću. U tom smislu, Boutte, Hopkins i Waklatsi (2008) ističu da „ključ nije nužno u odbacivanju omiljenih ili ‘klasičnih’ knjiga, već u pregledu čitavog fonda knjiga kroz sve razrede kako bi se utvrdilo postoje li praznine koje treba popuniti ili sadržaji koje treba ažurirati“ (959).

- Smještanje tekstova u njihov povijesni i društveno-kulturni kontekst. Prikupljanje predznanja učenika o određenim temama ključno je za razumijevanje iz koje perspektive interpretiraju tekst (Lobron & Selman 2007).
- Poticanje kritičkog dijaloga i uvažavanje „odgovora“ čitatelja. To uključuje razvoj otvorenih, refleksivnih razgovora u kojima djeca mogu procesuirati složene ideje i emocije u okruženju bez velikog pritiska. U tom kontekstu, prihvaćanje odgovornosti za namjeru i učinak vlastitih riječi postaje važno – iako to može biti zahtjevno za neke učenike, to je ključni preduvjet sudjelovanja u hrabrom prostoru (Nelson 2024).

SNALAŽENJE U SLOŽENOSTIMA HRABRIH PROSTORA

Unatoč brojnim prednostima, hrabri prostori sa sobom donose izazove. Prije svega, nastavnici i učenici mogu se opirati raspravama o teškim ili politiziranim temama, tzv. „kontroverznim pitanjima“ (Flensner & Von der Lippe 2019), koje često zahtijevaju suptilno kontekstualno razumijevanje.

Drugo, nelagodu treba pažljivo upravljati kako bi se izbjegla ponovna viktimizacija neke djece. Kako napominje Verduzco-Baker (2018), hrabri prostor može postati problematičan ako se naglasak stavi na djecu iz diskriminiranih skupina, pri čemu njihova trauma i hrabrost postaju fokus razgovora. U tom slučaju, upravo ta djeca mogu snositi teret edukacije drugih.

Treće, provedba hrabrih prostora u praksi ograničena je dostupnošću resursa i podrške. Mnoge učionice nemaju pristup raznolikim, kvalitetnim tekstovima niti znanje za provođenje strategija koje omogućuju izloženost izazovnim sadržajima uz očuvanje sigurnosti i brige. U tom smislu, edukacija temeljena na antirasističkim i feminističkim teorijama ključna je za uspješno stvaranje takvih prostora, jer su ti teorijski okviri

već dugo suočeni s tim izazovima.

Stvaranje ovih prostora zahtijeva osjetljivu ravnotežu između pružanja sigurnosti i prihvaćanja nelagode. U tom smislu, primjena „etike nelagode“ (*ethic of discomfort*, Foucault 2007: 121) postaje važna – ona nas poziva da „toleriramo dvoznačnost i nesigurnost te da preispitamo vlastite pretpostavke i koncepte kroz koje poimamo svijet“, ali i da zadržimo „skromnost u pogledu onoga što možemo postići“ (Knittel 2019: 380). Odrasli moraju biti spremni otvoriti prostor za iznenađenje, proturječje i složenost, istovremeno prihvaćajući da možda nećemo promijeniti svijet, ali da ipak možemo utjecati na to kako djeca uče djelovati u njemu.

Nadovezujući se na to, koncept „zajednica neslaganja“ (*communities of disagreement*, Iversen 2018) predstavlja zanimljiv nastavak. Takve zajednice definiraju se kao „grupa s identitetskim zahtjevima, koju čine ljudi s različitim mišljenjima, angažirani u zajedničkom procesu rješavanja zajedničkih problema i izazova“ (Iversen 2018: 10). Kao i hrabri prostori, one ne obećavaju „sigurnost i udobnost“, već upućuju na „hrabrost, odlučnost i kontroverzu“ (Flensner & Von der Lippe 2019: 284).

Stvaranje hrabrih prostora za rad na nejednakostima u i kroz dječju književnost ne odnosi se samo na razvoj kritičkih čitalačkih vještina niti na pasivno poučavanje o nejednakostima. Umjesto toga, postaje medij kroz koji djeca mogu obitavati u složenosti, susresti se s razlikama i uvježbavati pravednije načine postojanja u svijetu. Kroz priče djeca mogu naučiti propitivati norme, suočiti se s predrasudama i zamisliti alternativne budućnosti u skladu s društvenom pravdom.

Prihvaćanjem činjenice da rast često proizlazi iz napetosti i dijaloga, te bez naivnosti, stvaramo okruženja u kojima se djeca osjećaju istovremeno podržano i izazvano.

LITERATURA

- Arao, Brian; Clemens, Kristi (2013). From safe spaces to brave spaces: A new way to frame dialogue around diversity and social justice. In: Landreman, Lori (ed.) *The Art of Effective Facilitation: Reflections from Social Justice Educators* (pp. 135–150). Stylus Publishing.
- Bakhtin, Mikhail (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. In: Holquist, Michael (ed.). University of Texas Press.
- Beschorner, Beth A.; Ferrero, Kathleen; Burnett, Robbie (2021). Creating brave space: Middle school students discuss race. *Middle Grades Review*, 7(3).
- Boggs, Jacklyn (2022). "Imagining identity beyond the fishbowl: A framework for using ethnographic texts for children to cultivate a place of inclusion and belonging." *Electronic Theses and Dissertations*, 3414.
- Boostrom, Robert (1998). 'Safe spaces': Reflections on and educational metaphor. *Journal of Curriculum Studies*, 30, pp. 397–408.
- Boutte, Gloria S.; Hopkins, Ronnie; Waklatsi, Tyrone (2008). Perspectives, voices, and worldviews in frequently read children's books. *Early Education and Development*, 19(6), pp. 941–962.
- Clarke, Lane W.; Holwadel, Jennifer (2007). "Help! What is wrong with these literature circles and how can we fix them?". *The Reading Teacher*, 61, pp. 20–29.
- Collins, Patricia Hill (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Cristiaensen, Peter; Görgöz, Reyhan; Kerger, Denoix; Van Bouchaute, Bart; Van Leuven, Alexander (2023). *From safe to brave spaces*.
- Flensner, Karin; Von der Lippe, Marie (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural Education*, 30(3), pp. 275–288.
- Harper, Helen; Parkin, Brownyn (2023). A subversive pedagogy to empower marginalised students: An Australian study. *Educational Review*, 76(1), pp. 116–131.
- Helgeson, John (2017). Differentiating through literature circles. *Kappa Delta Pi Record*, 53(1), pp. 41–44.
- hooks, bell (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Holley, Lynn C.; Steiner, Sue (2005). Safe space: Student perspectives on classroom environment. *Journal of Social Work Education*, 41(1), pp. 49–64.
- Iversen, Lars Laid (2018). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, pp. 1–12.
- Knittel, Susanne C. (2018). The ethics of discomfort. In Knittel, Susanne C.; Goldberg, Zachary J. (eds.) *The Routledge International Handbook of Perpetrator Studies* (pp. 337–346). Routledge.
- Lobron, Alison; Selman, Robert L. (2007). The interdependence of social awareness and literacy instruction. *The Reading Teacher*, 60, pp. 528–537.
- Nelson, Sarah Beth (2024). Holding a brave space: Lessons from reality storytelling. *The International Journal of Information, Diversity, & Inclusion*, 8(3/4).
- Shelton, Jama; Kroehle, Kel; Andia, Maria Monica. (2019). The trans person is not the problem:

Brave spaces and structural competence as educative tools for trans justice in social work.

Journal of Sociology and Social Welfare, 46(4), pp. 97–124.

Sims Bishop, Rudine (1990). Mirrors, windows and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3).

Stephenson, Lisa; Sanches, Ana; Dobson, Tom; Ali, Jay (2023). Story making in brave spaces of willful belonging: Co-creating a novel with British-Pakistani girls in primary school. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 29(1), pp. 95–116.

Verduzco-Baker, Lynn (2018). Modified brave spaces: Calling in brave instructors. *Sociology of Race and Ethnicity*, 4(4), pp. 585–592.

Wright, Katherine Landau.; Etchells, Matthew J.; Watson, Nancy T. (2018). Meeting in the middle: Eight strategies for conflict mediation in your classroom. *Kappa Delta Pi Record*, 54(1), pp. 30–35.

14

Restorativni krugovi primijenjeni na rješavanje nejednakosti kroz dječju književnost

Teresa Denis, Andrea Pérez, Judith Tamayo & Jèssica Balcells (Escola Joan Mirò)

Kako možemo stvoriti prostor utočišta i sigurnosti unutar učionice? Kako možemo osigurati da se djeca osjećaju sigurno dok dijele svoja mišljenja i iskustva, znajući da će njihove riječi ostati unutar kruga, uz očuvanje povjerljivosti i uz poštovanje i brigu?

Često se vjeruje da je restorativni (obnavljajući) pristup koristan samo za upravljanje problemima ili sukobima. Međutim, **u stvarnosti je njegova najvažnija sastavnica proaktivno djelovanje usmjereno na prevenciju sukoba i stvaranje pozitivnog okruženja za suživot.**

Restorativne prakse potječu iz restorativne pravde i nude alate za prevenciju, otkrivanje, intervenciju i sanaciju sukoba ili problema u različitim kontekstima. Njihov je glavni cilj poboljšati suživot i ojačati emocionalne veze među uključenima, promičući upravljanje sukobima temeljeno na odgovornosti i popravljajući štetu. Ovaj pristup uključuje cijelu obrazovnu zajednicu u preuzimanje odgovornosti za kolektivno blagostanje, prevenciju svih oblika nasilja i konstruktivan odgovor na incidente.

Globalni restorativni pristup (GRA) pruža proaktivne metodologije za stvaranje ljubaznih, uključivih i sigurnih okruženja u kojima svi mogu u potpunosti razviti svoj potencijal. Istovremeno nudi responzivne strategije temeljene na odgovornosti i popravljajući, izbjegavajući okrivljavanje i usredotočujući se na obnavljanje narušenih odnosa. Ovaj pristup utemeljen je na temeljnim vrijednostima kao što su otvorenost, iskrenost, poštovanje, uključivost, sudjelovanje, autonomija, sloboda, suradnja, solidarnost i uvažavanje različitosti. Također podrazumijeva promjenu perspektive u upravljanju suživotom, s naglaskom na proaktivne i preventivne

aspekte te razvoj ključnih vještina poput pažljivog, aktivnog i empatičnog slušanja te nenasilne komunikacije. Na koncu, GRA promiče humaniji i respektabilniji suživot, nudeći učinkovite alate za pristup sukobima iz transformativne perspektive.

U školama, restorativni krug (krug dijaloga ili zajedništva) je metodologija koja naglašava važnost zajednice, izgradnje odnosa, odgovornosti i povjerenja. **Ti prostori imaju za cilj povećati svijest učenika o stvarnom učinku njihovih postupaka na druge, bilo u međuljudskim sukobima ili u situacijama nedostatka angažmana u suradničkim zadacima.** Učitelji potiču razumijevanje posljedica učenikovih postupaka. To razumijevanje, u kombinaciji s mogućnošću da se šteta i odnosi poprave na suradnički način, može dovesti do pozitivnih promjena u ponašanju i međuljudskim odnosima.

Osim toga, **restorativni krugovi predstavljaju vrijedan alat za rješavanje sukoba koji proizlaze iz kulturnih ili društvenih nejednakosti, poput uvreda, stereotipa ili neslaganja koja proizlaze iz različitih svjetonazora.** Ti prostori pružaju sigurno okruženje u kojem se može istražiti porijeklo sukoba i potaknuti poštovan dijalog. U



tom smislu, dječja književnost može igrati ključnu ulogu: putem priča koje prikazuju situacije nejednakosti ili raznolikosti mogu se potaknuti rasprave koje učenicima pomažu da razviju empatiju prema drugim stvarnostima, prepoznaju predrasude i razviju kritičniju i uključiviju perspektivu.

Kada učenici pogođeni sukobom sudjeluju u restorativnom krugu, mogu izraziti svoje osjećaje i potrebe u sigurnom prostoru, osjećati se saslušano i priznato, preuzeti odgovornost i popraviti štetu. U ovaj proces uključeni su i oni koji su izravno sudjelovali u sukobu i oni koji su pogođeni njegovim posljedicama, čime se potiče ozračje poštovanja, bez osuđivanja i uz uporabu nenasilnog jezika. U tom se prostoru dijele gledišta, izražavaju se motivi i potrebe te svaka osoba preuzima odgovornost za svoj doprinos. Ovaj otvoreni dijalog omogućuje razvoj prijedloga za poboljšanje koji ne samo da doprinose popravljaju odnosa već i promiču uzajamno poštovanje, uvažavanje i opće blagostanje unutar grupe.

PET NAČELA RESTORATIVNOG MODELA

Transforming Conflict je restorativni model temeljen na pet ključnih načela za učinkovito upravljanje odnosima, ne samo u situacijama sukoba, već i u svakodnevnom životu u školi i učionici. Ovaj pristup, koji je razvila Belinda Hopkins (Hopkins 2004; 2011), nudi praktične alate za poticanje suživota i stvaranje sigurnog i uključivog okruženja za učenje. Ta restorativna načela čine osnovu pet restorativnih pitanja koja vode osobnu refleksiju, dijalog, aktivno slušanje i, u konačnici, povezivanje sa sobom i obrazovnom zajednicom – uključujući učitelje, obitelji i učenike. Ovaj model također strukturira pet faza svakog restorativnog procesa, koji nužno zahtijeva sudjelovanje nepristrane osobe koja vodi proces kako bi osigurala pravedan i uravnotežen tijek.

- 1. Svatko ima jedinstvenu i vrijednu perspektivu.** Svaka osoba ima svoje gledište, koje je jedinstveno i vrijedno. Važno je osigurati priliku svima da izraze svoj pogled kako bi se osjećali saslušano.

Nametanje vlastitog gledišta bez dopuštanja drugima da izraze svoje nije primjereno. Poštovanje svih perspektiva posebno je važno u okruženjima u kojima neke osobe imaju više moći ili autoriteta od drugih, jer to doprinosi stvaranju pravednije i uključivije atmosfere.

- 2. Misli utječu na emocije, a emocije na postupke.** Misli i emocije ključne su za razumijevanje ponašanja, no često su nevidljive. Ako ih zamislimo kao sante leda, tada se misli i emocije nalaze ispod površine, skriveni od pogleda. Istraživanjem tog skrivenog dijela ledenjaka moguće je dublje razumjeti što se događa unutar svake osobe i tako potaknuti međusobno razumijevanje i autentične veze.
- 3. Refleksija o tome koga naši postupci mogu zahvatiti potiče empatiju i obzirnost.** Predviđanje posljedica vlastitih postupaka ključno je za održavanje zdravih odnosa. Sukobi i nesuglasice često izazivaju nelagodu ili patnju, što se očituje kroz emocije poput bijesa, boli, straha, frustracije ili zbunjenosti. Razmišljanje o tome kako naši postupci utječu na druge, uz empatiju, može biti ključno za poboljšanje situacije i obnovu sklada.
- 4. Kada su naše potrebe zadovoljene, možemo dati najbolje od sebe.** Za donošenje odluka ili rješavanje problema ključno je najprije prepoznati vlastite potrebe, a zatim razviti odgovarajuće strategije za njihovo ispunjenje.
- 5. Osobe koje su u sukobu ili imaju problem najbolje su pozicionirane za pronalaženje vlastitih rješenja.** Ljudi cijene kada su uključeni u rješavanje problema koji ih se tiču. Obično se opiru rješenjima koja im se nameću. Preuzimanje odgovornosti za rješavanje sukoba i donošenje odluka izražava poštovanje i povjerenje, potiče razvoj socijalnih vještina, jača samopouzdanje i učvršćuje veze među osobama.

ALI KAKO ORGANIZIRATI DIJALOŠKI KRUG?

Prije početka restorativnog kruga, voditelj obično koristi „predmet za govor“, koji se redom prenosi iz ruke u ruku. Kada sudionik drži predmet, može govoriti ako to želi, dok ostali slušaju.

Predmet za govor potiče poštovanje i slušanje, osiguravajući da svi imaju priliku izraziti se. Preporučuje se da se s učenicima razgovara o tome koji se predmet koristi. U početku ga može predložiti učitelj, no korisno je uključiti grupu u njegov izbor od samog početka.

Predmet za govor koristi se stoljećima u krugovima koje prakticiraju sjevernoameričke i afričke autohtone zajednice. Na primjer, korišteni su štap ili kamen za prijenos riječi. Kamen, osobito, regulira trajanje govora – kad se zagrije do tjelesne temperature, vrijeme je da se prenese dalje. Upravljanje vremenom govora je važno, a voditelj treba na to podsjetiti grupu.

Hopkins (2011) naglašava važnost „prava na šutnju“. Sudjelovanje treba biti zajamčeno svima, ali ostati dobrovoljno. Nitko ne bi trebao biti prisiljen govoriti, uz nadu da će se s vremenom većina osjećati dovoljno sigurno da se uključi.

FAZE RESTORATIVNOG KRUGA U UČIONICI:

1. **Uvod:** Pozdrav i podsjetnik na pravila kruga.
2. **Uvodni krug:** Početno pitanje za poticanje međusobnog razumijevanja.
3. **Aktivnost miješanja:** Igra za povezivanje i

izgradnju odnosa.

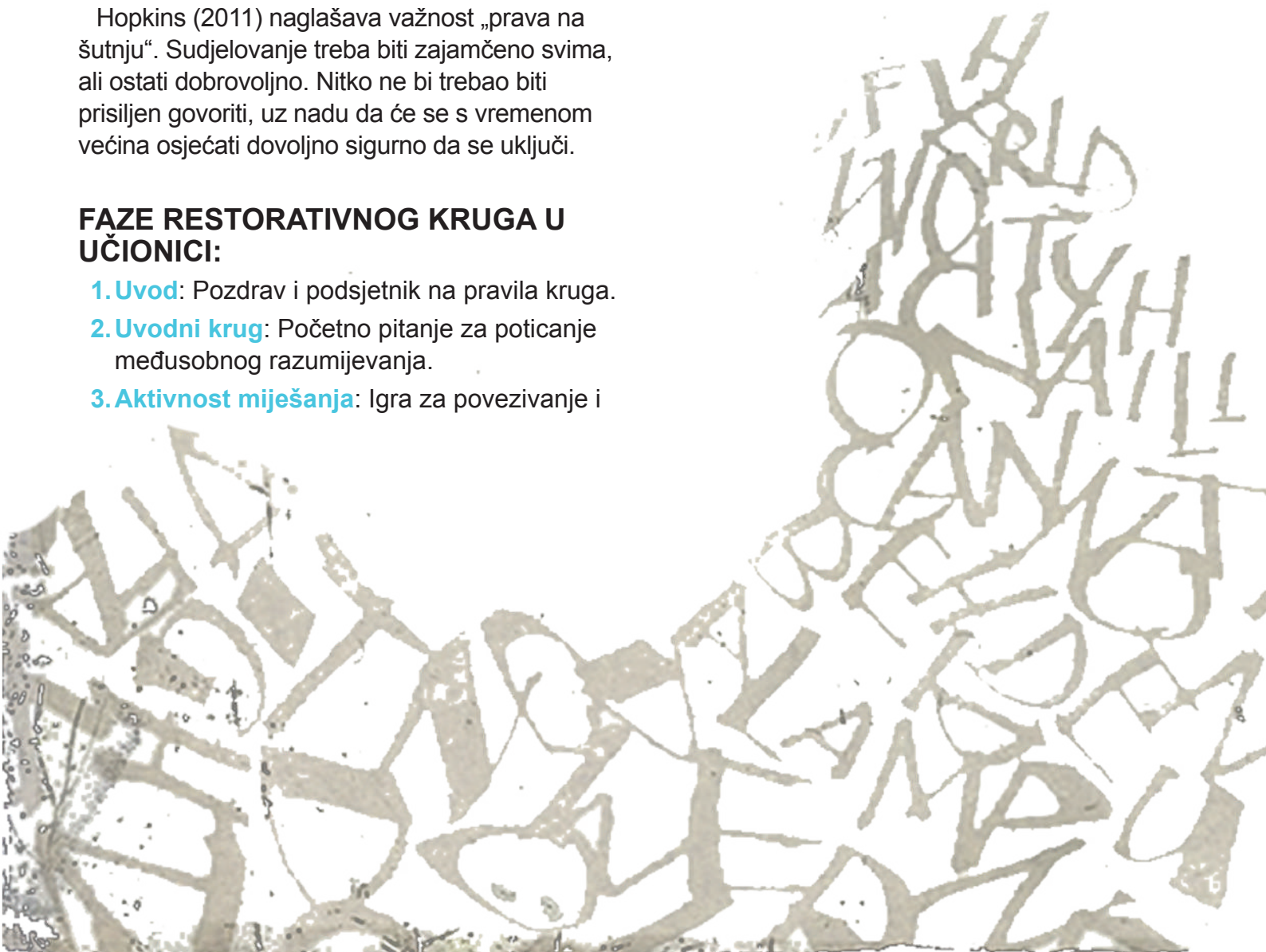
4. **Glavna aktivnost:** Tema za raspravu uz korištenje suradničkih tehnika.

5. **Refleksija:** Krug za promišljanje o glavnoj aktivnosti.

6. **Aktivnost za podizanje energije:** Fizička ili suradnička igra.

7. **Završni krug:** Završni krug u kojem svatko dijeli ključnu spoznaju iz kruga

Restorativno razmišljanje zahtijeva vrijeme: vrijeme za refleksiju, za preispitivanje i otpuštanje duboko ukorijenjenih obrazaca iz tradicionalnog obrazovnog sustava te za kontinuirano usavršavanje u vođenju dječjih odnosa iz restorativne perspektive. To znači napuštanje kaznenog pristupa koji često prevladava u našem društvu. Kako kaže Dominic Barter: „Sukob nije problem koji treba riješiti, već pojava koju treba razumjeti.“



LITERATURA

Hopkins, Belinda (2004). *Restorative Practices in the Classroom: Practical Strategies for Improving Behaviour and Strengthening Community*. London: Routledge.

Hopkins, Belinda (2004). *Just Schools: A Whole School Approach to Restorative Justice*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Hopkins, Belinda (2011). *The Restorative Classroom*. London: Optimus Education (Speechmark).

Rul-İlan, Vincenç (2018). Círculos de diálogo. *Revista Convives*, 21.

15

Transformacija slikovnica u most komunikacije i mogućnosti u obrazovnoj operativnoj praksi

Vincenza Basta, Sara Fusco & Federica Piccolo (Il Pungiglione)

Elena Fierli & Sara Marini (Scosse)

Ovo poglavlje nastalo je kroz suradnju dviju talijanskih društvenih organizacija različitih profila. S jedne strane, temelji se na iskustvu Il Pungiglione, socijalne zadruge koja radi s mladima različitih razvojnih profila ili onima koji se suočavaju s obiteljskom i/ili društvenom ranjivošću i osjetljivošću. S druge strane, to je dugogodišnje i duboko iskustvo omogućilo udruzi Associazione SCOSSE istraživanje najučinkovitijih alata za suočavanje s određenim operativnim izazovima. Sama Udruga bavi se rodnom edukacijom i dekonstrukcijom stereotipa i predrasuda u obrazovnoj dinamici kroz slikovnice.

IL PUNGIGLIONE

Tijekom razvoja projekta *Zoom Out* više smo se puta pitali što nedostaje obrazovnim alatima namijenjenima mladima kako bi im bili doista pristupačni. Iskustvo rada Il Pungiglione s maloljetnicima uključuje dvije makro-skupine djece i njihovih obitelji: s jedne strane radi se o socijalno-okolišnoj ranjivosti, a s druge o razvojnim teškoćama.

U prvom slučaju, obrazovne usluge usmjerene su na djecu iz socioekonomski ranjivih okruženja, obrazovno zapostavljenih i različitih rizičnih obiteljskih situacija. U ovom se području nalaze usluge usmjerene na prevenciju institucionalizacije, zaštitu djece, nadzirane susrete i upravljanje obiteljima s visokim stupnjem konflikta, uz zaštitu prava na zajedničko roditeljstvo.

Jedan od najvećih izazova upravo je onaj koji se tiče narativa o obiteljskoj situaciji. Jednostavno rečeno, složeno je objasniti sedmogodišnjem djetetu koje dolazi na susret s roditeljem, pod nadzorom edukatora ili psihologa, zašto ne može ići kući s roditeljem.

U tako osjetljivim – i nažalost brojnim – slučajevima, pomoć slikovnica može biti presudna. Korištenje priča i likova kroz vizualne slike može pomoći u razumijevanju okolnosti vlastite obitelji. Ilustrirane knjige mogu podržati čitanje koje ističe i emocionalnu povijest i mogućnosti rasta povezane s njihovim iskustvom. Za obrađivanje narativa o obiteljskom kontekstu djeteta u situacijama ranjivosti i otuđenja jednog od roditelja, korištena je slikovnica *Ja sam dijete, ja sam dijete* u kojoj Matthew, koji tvrdi da je biti dijete ozbiljna stvar, prenosi misli svojih prijatelja. Said, Mariem, Manuél, Emily, Li, Omar i Alina govore što je djeci potrebno za odrastanje. Primjerice, Omar kaže da „djevojčice i dječaci trebaju imati svoja mjesta: kuću sa svojom sobom, dječji krevetić, policu za svoje stvari i tepih... da, to je temeljno.” Said pak kaže, također putem slika, „da djecu treba voljeti i da mu mama kaže da je njezino blago ili čak njezin kapetan, jer zna da će odrasti i moći odlučivati.” Ovakav narativ, sastavljen od primjera i slika, pomaže i djeci i odraslima da podijele koje su strategije primijenjene za zadovoljavanje osnovnih potreba djece i što se u sadašnjoj situaciji može učiniti za dobrobit konkretnog djeteta.

U drugom slučaju, ove su usluge usmjerene na djecu s intelektualnim teškoćama, često udruženima s tjelesnim i/ili osjetilnim teškoćama. Rad se uglavnom odvija u području socio-edukacije i socijalne rehabilitacije, u svrhu razvoja autonomije i, gdje je potrebno, osposobljavanja roditelja.

U takvim slučajevima, resursi povezani sa svijetom dječje i adolescentne književnosti često ne uzimaju u obzir funkcionalni profil korisnika. Funkcionalni profil temelji se na

pristupu usmjerenom na osobu, koji naglašava ne samo teškoće, već i snage i prilike za rast. Intelektualne teškoće razmatramo u cijelom spektru – od dubokih do blagih do umjerenih – uključujući spektar autizma. Za ovaj potonji slučaj, ilustrirane knjige mogu biti posebno korisne za učenje putem slika, iako je složenost prilagodbi specifičnim i individualnim situacijama uvijek važna.

Zbog toga je važno prikupljati pristupačne alate. Putem tih kanala moguće je edukatorima pružiti podršku u radu s djetetom ne samo u čitanju, već prvenstveno u izboru komunikacijskih i razumijevajućih alata.

Uz AAK (alternativnu i augmentativnu komunikaciju), o kojoj ćemo više u sljedećem 16. poglavlju, prikupili smo niz praktičnih alata. Krenimo od kompenzacijskih alata, tj. uređaja, digitalnih ili tiskanih, koje osoba može koristiti za postizanje cilja unatoč teškoćama. Primjerice, pomoć pri čitanju za djecu s teškoćama u učenju poput disleksije (<https://www.aiditalia.org/software-compensativi>).

Među kompenzacijskim alatima za čitanje i razumijevanje ilustriranih knjiga i dječje književnosti za djecu u dobi od 6 do 11 godina s posebnim obrazovnim potrebama, ističu se dva ključna pristupa. Prvi je korištenje proširenog čitanja koje integrira tekst i slike s interaktivnim vizualnim pomagalima ili ilustriranim socijalnim pričama, poput onih koje je razvila Carol Gray (Erickson), kako bi djeca – posebno ona iz spektra autizma – lakše razumjela emocije i društvenu dinamiku. Drugi su sinkronizirane audioknjige koje kombiniraju glasovno čitanje s vizualizacijom istaknutog teksta, kao kod knjiga dostupnih putem Bookshare (<https://www.bookshare.org/bookshare-reader>) ili inicijative “Read to Me” zaklade LIA - Libri Italiani Accessibili (<https://catalogo.fondazioneitalia.org/leggere-gli-ebook-con-adobe-drm#content>), koje potiču dekodiranje jezika i prilagodbu pažnje kroz multisenzorno iskustvo.

Neki alati koji se često koriste u našoj praksi s djecom iz ranjivih sredina i s djecom s posebnim obrazovnim potrebama uključuju Kartice za sudjelovanje i Dixit kartice. Te

izrazito simbolične slike potiču izražavanje i neugodnih i ugodnih iskustava; pomažu u poticanju pripovijedanja o vlastitoj povijesti i životnom kontekstu s poštovanjem. Zbog bogatstva simbola i detalja, omogućuju osobama izražavanje i dijeljenje na više razina, bez frustracije da moraju sve ispričati odmah. Također, omogućuju evociranje alternativa ili prenošenje iskustava koja je teško verbalizirati.

Kreativno pripovijedanje može se kombinirati sa slikovnicama kako bi se premostio jaz između prikazanog lika i stvarne osobe. Taj prostor apstrakcije i refleksije često je teško dohvatljiv osobama s različitim funkcionalnim profilom. Povezivanjem knjige s fotografijom, vizualnom slikom ili, kao praktični primjer, karticama za sudjelovanje iz programa PIPPI, moguće je izgraditi most materijalnosti i tjelesnosti te prenijeti osnovne edukativne poruke. Program PIPPI nacionalna je inicijativa u Italiji koju promiče Ministarstvo rada i socijalne politike u suradnji sa Sveučilištem u Padovi, a usmjeren je na sprječavanje izdvajanja djece iz obiteljskog okruženja kroz jačanje roditeljskih kompetencija i poboljšanje dobrobiti djece i obitelji u ranjivim situacijama (kao što su siromaštvo, društvena isključenost, invaliditet, roditeljski sukobi, obiteljska ranjivost poput psihičkih bolesti roditelja itd.). Svaki se projekt gradi prema specifičnim potrebama djece i članova obitelji kroz participativni pristup, uz aktivno uključivanje obitelji, mladih i stručnjaka.

Pomoć se također može pružiti osjetilnom manipulacijom različitih materijala, poput pijeska, biorazgradive gline, plastelina i jestive gline. Tijelo također može postati medij „čitanja” priče. Kroz odabir pokreta, simboličkih gesta, plesnih koraka i mimike moguće je stupiti u kontakt s naracijom posredovanom tijelom.

Svi ovi alati djelotvorni su kada se biraju zajedno s osobom i za tu osobu. Izbor ovisi prvenstveno o sklonostima, ukusima i funkcionalnom profilu osobe, ali i o vrsti aktivnosti i slikovnice, primjerice o količini teksta (ako dijete ima teškoće u dekodiranju i razumijevanju pisanog teksta, kašnjenja

u razvoju čitanja, teškoće u automatizaciji čitanja), bojama ilustracija (hiperosjetljivost, sinestezija, izražene preferencije).

Ukratko, postoji čitav svijet mogućnosti koje treba istražiti zajedno s mladima i pripovijedanjem, kako bi se njihova samopredodžba oblikovala ne samo kroz poruku, već i – i prije svega – kroz pristupačno iskustvo.

SCOSSE

Suradnja i partnerstvo s Il Pungiglione potaknuli su nas da pokušamo prepoznati moguća rješenja za različite potrebe koje su oni istaknuli.

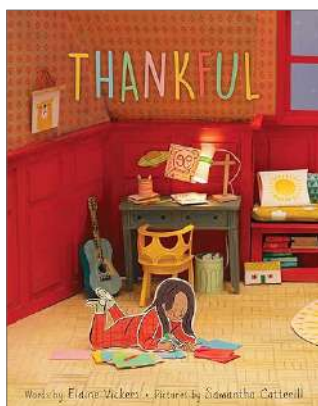
Stoga smo identificirali alate, prakse i posebice knjige ili vrste slikovnica koje ne samo da odgovaraju na konkretne potrebe, već su ujedno u stanju zadovoljiti i potrebe povezane s užitkom, uključivanjem, dobrobiti i prepoznavanjem za svaku osobu uključenu u predloženo čitanje ili aktivnosti. Cilj nam je preporučiti aktivnosti koje su stvarno pristupačne svakom sudioniku, ili se mogu prilagoditi da postanu takve.

Glavni i najkompleksniji alat je perspektiva s kojom gledamo knjige – bilo koje knjige. Potrebno je razviti vještinu koja nam omogućuje uzeti u obzir mnoštvo potreba osoba kojima preporučujemo knjigu, kao i vlastite potrebe u posredovanju tog iskustva.

Time možemo iz knjiga izvući odgovore i rješenja koja su neočekivana i koja nisu nužno eksplicitno navedena među temama ili ciljevima samog izdanja, ali nam to također omogućuje da izbjegnemo odabir knjiga koje

bi u određenim situacijama mogle izazvati nelagodu ili biti nepristupačne onima koji ih trebaju čitati.

Uzmimo značajan primjer prekrasne knjige *Thankful* Elaine Vickers



i Samanthe Cotterill, koja prikazuje brigu i njezinu važnost kroz svakodnevne geste i rutine unutar obitelji koju čine djevojčica i njezini roditelji – heteroseksualni par koji živi zajedno. Tekst i poruka, iako vrijedni i pažljivo oblikovani, mogu izazvati nelagodu ili tjeskobu kod djece koja su pod skrbništvom i koja su izložena visokom obiteljskom konfliktu ili obiteljskom nasilju. To vrijedi čak i kada nemamo izravan uvid u iskustva slušatelja čitanja.

Na primjer:

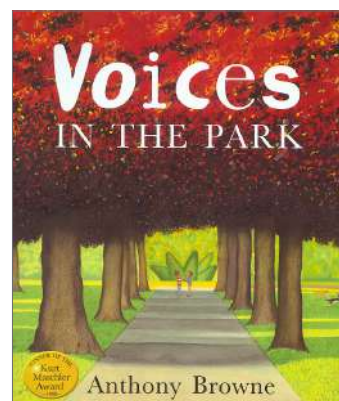
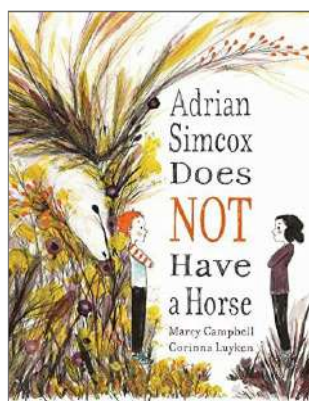
Thank you for a home that makes me feel warm and safe. Thank you for my parents, who read me stories [...] and every night, when they tuck me in, they whisper these words to me [...].

Dakle, bez takve vještine nije moguće univerzalno odabrati „pravu“ knjigu, neovisno o kontekstu. Umjesto toga, pokušajmo odrediti tipove knjiga koje mogu biti vrijedne prilike.

Potrebe koje je identificirao Il Pungiglione, a koje su se pojavile i tijekom edukacija i razmjene primjera dobre prakse, vezane su uz socijalno-okolišnu ranjivost i razvojne teškoće

U prvom slučaju, radi se o djeci iz socioekonomski ranjivih okruženja, obrazovno zapostavljenima i u različitim vrstama obiteljskih rizika.

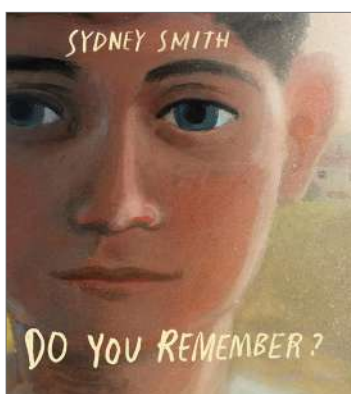
Dvije važne knjige koje podržavaju takve kontekste su: *Adrian Simcox Does NOT Have a Horse* autorice Marcy Campbell i *Voices in the Park* Anthonyja Brownea. Riječ je o pričama koje prikazuju društvene nejednakosti: Adrian živi u maloj kući s djedom, dok njegov razredni kolega živi u prostranoj kući s vrtom u srednjeklasnoj četvrti; *Voices in the Park* iz



perspektive četiri različita protagonista priča o nezaposlenom ocu u potrazi za poslom koji se susreće sa životima imućne majke, njezina sina i psa. Te priče, gledane izbliza, također nam govore o različitim obiteljskim strukturama: dijete koje živi s djedom koji obavlja roditeljsku brigu, dijete koje živi samo s majkom, drugo s ocem. Poseban narativni postupak Anthonyja Brownea, u kojem se ista priča pripovijeda iz četiri različita kuta, izuzetno je koristan i lako primjenjiv za individualizirano pristupanje pričama.

Također se govori o djeci koja imaju nadzirane susrete i nalaze se u situacijama visoke obiteljske konfliktnosti.

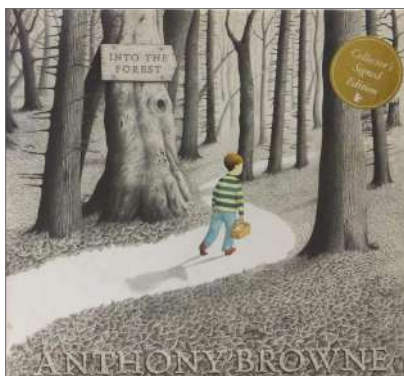
I ovdje nam slikovnice mogu pomoći pružajući mnoge moguće narative ovog neuobičajenog obrasca (različito oblikovanog, često nepredvidljivog), ali i potičući nas da tražimo dodatna značenja između redaka.



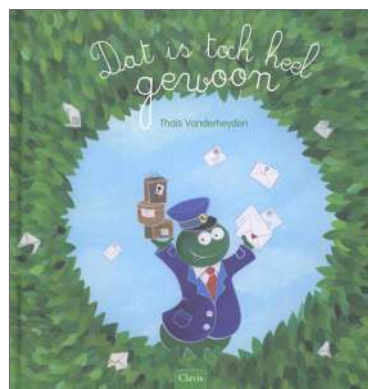
U knjizi *Do You Remember?* autora Sydneyja Smitha, majka i sin napuštaju oca i dom, putuju dugim putem gdje su odvajanje i razdvajanje treći suputnik, i stižu u novi grad. Jednoga dana: „Mogli bismo

reći: Sjećaš li se prvog jutra u našem novom domu? Bili smo samo ti i ja... A sunce je izlazilo nad gradom. Bilo je čarobno.”

U knjizi *Into The Forest* Anthonyja Brownea, glavni lik se budi i otkriva da njegovog oca više nema. Majka ga šalje (poput Crvenkapice) da odnese kolač baki, a dječak



putuje kroz šumu punu bajkovitih likova, svojih misli i nade da će ponovno vidjeti oca. Na kraju ga pronalazi kod bake i vraćaju se zajedno kući. „Tko je to? Samo mi. A mama je izašla nasmiješena” – kraj priče otvara prostor za tumačenje kao priče o ponovnom susretu ili jednostavno povratku kući nakon zajedničkog vremena.

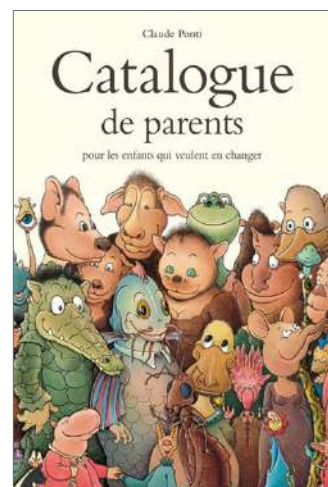


U knjizi *Dat is toch heel gewoon (De Gewoonboom)* [To je sasvim normalno, zar ne?] autorice Thais Vanderheyden, krtica Marta živi s majkom, dok je otac „istraživač koji

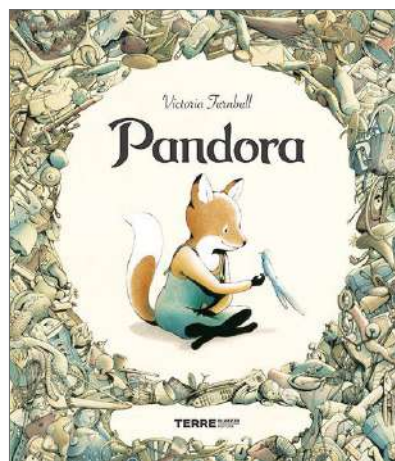
je davno otišao na dugo putovanje i ne zna se kad će se vratiti.”

U *Catalogue de Parents Pour les Enfants qui Veulent en Changer* Clauda Pontija, nalazi se model „odsutnih roditelja”: „unisex model” predstavljen jednim koferom unutar drugog.

No ako nastavimo istraživati, možemo pronaći i knjige koje govore o snažnim i dragocjenim vezama podložnima prekidu ili razdvajanju. Takva je



Pandora Victorije Turnbull, gdje lisica stvara vezu s ptićem koji kasnije mora otići, ali se jednoga dana





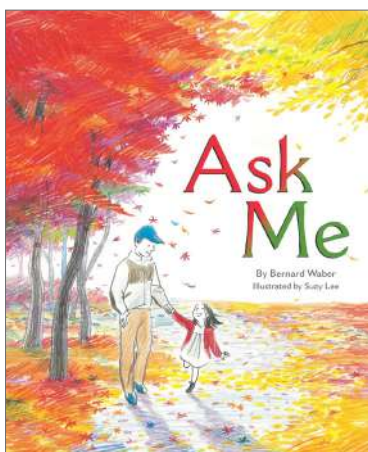
vraća – njihova veza ostaje jednako snažna. Slično u knjizi *It's Time to Go* Kim Sene – sova Lucy nikada se ne vraća, no veza ostaje zauvijek.

Postoje i knjige koje prikazuju kvalitetno zajedničko vrijeme roditelja i djece, poput slikovnice

bez riječi *Wave* autorice Suzy Lee, ili knjige *Ask Me* koju je napisao Bernard Waber, a ilustrirala Suzy Lee.

Kada su u pitanju potrebe povezane s razvojnim teškoćama, treba istaknuti dvije važne stvari.

Prvo **ilustrirane knjige koje kombiniraju kratak tekst i slike, koriste jasan jezik i naraciju u prvom licu, potiču različite vještine i omogućuju razumijevanje i složenijih pojmova. No tu složenost ne smijemo podcijeniti pri odabiru.**



različiti!] autorice Sandre Kollender i ilustratorice Claire Cantais te *Album per a dies de pluja* [Album za kišne dane] autora Danija Torrenta prikazuju proteze, slušne aparate i invalidska kolica kao dio dječje svakodnevice i igara.

Za rad sa djecom s intelektualnim teškoćama, često udruženima s tjelesnim i/ili osjetilnim teškoćama, izdavači nude niz opcija



– ali njihov izbor uvijek zahtijeva stručnost i prilagodljivost.

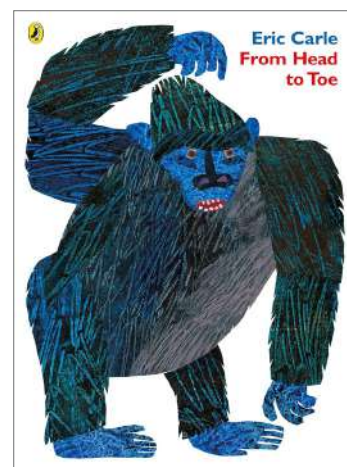
Mnoge knjige potiču korištenje tijela kao sredstva čitanja, primjerice *From Head to Toe* Erica Carlea, knjige *Pandino cosa fa?* i *Panda e Pandino cosa fanno?* Satoshiya Iriyame i Annalise Lombardo te *Io sono foglia* Angela Mozzilla i Marianne Balducci.

One potiču oponašanje pokreta, poza i kretnji te omogućuju brzu i neposrednu identifikaciju kroz slike i asocijacije.

Inspirativna je i knjiga *Piccole Emozioni* autorice Sonie Marie Luce Possentini koja



Drugo, u slikovnicama treba prikazivati različita tijela, funkcije, načine izražavanja i sposobnosti. Knjige poput *Laura* autorice Elfi Nijssen i Eline Van Lindenhuizen, *On n'est pas si différents!* [Nismo tako





prikazuje različita raspoloženja isključivo kroz izraze lica i onomatopeje – bez potrebe za interpretacijom.



Korisni alati su i: *The Manual Alphabet* – ilustrirana talijanska abeceda znakovnog jezika Rogera Olmosa; *Io so vestirmi da sola* [Znam se sama odjenuti]

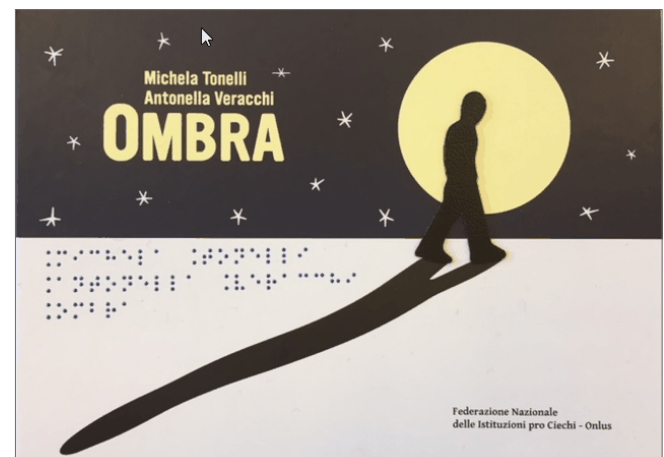
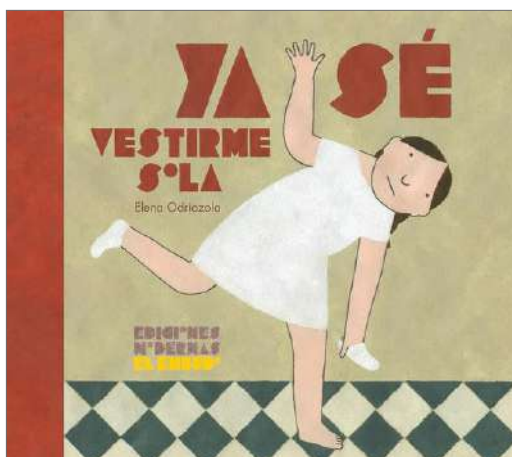
Elene Odriozola, koja potiče učenje koraka u svakodnevnim rutinama; taktilne knjige poput *Andiamo* [Idemo!] Marcelle Basso i Michelea Tajariola, koje kroz džepove s predmetima omogućuju ravnopravno istraživanje, te *Ombra* [Sjenu] autorica Michela Tonelli i Antonelle Veracchi, koja apstraktan pojam čini opipljivim.

Za povezivanje narativa s vizualnim prikazom – temeljnom odlikom slikovnica – korisne su kartice i foto-knjige.

Fotografkinja i autorica Tana Hoban primjer je takve literature: njezine knjige prikazuju sve što može biti dio dječjeg iskustva – igračke, alate, obuću, ulice... Često bez riječi, s makro prikazima, pozivaju na interakciju i istraživanje.

Kartice su izuzetno koristan alat za povezivanje misli i jezika, ljudi i koncepata – omogućuju izolaciju elemenata, konstrukciju sekvenci različite duljine, gradnju značenjskih veza, strukturiranje odnosa i izražavanje osobnih narativa.

Jedna knjiga koja za nas sažima brojne prethodno navedene aspekte je *Tout un monde* [Cijeli svijet] autorâ Katy Couprie i Antonina Loucharda – inventar slika izrađen različitim umjetničkim tehnikama, s ilustracijama i fotografijama koje međusobno „razgovaraju“. Mogu se čitati linearno ili slobodno, za razvijanje vještine opažanja. Knjiga je također objavljena kao špil kartica, što dodatno proširuje njezine primjene.



LITERATURA. PICTURE BOOKS

- Basso, Marcella; Tajariol, Michele (2016). *Andiamo*. Roma: Federazione Nazionale delle Istituzioni pro Ciechi.
- Browne, Anthony (2001). *Voices in the Park*. New York: DK Children.
- Browne, Anthony (2005). *Into the Forest*. London: Walker Books.
- Campbell, Marcy (2021). *Adrian's Horse*. New York: Dial Books.
- Carle, Eric (1999). *From Head to Toe*. London: Puffin.
- Couprie, Katy; Louchard, Antonin (1999). *Tout un monde*. Paris: Thierry Magnier.
- Iriyama, Satoshi; Lombardo, Annalisa (2019). *Pandino cosa fa?*. Milan: Terre di mezzo.
- Iriyama, Satoshi; Lombardo, Annalisa (2020). *Panda e Pandino cosa fanno?*. Milan: Terre di mezzo.
- Kollender, Sandra; Cantais, Claire (2015). *On n'est pas si différents!*. Montreuil: La Ville Brûle.
- Lee, Suzy (2008). *Wave*. San Francisco: Chronicle Books.
- Mozzillo, Angelo; Balducci, Marianna (2020). *Io sono foglia*. Imola: Bacchilega Editore.
- Nijssen, Elfi; Van Lindenhuisen, Eline (2010). *Laurie*. Hasselt: Clavis Publishing.
- Odriozola, Elena (2023). *Io so vestirmi da sola*. Milan: Lupo Guido Editore.
- Olmos, Roger (2023). *Alfabeto manuale. Lingua dei segni italiana*. Modena: Logos.
- Ponti, Claude (2008). *Catalogue de Parents Pour les Enfants qui Veulent en Changer*. Paris: École des Loisirs.
- Possentini, Sonia Maria Luce (2017). *Piccole Emozioni*. Milan: Il Castoro.
- Sena, Kim (2019). *È tempo di andare*. Roma: Orecchio Acerbo Editore.
- Smith, Sydney (2023). *Do You Remember?*. New York: Neal Porter Books.
- Tonelli, Michela; Veracchi, Antonella (2017). *Ombra*. Roma: Federazione Nazionale delle Istituzioni pro Ciechi.
- Torrent Riba, Dani (2015). *Àlbum per a dies de pluja*. Figueres: Edicions Cal·lígraf.
- Vanderheyden, Thais (2012). *Dat is toch heel gewoon*. Hasselt: Clavis Publishing.
- Vickers, Elaine; Cotterill, Samantha (2021). *Thankful*. New York: Simon & Schuster/Paula Wiseman Books.
- Waber, Bernard; Lee, Suzy (2015). *Ask Me*. Boston: Houghton Mifflin.

16

Intersekcionalnost kao metoda: Konceptualni okvir funkcionalne raznolikosti i metodološki prijedlog alternativne augmentativne komunikacije (AAC)

Francesca Gaglianone, Valentina Pistoni, Vincenza Basta & Lucia Montalto

with contributions from the **Children's Area team** (Il Pungiglione)

Ovaj doprinos proizlazi iz rada i iskustva stručnjaka zadruge Il Pungiglione, socijalne zadruge aktivne u zaštiti djece s invaliditetom i u edukacijskom planiranju unutar ranjivih konteksta. Ovo poglavlje temelji se na odgojno-obrazovnoj praksi Područja za maloljetnike unutar zadruge, koja usvaja pristup usmjeren na funkcionalni profil, u skladu s međunarodnim referencama poput DSM-5, ICF-CY (Međunarodna klasifikacija funkcioniranja, invaliditeta i zdravlja) Svjetske zdravstvene organizacije te talijanskim smjernicama za posebne obrazovne potrebe (SEN) i specifične teškoće u učenju (SLD). Ovaj pristup temelji se na promatranju kompetencija, potencijala, osobnih strategija i potreba za podrškom, pri čemu se nadilazi isključivo dijagnostička ili etiketirajuća perspektiva.

Invaliditet se tako ne shvaća kao fiksno stanje, već kao dinamičan i međusobno povezan skup elemenata koji uključuju tijelo, um, kontekst, odnose i dostupne alate koji djeluju kao pokretači potencijala i mogućnosti. Time se omogućuje **intervencija usmjerena**

na zonu približnog razvoja i na preostale vještine koje se mogu osnažiti, polazeći od motivacije i s razvojnim pogledom. Ovaj proces uzima u obzir različite oblike u kojima se invaliditet očituje:

- **Intelektualne teškoće**, s oštećenjima kognitivne funkcije i različitim razinama autonomije;
- **Senzorne teškoće**, koje zahtijevaju tehnološku podršku ili kompenzacijske strategije;
- **Tjelesne teškoće**, koje uključuju prilagodbe okoline i uporabu specifičnih pomagala;
- **Stečene teškoće**, nastale kao posljedica traumatskih događaja (uključujući one tijekom ili nakon sukoba), ili bolesti..

U svakodnevici mnoga djeca iskazuju posebne obrazovne potrebe koje nisu nužno povezane s invaliditetom, već i s teškoćama u učenju (poput disleksije, disgrafije, diskalkulije), poremećajima ponašanja i pažnje (poput ADHD-a ili prkosno-opozicijskog poremećaja), ili stanjima unutar spektra autizma, koja



zahtijevaju ciljanu pažnju u komunikaciji, strukturiranju okoline i odgojno-obrazovnim odnosima. Kako bi se učinkovito odgovorilo na tu složenost, Il Pungiglione primjenjuje integriranu metodologiju koja uzima u obzir različite dimenzije funkcioniranja te socijalni i okolišni kontekst. Ova metodologija uključuje:

a) Višedimenzionalnu procjenu, u ključnim trenucima (T0, T1, T2) radi praćenja, prilagodbe i evaluacije obrazovnih intervencija;

b) Personalizirano planiranje, oblikovano oko specifičnih razvojnih ciljeva dogovorenih s djecom, obiteljima i odgojno-obrazovnim osobljem;

c) Procjenu društvenog učinka (SIA), radi detekcije i analize učinaka obrazovnih aktivnosti na pojedince i njihov kontekst.

U okviru ove metodologije nalazi se **program P.I.P.P.I.**, integrirani model intervencije usmjeren na prevenciju institucionalizacije, podršku obiteljima u teškoćama i promicanje uključivih i otpornijih obrazovnih okruženja. Program se temelji na alatima kao što su kućna edukacija, podrška u blizini, roditeljsko-dječje grupe i Trokut djetetova svijeta, koji integrira:

- potrebe razvoja djeteta;
- roditeljske kompetencije;
- okolišne i kontekstualne čimbenike.

Korištenje trokuta omogućuje nadilaženje individualiziranih pogleda te usmjerava intervencije prema složenoj i situiranoj analizi. U tom kontekstu, uporaba **potpomognute i alternativne komunikacije (AAC)** postaje ključna za prepoznavanje komunikacijskih i životnih potreba djeteta. Uporaba AAC-a pojačava interakciju sa slikovnicama kao pristupačnim, prilagodljivim i relacijskim pedagoškim alatima, sposobnima

obuhvatiti emocionalne, kognitivne, osjetilne i simboličke dimenzije. Ne radi se samo o čitanju knjige, već o izgradnji odgojno-obrazovne prakse koja omogućuje izražavanje vlastite priče, prepoznavanje i imenovanje onoga što je teško izreći.

KONCEPTUALNI OKVIR

Obrazovna okruženja – posebno škole i druge obrazovne ustanove – predstavljaju primarno mjesto gdje mladi građani, uključujući djecu s invaliditetom, ostvaruju mogućnosti ne samo za učenje i stjecanje znanja i vještina, već i za aktivno sudjelovanje u društvenom i zajedničkom životu. Prema **Modelu**

participacije (Beukelman i Mirenda, 1988) and the **Biopsychosocial Model** i biopsihosocijalnom modelu (Engel, 1977; WHO, 1988),

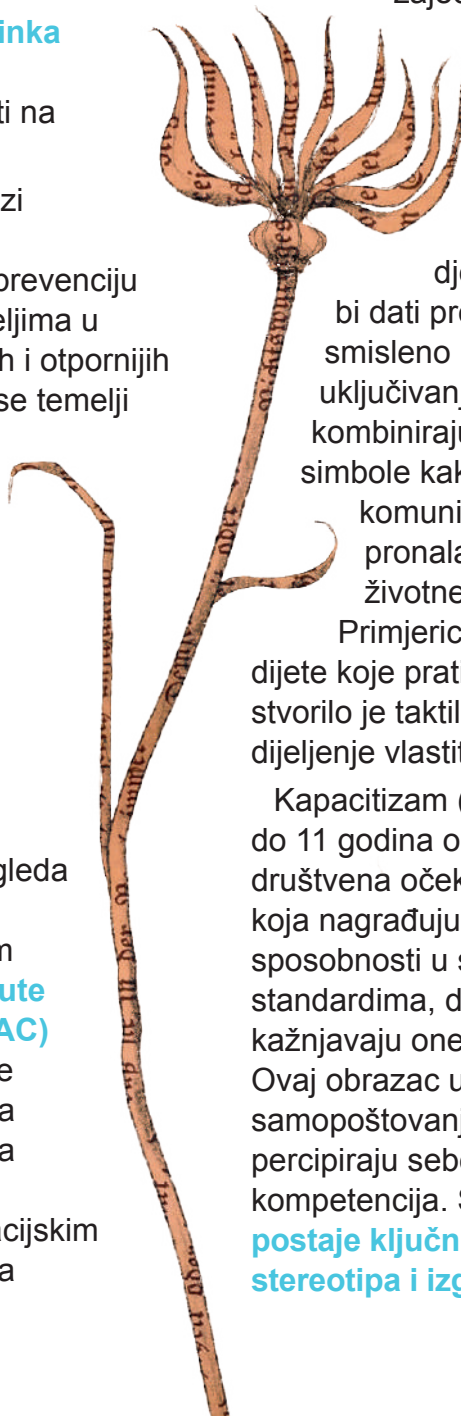
učinkovite intervencije za djecu s invaliditetom trebale

bi dati prednost stvaranju prilika za smisleno komuniciranje i stvarno uključivanje. Primjer su taktilne knjige koje kombiniraju osjetilne elemente i vizualne simbole kako bi podržale ljude s različitim komunikacijskim sposobnostima u pronalaženju strategija za svakodnevne životne trenutke i za samoizražavanje.

Primjerice, tijekom pandemije COVID-19, dijete koje pratimo, uz podršku AAC facilitatora, stvorilo je taktilnu knjigu za senzorno i narativno dijeljenje vlastitog doživljaja tog iskustva.

Kapacitizam (capacitism) među djecom od 6 do 11 godina očituje se kroz obrazovne norme, društvena očekivanja i školska okruženja koja nagrađuju fizičke, kognitivne i ponašajne sposobnosti u skladu s unaprijed određenim standardima, dok istovremeno isključuju ili kažnjavaju one koji se razvijaju drukčije.

Ovaj obrazac utječe na izgradnju identiteta i samopoštovanja, oblikujući način na koji djeca percipiraju sebe i druge u smislu vrijednosti i kompetencija. S obzirom na to, **komunikacija postaje ključni element u razbijanju stereotipa i izgradnji mogućnosti**. Za osobe



s kompleksnim komunikacijskim potrebama (CCNs), koje se suočavaju s izazovima korištenja uobičajenih komunikacijskih metoda, osobito verbalnog i pisanog jezika, ključno je primjenjivati tehnike, strategije i tehnologije koje pojednostavljaju i prilagođavaju obrazovne materijale njihovim potrebama. Jedna od najučinkovitijih metoda u učionici je AAC – skup strategija i tehnika osmišljenih za poboljšanje i prilagodbu komunikacije svim učenicima. **AAC se naziva „potpomognutom“ jer identificira strategije za poboljšanje postojećih komunikacijskih sposobnosti osobe** (npr. vokalizacije, govor, geste ili znakove) u njihovim svakodnevnim okruženjima. Također se naziva „alternativnom“ jer koristi metode koje nadilaze govorni jezik. AAC uključuje različite simboličke sustave, uključujući grafičke simbole (slike, crteže, piktograme, riječi ili slova) i gestualne sustave (mimika, geste ili znakovni jezik). Grafički sustavi često zahtijevaju uporabu pomoćnih proizvoda. Ti se simboli prilagođavaju individualnim potrebama – ovisno o dobi, motoričkim sposobnostima, kognitivnim kapacitetima i jezičnim vještinama osobe.

Učinkovita, **uključiva AAC intervencija uzima u obzir složenost adaptivnog funkcioniranja učenika** koje proizlazi iz međuigre bioloških, psiholoških i društvenih čimbenika te prisutnosti ili odsutnosti okolišnih podrški i prepreka

VAŽNOST AAC-A ZA RAZVOJ INTERSEKCIONALNIH PRAKSI

Potpomognuta i alternativna komunikacija (AAC) spodržava višestruki pristup u dječjoj književnosti, integrirajući vizualne, simboličke i tehnološke alate kako bi proširila načine pristupa naracijama. Ovaj model potiče dinamičnije i prilagodljivije iskustvo čitanja, odgovarajući različitim stilovima učenja i komunikacijskim vještinama. AAC također olakšava suživot različitih perspektiva unutar teksta, poboljšavajući razumijevanje i interakciju među čitateljima s raznolikim iskustvima. Kroz ovu višestrukost izražajnih kodova, književnost postaje prostor susreta kognitivnih, osjetilnih i

kulturnih dimenzija, implicitno promičući uključivo i intersekcionalno iskustvo.

Intersekcionalni pristup ne može slijediti unaprijed definiranu strukturu, već mora biti prilagođen svakom djetetu i njegovom društvenom i okolišnom kontekstu. U tom smislu, AAC u svim svojim oblicima djeluje kao suštinski intersekcionalna pedagoška metoda. AAC je osmišljena kao uključiv alat, a vizualna facilitacija predstavlja prvi i najprirodniji oblik komunikacije. Unatoč potencijalu da prevlada prepreke – ne samo intelektualne, već i socioekonomske ili jezične – vizualna facilitacija često se podcjenjuje u određenim kontekstima.

Kroz simbolički grafički jezik, **AAC može potaknuti razmišljanja o rodnoj i identitetskoj reprezentaciji te prepoznati univerzalne simbole koji smanjuju udaljenosti, a pritom poštuju različitosti**. AAC ne zahtijeva preduvjete, iako se često pogrešno povezuje isključivo s računalnim programima za izradu piktograma – čak i među stručnjacima.

Korištenje AAC-a omogućuje uključivanje sugovornika i zajedničko prepoznavanje najučinkovitijih načina za olakšavanje komunikacije, podršku razumijevanju te



izražavanje potreba, identiteta i osobnih narativa. Omogućavanje pristupa informacijama osigurava prijenos ključnih poruka i prilika za životne puteve – neovisno o tome govori li primatelj isti jezik, dolazi li iz obrazovno zapostavljenih konteksta ili ima intelektualne teškoće.

SMJERNICE ZA UKLJUČIVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U OBRAZOVNE AKTIVNOSTI

U okviru naših usluga, susrećemo djecu s intelektualnim, osjetilnim, tjelesnim, a u nekim slučajevima i stečenim teškoćama. Raznolikost osoba s kojima radimo potvrđuje središnju ulogu djetetova sudjelovanja u oblikovanju najučinkovitijeg komunikacijskog kanala. Počevši od promatranja i razumijevanja učenika, njegove obitelji, društvenog sustava, razredne zajednice i relevantnog školskog osoblja, **AAC facilitator može u suradnji sa školskom zajednicom zajednički razviti i provesti prilagođenu intervenciju**. Ta intervencija uključuje uporabu tehnika, strategija i asistirajuće tehnologije, kada je potrebno, kako bi se potaknuo učinkovit proces učenja u skladu s obrazovnim planom učenika te osiguralo njegovo aktivno sudjelovanje u okruženju. Ovaj pristup povećava djetetovu sposobnost donošenja izbora i potiče samoodređenje, koje se može proširiti i na druga životna područja.

U obrazovnim aktivnostima **AAC facilitator treba surađivati s učiteljima podrške i predmetnim učiteljima**. Nakon što prouči obrazovni plan, prilagođava sadržaj obrazovnih materijala. Redovita komunikacija s obitelji, školskim osobljem i zdravstveno-socijalnom mrežom ključna je za izgradnju sinergijske i sustavne intervencije. Ovakav participativni pristup može se primijeniti i na aktivnosti poput izrade „Mreže identiteta“ (vidi Zoom

Out Toolbox), gdje dijete sudjeluje u odabiru piktograma, slika ili fotografija koje odgovaraju njegovom funkcionalnom profilu i preferencijama.

Za unapređenje uključivanja djece s teškoćama u obrazovne aktivnosti, ključno je:

- promatrati, procijeniti i razumjeti funkcionalni profil djeteta;
- osigurati da obrazovni sadržaji budu jednostavni i jasni;
- omogućiti dodatno vrijeme za razumijevanje, obradu i dovršavanje zadataka;
- osigurati dostupnost i pristupačnost digitalnih alata;
- stvoriti ugodno, tiho i prikladno fizičko okruženje prilagođeno funkcionalnim karakteristikama djeteta;
- pri prilagodbi AAC sadržaja, što više uključiti dijete u odabir digitalnih ili drugih asistirajućih pomagala, uzimajući u obzir njegov funkcionalni profil;
- AAC simbole povezivati s konkretnim predmetima ili radnjama;
- organizirati AAC simbole u kategorije (npr. radnje, mjesta, osobe, emocije);
- koristiti AAC u svim aspektima djetetova života koliko god je moguće;
- tijekom grupne komunikacije koristiti simbole interaktivno kako bi se potaknulo aktivno sudjelovanje djeteta.

Zaključno, na temelju našeg iskustva, AAC ima veliki potencijal za uklanjanje svih vrsta prepreka – možda čak i većih od onih povezanih s govornim jezikom. Svaka aktivnost iz Priručnika može se zajednički prilagoditi s djetetom kako bi se pronašao najučinkovitiji, najugodniji i najzabavniji oblik komunikacije.

Potpomognuta i alternativna komunikacija omogućuje suradnju u kreaciji univerzalnog jezika koji daje glas svima, a pritom prepoznaje jedinstvenost svake osobe kao zajedničku vrijednost.

17

Proširivanje perspektiva: Alati i resursi za uključivo društvo

Aleksandra Niewiejska (Laboratorium Zmiany)

U sve povezanijem svijetu, sposobnost razumijevanja i vrednovanja raznolikosti ljudskih iskustava, podrijetla i identiteta predstavlja ključnu vještinu za učenike. Koncept intersekcionalnosti, koji je popularizirala Kimberlé Crenshaw krajem 1980-ih, ima veliku važnost u razvijanju sveobuhvatnog znanja o društvenim nejednakostima i promicanju uključivosti kroz dječje obrazovanje. Povećavanje svijesti o raznolikosti i različitim oblicima privilegiranosti i potlačenosti od najranije dobi može potaknuti empatiju, kritičko mišljenje i društvenu odgovornost kao dugoročne dobrobiti. Obrazovanje djece o složenim međusobnim utjecajima varijabli poput roda, sposobnosti, seksualnosti, nacionalne pripadnosti ili ekonomskog statusa ključno je za poticanje cjelovitog poimanja raznolikosti među mladima. **Kroz neformalno obrazovanje i dječju književnost učenici se mogu uključiti u smislen razgovor o razlikama i razvijati vještine potrebne za djelovanje u raznolikom društvu.**

NEFORMALNO OBRAZOVANJE

Temeljna značajka neformalnog obrazovanja jest to što predstavlja dodatak, alternativu i/ili dopunu formalnom obrazovanju unutar procesa cjeloživotnog učenja (ISCED 2011, 11). Neformalno obrazovanje može varirati u intenzitetu i trajanju te ne mora slijediti strukturirani obrazovni put. Ovaj oblik učenja može rezultirati kvalifikacijama koje nisu formalno priznate od strane nacionalnog obrazovnog sustava. Najčešće se odvija u obliku radionica ili seminara za osobe svih uzrasta. Neformalno obrazovanje korisno je, između ostalog, u razvoju socijalnih i kulturnih vještina (ISCED 2011). Ono je također relevantno za djecu jer omogućuje iskustveno učenje kroz praktične aktivnosti koje nadopunjuju formalno obrazovanje. U strukturiranom procesu koji vodi edukator, **neformalno obrazovanje pomaže u popunjavanju praznina u znanju primjenom u stvarnim situacijama i kroz interaktivno učenje.**

Pojedinca obrazovno oblikuju kako formalne



obrazovne ustanove, tako i aktivnosti koje možda nisu izričito obrazovne, ali imaju obrazovni karakter. Područje socijalne pedagogije ne može zadovoljiti sve potrebe isključivo kroz školsku instituciju i njezin kurikulum (čak i ako je visoko razvijen). Iako škola treba imati vodeću ulogu u razvoju socijalnih vještina, neće ostvariti ciljeve ako djeluje izolirano i zanemaruje utjecaj neformalnog obrazovanja izvan škole (Trempała 2011).

Kada prestanu utjecaji formalnog obrazovanja, pojedinca primarno oblikuje društvo u kojem živi. Stoga bi planirani rad učitelja trebao uključivati različite neformalne obrazovne utjecaje.

Odgojitelji bi trebali usmjeravati djecu na jačanje znanja i osobnosti izvan formalnog obrazovanja. Priprema djece za aktivno sudjelovanje u neformalnom obrazovanju može se postići, među ostalim, kroz: poticanje samostalnog učenja, razvoj vještina za život i interakciju u različitim društvenim skupinama, jačanje motivacije za društveni angažman, poticanje sposobnosti donošenja odluka, razvijanje interesa, komunikacijskih vještina i sposobnosti korištenja različitih izvora znanja (Trempała 2011: 102). Najtrajniji učinci neformalnih obrazovnih programa primjećuju se kod onih koji: razvijaju životne vještine, potiču povezanost s zajednicom, vode ih iskusni fasilitatori i uključuju aktivno sudjelovanje mladih (Simac i sur. 2019).

Neformalno obrazovanje odlikuje se i drugim značajkama: usmjerenost na specifične obrazovne potrebe, rad s različitim ciljnim skupinama, organizaciju od strane raznih institucija te poseban odnos s formalnim obrazovanjem – kao dopuna ili alternativa (Carron & Carr-Hill 1991).

SVIJEŠT O RAZNOLIKOSTI

Sposobnost razumijevanja da različiti ljudi mogu različito razmišljati o istoj situaciji ključna je za razvoj empatije i kritičkog mišljenja. Djeca (čak i učenici nižih razreda) svjesna su razlika u razmišljanjima, no ne predviđaju ih uvijek i teško im je objasniti zašto do njih dolazi. Razvoj spoznaja o različitosti događa se s dobi. Kako

kognitivne sposobnosti rastu, tako djeca sve bolje prepoznaju uzroke razlika u mišljenjima. Povećanje svijesti tijekom školovanja doprinosi razumijevanju individualnosti i jedinstvenosti (O'Donnell Eisbach 2004).

Stoga je ključno poticati okruženje koje razvija svijest o raznolikosti, omogućujući djeci da od malih nogu razumiju različite perspektive. Takve prilike olakšavaju povezivanje informacija i izbjegavanje kognitivne disonance u socijalnim situacijama. Za izgradnju uključivih učionica i škola potrebno je, između ostalog, osposobljavanje nastavnika i stvaranje adekvatnih obrazovnih resursa (Manos i sur. 2021). Ovi aspekti uključeni su u projekt Zoom Out, koji priprema sudionike za stvaranje sigurnih i jednakopravnih školskih okruženja. Vjerujemo da književnost ima ključnu ulogu u oblikovanju dječje percepcije svijeta nudeći refleksivne i maštovite načine za istraživanje različitih iskustava. Čitanje djeci približava likove, kulture i okolnosti izvan njihove neposredne okoline, potičući razumijevanje tuđih gledišta. Knjige koje uključuju raznolike likove i radnje mogu osporiti stereotipe, omogućujući mladima kritičko promišljanje o temama rase, roda, društvene klase i identiteta. Čitanje također omogućuje djeci da se poistovjete s izazovima i radostima likova koji predstavljaju ljudsku raznolikost (nacije, izgledi, sposobnosti, seksualnosti itd.). Smatramo da taj proces potiče inkluzivniji i empatičniji pogled na svijet. U neformalnom obrazovanju, priče



su snažan alat za poticanje društvene svijesti i kritičkog mišljenja.

NEFORMALNO OBRAZOVANJE U PROJEKTU ZOOM OUT

Neformalno obrazovanje omogućuje fleksibilno, interaktivno učenje koje potiče aktivno sudjelovanje i stavlja učenika u središte procesa. Ovakva obrazovna okruženja nude prilike za istraživanje raznolikih tema i razvoj socijalnih vještina, kritičkog mišljenja i empatije. Kroz dinamičnu razmjenu znanja, sudionici surađuju, dijele iskustva i rješavaju probleme na kreativan način. Edukativni alati pružaju priliku za osobni rast i osnažuju pojedince iz različitih sredina za uključivanje u nove ideje.

Stoga projekt Zoom Out uključuje inovativne radionice i praktične alate za razvoj socijalnih i interkulturnih kompetencija te kritičkog mišljenja iz intersekcionalne perspektive. Toolbox sadrži tradicionalne resurse (npr. radne listove), ali i suvremene alate (npr. digitalne sadržaje). Također nudi pedagoške strategije za poticanje kritičkog, kreativnog i empatičnog mišljenja te stvaranje uključivog obrazovnog okruženja.

Toolbox nudi širok raspon metoda i materijala koji su ključni za individualizirani pristup djeci s različitim potrebama i stilovima učenja. Materijali odražavaju načela neformalnog obrazovanja – pedagoškog pristupa temeljenog na fleksibilnim, učeniku prilagođenim metodama izvan tradicionalnog školskog okruženja. Toolbox pruža inovativne obrazovne sadržaje temeljene na dokazima, s naglaskom na uključivost i otvorenost, uz intersekcionalni pristup. Uključuje: audiovizualne resurse, kreativne književne zadatke, likovne i digitalne alate te izvedbene aktivnosti.

Audiovizualni resursi, poput videozapisa ili interaktivnog multimedijskog sadržaja, nude dinamičan način angažiranja djece. Teško je zamisliti suvremene obrazovne procese bez integracije ovakvih sadržaja jer su prisutni u svakodnevnom životu učenika. Omogućuju pristup složenim temama na pristupačan i

zanimljiv način, potičući dublje razumijevanje. Njihova učinkovitost ne ovisi samo o količini već o strategijskoj primjeni, a nastavnici trebaju znati primjenjivati ih u skladu s principima dobre prakse. Projekt Zoom Out zato sadrži niz radionica za učitelje i buduće učitelje kako bi stekli potrebna znanja. Neformalno obrazovanje prilagođava sadržaje potrebama sudionika (Młynarczuk-Sokołowska 2015).

Kreativne književne aktivnosti, uključujući pripovijedanje i pisanje, omogućuju djeci da se izraze i razvijaju maštu.

Te aktivnosti potiču emocionalni i kognitivni razvoj te poboljšavaju komunikacijske vještine. Kroz književnost djeca mogu razumjeti različite perspektive, a ovakve aktivnosti potiču i kritičko promišljanje o društvenim pitanjima.

Likovni izražaj omogućuje djeci kreativnu interakciju kroz stvaranje i interpretaciju. Razvijaju se kreativnost, rješavanje problema i suradnja – vještine ključne za intersekcionalni pristup. Umjetnost omogućuje dublje razumijevanje kulturne raznolikosti i osobnog izražavanja.

Digitalni alati – poput podcasta, animacija ili potencijala alata poput Chat GPT-a – omogućuju razvoj jezičnih vještina, rješavanja problema, komunikacije i upravljanja informacijama. Takve aktivnosti promiču vodstvo i uključivost kroz suradničke projekte.

Izvedbene aktivnosti, poput dramskih igara i uloga, sve su važnije u neformalnom obrazovanju. Djeca se aktivno uključuju u učenje kroz simulirane ili izmišljene situacije, razvijajući empatiju, emocionalnu inteligenciju i međuljudske vještine. Grupni rad je dominantan, a odnosi između sudionika (uključujući facilitatora) temelje se na partnerstvu, bez hijerarhije i natjecanja. Postignuća se procjenjuju samovrednovanjem, uz kriterije dogovorene sa sudionicima (Młynarczuk-Sokołowska 2015).

Svi alati u Zoom Out Toolboxu čine višeslojan pristup učenju iz intersekcionalne perspektive. Djeca sudjelovanjem u audiovizualnim, književnim, likovnim, digitalnim i izvedbenim aktivnostima razvijaju kreativnost, kritičko mišljenje i međukulturno razumijevanje.

LITERATURA

- Antoninis, Manos i suradnici (2021). "Central and eastern Europe: Inclusion and education: All means all", *Global Education Monitoring Report*, pp. 23-24.
- Bušljeta, Rona (2013). "Effective use of teaching and learning resources", *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*, 5(2).
- Carron, Gabriel; Carr-Hill, Roy A. (1991). *Non-formal education: information and planning issues*, Paris: International Institute for Educational Planning.
- ISCED (2011). *International Standard Classification of education ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics.
- Młynarczuk-Sokołowska, Anna (2015). *Od Obcości do Inności. Międzykulturowa edukacja nieformalna na przykładzie działalności polskich organizacji pozarządowych*. Białystok: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- O'Donnell Eisbach, Anne (2004). "Children's developing awareness of diversity in people's trains of thought". *Child Development*, 75(6), pp. 1694-1707.
- Simac, Julia; Marcus, Rachel; Harper, Caroline (2019). "Does non-formal education have lasting effects?". *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(5), pp. 706-724.
- Trempała, Edward (2011). "Edukacja formalna (szkolna) i edukacja nieformalna (równoległa, nieszkolna, pozaszkolna)". *Przegląd Pedagogiczny*, (1), pp. 95-104.

18

Istraživanje svijeta kroz dramu: Metode za inkluzivno obrazovanje

Alicja Wiśniewska (Laboratorium Zmiany)

ŠTO JE DRAMSKA METODA?

Kao spoj umjetničkih i pedagoških vještina, **drama djeluje kao metoda poučavanja usmjerena na sveobuhvatan, holistički i skladan razvoj osobnosti pojedinca.**

Pojam „drama” potječe od grčke riječi drao, što znači djelovati, pokušati ili učiniti. Prema Pankowskoj (1990), drama se temelji na izmišljenoj, imaginativnoj situaciji koja nastaje kada više osoba zajednički predstavlja nešto što trenutno nije prisutno, koristeći svoje tijelo i glas kao izražajna sredstva. Drama se primarno usredotočuje na individualnost i jedinstvenost svake osobe, kao i na otkrivanje i njegovanje njezinih prirodnih potencijala u mišljenju, osjećanju i mašti. Strukture i tehnike koje se koriste u drami uključuju sudionike na višestruke načine, potičući sve osobne kvalitete. **Središnja ideja drame jest da se najbogatiji angažman s obrazovnim sadržajem događa kroz integrativna iskustva koja ne samo da potiču intelektualno razumijevanje, već i izazivaju osobne emocije i akcije.** Ovakav pristup uzdiže iskustvo do spoznajne osnove razumijevanja – što je posebnost obrazovanja utemeljenog na drami (Gołębniak & Teusz 1999).

Gadamer (1993) ističe kako iskustvo ima posebnu neposrednost koju je nemoguće svesti na jednoznačno značenje. Svako iskustvo je osobno i njegovo značenje proizlazi iz jedinstva sebstva, stoga sadrži nezamjenjivu povezanost s cjelokupnim životom pojedinca. Drama koristi prirodnu i spontan izražajnost svakog čovjeka, kao i sklonost oponašanju, suosjećanju i igri. Uz to, drama briše granicu između fikcije i stvarnosti u interpretaciji književnih djela, potičući kreativnost i umjetnički uvid. Ona inspirira sudionike na inovativno izražavanje i simbolički prikaz života (Way 1990).

Osim umjetničke i izražajne vrijednosti, drama je snažno sredstvo za poticanje empatije i

razumijevanja različitih perspektiva. Igrajući različite uloge i uranjajući u iskustva fiktivnih ili povijesnih likova, učenici stječu uvid u živote ljudi iz različitih društvenih, kulturnih i povijesnih konteksta. Takvo sudjelovanje omogućuje dublje emocionalno i intelektualno povezivanje s iskustvima „drugih”.

Drama povezuje individualno sudjelovanje s grupnim radom, stvarajući prostor za međuljudsku komunikaciju i razmjenu ideja. Jezik je pritom sredstvo dijaloga i razumijevanja. Jaspers (1990) navodi da značenja riječi predstavljaju naše pojmove i percepcije, a kroz stvaranje riječi ti pojmovi i stvarnosti postaju jasni. U drami učenici razvijaju jezične vještine kroz aktivnosti koje zahtijevaju imenovanje, opisivanje, analiziranje i vrednovanje društvenih, književnih i egzistencijalnih pojava. Na taj način stvaraju vlastite interpretacije i oživljavaju značenja tekstova (Gadamer 1993).

Ključni aspekt dramskog pristupa jest promicanje jezičnih aktivnosti koje potiču slobodno i kreativno izražavanje te istraživanje osobnih vrijednosti. Proces otkrivanja značenja u tekstovima, integriranje osobne mašte sa stvarnošću, razumijevanje motiva likova i oživljavanje teksta oslanjaju se na jezik kao osjetilnu osnovu intelektualnog istraživanja. Ricoeur (1985) ističe da jezik nije samo temelj ili objekt, već sredstvo i okruženje kroz koje pojedinac spoznaje sebe i svijet.

Omogućujući vještu i preciznu uporabu jezika, drama potvrđuje da naše iskustvo svijeta proizlazi „iz dubine jezika” (Gadamer 1993). Kao pedagoška metoda koja razvija jezičnu komunikaciju, drama poziva učenike da:

1. Ispričaju osobna iskustva,
2. Sudjeluju u logičkom rasuđivanju,
3. Prenose informacije i upute,
4. Vode rasprave i posreduju u sukobima,

5. Strategijski promišljaju, donose odluke,

6. Pregovaraju, posreduju i donose zaključke.

Konačni cilj drame je pomoći učenicima da bolje razumiju sebe i svijet. Drama potiče refleksiju, samosvijest, emocionalno sazrijevanje te spajanje kognitivnih i emocionalnih uvida kroz zamišljene scenarije. Iskustvo se u drami doživljava kao temelj spoznaje, jer nosi potencijal za trajni utjecaj sve dok ga novo iskustvo ne preoblikuje. Iskustvo u svojoj srži ima otvorenost prema novom – ne ispravlja nužno staro, već ga stalno iznova potvrđuje ili mijenja (Gadamer 1993).

CILJEVI DRAMSKIH AKTIVNOSTI

Dramske aktivnosti oblikuju osobni rast kroz različite stilove i metode. Usmjerene su na postizanje razvojnih ciljeva poput kreativnog izražavanja, emocionalne inteligencije, kritičkog mišljenja, suradnje, kulturne osjetljivosti, izgradnje samopouzdanja, rješavanja problema i komunikacijskih vještina. Drama njeguje proaktivno ponašanje i maštovitost, te povezuje emocionalni angažman s intelektualnim procesima.

Ona razvija razumijevanje društvenih, etičkih i estetskih vrijednosti, potiče uvažavanje raznolikosti i potiče preispitivanje osobnih iskustava i uvjerenja. Sudjelovanje u raznolikim narativima razvija empatiju, proširuje vokabular i omogućuje izražavanje složenih ideja i osjećaja.

Kroz tijelo i govor, drama jača izražajne sposobnosti, a grupni rad potiče osjećaj zajedništva. Sudionici razvijaju svijest o simbolima – jezičnim, vizualnim, prostornim – i o tome kako značenja ovise o kontekstu. Procjenjujući vlastiti i tuđi rad, razvijaju samorefleksiju i sposobnost konstruktivne povratne informacije. Uloga, priča i karakter omogućuju

učenicima da dožive i razumiju stvarnosti koje nisu njihove.

Drama razvija i vještine rješavanja problema, potiče kreativno promišljanje i suočavanje s izazovima. Uloga i improvizacija potiču iskreno



samoizražavanje, a zajednička iskustva jačaju samoprihvatanje i razumijevanje osobne priče. Zajedničko učenje između nastavnika i učenika potiče obostrani razvoj. Fleksibilnost u vođenju aktivnosti omogućuje prilagodbu dinamici grupe i doprinos učenika, a pritom se ne gubi jasnoća ciljeva (Gołębniak & Teusz 1999).

TEHNIKE DRAMSKOG RADA: PRISTUPI ANGAŽMANU

Postizanje određenih ciljeva unutar dramskog rada uključuje mnoštvo različitih tehnika i metoda. Odabir jedne ili više metoda trebao bi biti vođen razumijevanjem namjeravane svrhe i potencijalnih ishoda koje te metode mogu postići. U središtu drame nalazi se pojam uloga. „Igrati ulogu” znači uroniti u maštovite scenarije i istraživati što znači utjeloviti određenog lika. Kako je primijetio B. Way (Warszawa 1990), takvo iskustveno učenje odavno je prepoznato u obrazovnom kontekstu kao ključno za osobni i kulturni rast. Međutim, drama na jedinstven način omogućuje sudionicima da uključe cijelo svoje biće na način koji rijetko koja druga aktivnost može ponoviti. Ulazak u lik ne znači samo prikazivanje lika, nego istinsko postajanje njime – osjećati i djelovati kao on. Ta se identifikacija rađa iz zamišljanja sebe u okolnostima lika, što vodi do dubokih uvida u vlastiti identitet i prirodu drugih. **Utjelovljenje uloge obuhvaća tri razine značenja: osobna razina proizlazi iz iskustava sudionika, primjerice osjećaja boli kao pojedinca. Fikcionalna razina proizlazi iz hipotetskih konteksta, poput patnje pacijenta u bolnici tijekom rata. Simbolička razina generalizira to iskustvo, ilustrirajući univerzalnu prirodu ljudske patnje.** Da bi se učinkovito sudjelovalo u ulozi, sudionici se moraju čvrsto obvezati, uspostaviti odgovarajuće odnose s drugima, njegovati osobnu motivaciju i koristiti prikladan jezik i ponašanja. Svaka uloga poziva na istraživanje vanjskih obilježja i unutarnjih pokretača. Ova simulacija stvarnih životnih situacija pruža prostor za eksperimentiranje s novim ponašanjima, rasponom emocija i motivacijama koje stoje iza odluka. Voditelji

pripremaju sudionike objašnjavajući značenje uloga, dok promatrače potiču na promišljeno sudjelovanje. Dijalog igra ključnu ulogu u drami jer utjelovljuje iskustvo „bivanja u ulozi”.

Kroz razgovor nastaju rasprave koje često uključuju sukobe – bilo ideološke, uvjeravajuće ili temeljene na sustavima vjerovanja. Takvi sukobi mogu izbijati otvoreno ili suptilno, proizlazeći iz vanjskih utjecaja ili unutarnjih emocija. Poticanje dijaloga u parovima, manjim grupama ili većim učioničkim okruženjima istovremeno predstavlja i vrijednu jezičnu vježbu, jer razvija sposobnost povezivanja između djelovanja i jezika.

Tehnika intervjuja vodi strukturirane dijaloge između pojedinaca ili skupina, gdje sudionici mogu ostati „u ulozi” ili iz nje izaći. Ta razlika može značajno oblikovati ton i ishod razgovora. Pantomima je još jedna izražajna tehnika koja se oslanja na govor tijela, geste i pokrete, često uključujući imaginarne predmete. Sudionike se potiče na spontano djelovanje, a instruktori se usredotočuju na emocionalnu dubinu i intelektualnu kvalitetu koja proizlazi iz tih izraza, a ne na tehničku preciznost. Učitelji mogu inicirati vježbe pantomime ili promatrati sa strane.

Improvizacija se temelji na spontanom stvaranju, omogućujući sudionicima da u stvarnom vremenu razvijaju dijaloge i radnje. Ovaj oblik može postojati isključivo u dijalogu ili uključivati fizičku akciju s rekvizitima ili mimom. Jasnoća i izražajnost su od presudne važnosti, pri čemu se ključni elementi ističu tijekom izvedbe. Grupna dinamika može znatno varirati, uključujući rad u parovima, većim timovima ili sudjelovanje cijelog razreda. Nakon improvizacijske sesije učitelji mogu potaknuti refleksiju kroz vođena pitanja kako bi izvukli uvide iz iskustva. Za razliku od slobodnog



improvizacijskog rada, improvizirane scene slijede sustavan pristup, određujući faze narativa – uvod, vrhunac i rasplet.

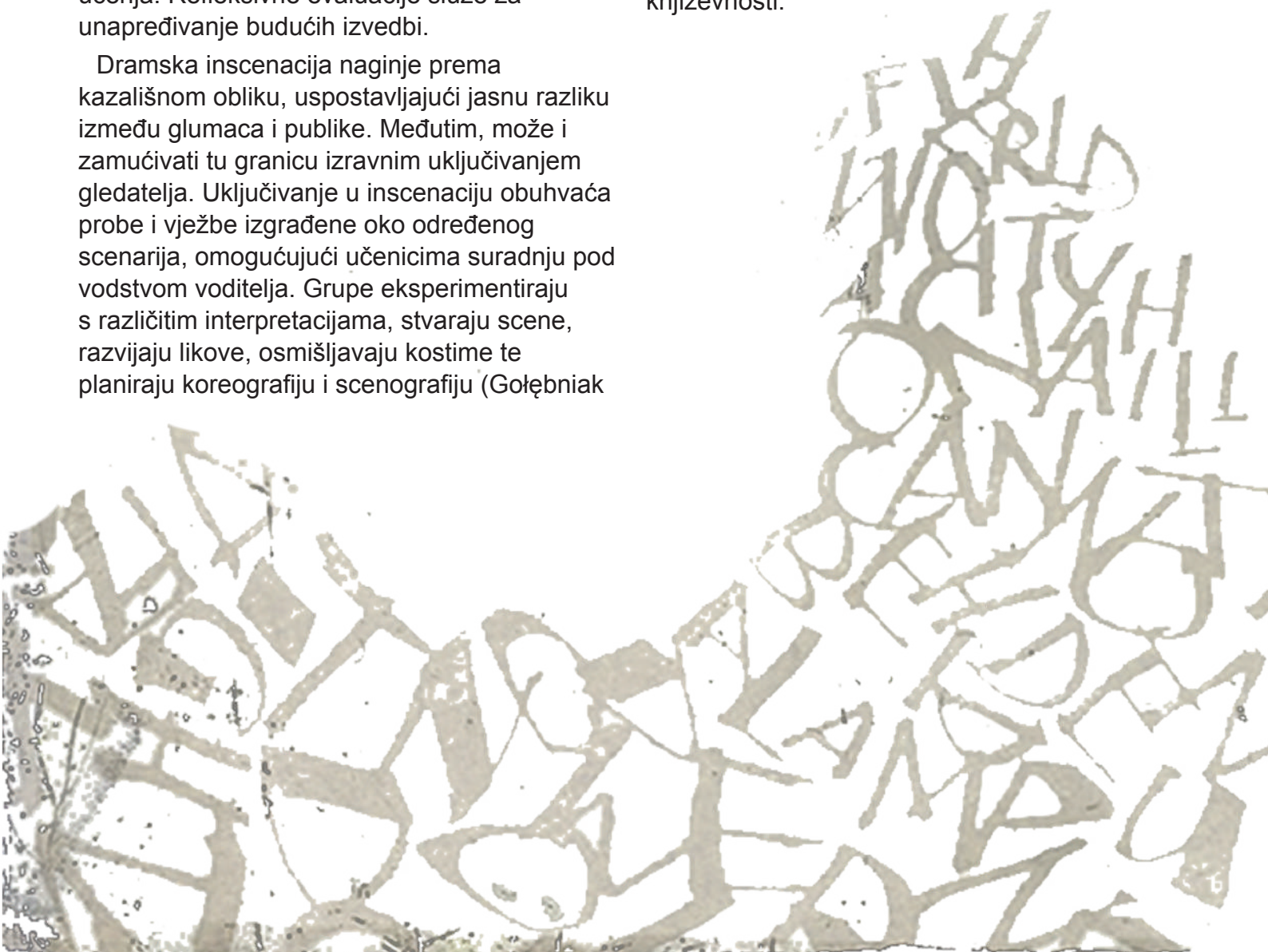
Improvizirane izvedbe mogu se temeljiti na pripovijedanju ili književnim tekstovima koje daje učitelj, nudeći različite načine da se učenici uključe u dramske aktivnosti. Na primjer, mogu reinterpretirati početak knjige, izmijeniti njezin završetak ili spojiti likove iz različitih priča kako bi stvorili nove narative. Ovaj pristup potiče kreativnost i analitičko razmišljanje, ohrabrujući učenike da istraže motivacije likova i tematske poveznice među tekstovima. Osim toga, metode temeljene na drami omogućuju vježbe prilagođene književnim likovima koji se proučavaju, pružajući učenicima priliku da uđu u njihove uloge i iz prve ruke iskuse njihove emocije, dileme i perspektive. Učitelj može preuzeti promatračku ulogu, povremeno pružajući komentare radi obogaćivanja iskustva učenja. Refleksivne evaluacije služe za unapređivanje budućih izvedbi.

Dramska inscenacija naginje prema kazališnom obliku, uspostavljajući jasnu razliku između glumaca i publike. Međutim, može i zamućivati tu granicu izravnim uključivanjem gledatelja. Uključivanje u inscenaciju obuhvaća probe i vježbe izgrađene oko određenog scenarija, omogućujući učenicima suradnju pod vodstvom voditelja. Grupe eksperimentiraju s različitim interpretacijama, stvaraju scene, razvijaju likove, osmišljavaju kostime te planiraju koreografiju i scenografiju (Gołębniak

& Teusz 1999).

Osim toga, različite aktivnosti iz Toolboxa, razvijenog u sklopu projekta Zoom Out, uključuju metode temeljene na drami. Toolbox obuhvaća vježbe koje sadrže elemente drame, poput igranja uloga, koje potiču sudionike na kreativno izražavanje i kritičko razmišljanje. Čak se i aktivnosti koje u početku ne uključuju dramu – poput debata, refleksivnih rasprava ili kreativnog pisanja – mogu prilagoditi kako bi se u njih uveli dramski elementi, čineći učenje uranjajućim i participativnim.

Sveukupno, **drama ne samo da razvija kritičko mišljenje, nego i budi strast prema književnosti, čineći je privlačnijom i relevantnijom za učenike.** Primjenom ovih tehnika odgojno-obrazovni djelatnici mogu stvoriti dinamično okruženje za učenje koje potiče učenike na kritičko razmišljanje i razvoj trajnog interesa za čitanje i interpretaciju književnosti.



LITERATURA

- Gadamer, Hans-Georg (1993). *Prawda i metoda*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN. [English: Hans-Georg Gadamer (2004). *Truth and Method*. London/New York: Continuum].
- Gołębiak, Bogusława Dorota; Teusz, Grażyna (1999). *Edukacja poprzez język*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Jaspers, Karl (1990). *Filozofia egzystencji*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy. [English: Jaspers, Karl (1971). *Philosophy of Existence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press].
- Jaspers, Karl (1991). *Rozum i egzystencja*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy. [English: Jaspers, Karl (1955). *Reason and Existenz: Five Lectures*. London: Routledge & Kegan Paul].
- Pankowska, Krystyna (1990). *Drama – zabawa – myślenie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Metodyki Upowszechniania Kultury.
- Ricoeur, Paul (1985). *Egzystencja i hermeneutyka*. Warszawa: PAX. [English: Ricoeur, Paul (1981). *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press].
- Way, Brian (1990). *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. [Way, Brian (1967). *Development through Drama*. London: Longman].

TRUNCBULL JE ISPALJEN KROZ PROZOR: ISKUSTVA ŠKOLA

Vrijeme ponižavanja, zlostavljanja i prijetnji učenicima zatvaranjem u ormar pun šiljaka je prošlo. Matilda, snagom svog uma, piše na ploči riječi koje će natjerati gospođicu Trunchbull da zadrhti, zbog čega će pobjeći u strahu. I s njom, sav strah i ugnjetavanje u školi izbacuju se kroz prozor, praveći put novom poglavlju. Poglavlju u kojem djeca mogu naučiti ne samo lekcije iz učionice, već i vrijednosti koje će im pomoći da rastu u okruženju poštovanja, sigurnosti i slobode.

Ovaj odjeljak predstavlja škole sudionice u projektu, koje dijele svoja iskustva rada s dječjom književnošću i nejednakostima. Svaka od njih, iz svoje jedinstvene perspektive i metodologije, nudi prepoznatljiv pogled na to kako pristupaju izazovu pretvaranja učionica u prostore pravde, razumijevanja i društvenih promjena.

19

Vidjeti svijet kroz različite leće

Mireia Escobar Pérez & Ana García García (La Sínia)

Osnivanje novog obrazovnog centra u gradu Vicu proizašlo je iz potrebe za uključivanjem djece iz četvrti Remei u CEIP Montseny početkom 21. stoljeća. Geografski je četvrt Montseny uvijek bila odvojena od ostatka grada, budući da se nalazi s druge strane željezničke pruge. Unatoč tome što je pruga zatrpana, četvrt Montseny i dalje ostaje s druge strane novoizgrađene obilaznice.

Nakon dovršetka radova na novim zgradama, u srpnju 2007. godine CEIP Montseny preseljen je u novu zgradu CEIP-a u Vicu. Tako je u školskoj godini 2007./2008. CEIP de Vic spojena s CEIP Montsenyjem te je postala Escola La Sínia.

La Sínia je javna škola kategorizirana kao Centar maksimalne složenosti. Tu složenost određuje postotak učenika s potrebama za dodatnom obrazovnom podrškom (NESE) i/ili posebnim obrazovnim potrebama (NEE). Od osnutka škole 2008. godine, taj postotak učenika varira između 70 % i 80 %, najčešće zbog socioekonomskih poteškoća u obiteljima.

Školska populacija sastoji se, u 72 %, od učenika izvan EU-a, pretežito iz podsaharskih zemalja, Indije i Maroka. Zahvaljujući različitom podrijetlu učenika, škola danas okuplja govornike 22 različita jezika. Glavne osi nejednakosti s kojima se susrećemo uključuju rasizam/ksenofobiju, rodnu nejednakost, klasizam i funkcionalnu raznolikost, uz raznolikost svakog pojedinca kao jedinstvene osobe.

Kao inkluzivna škola koja nastoji dijete postaviti u središte obrazovnog procesa, uvijek smo težili ravnopravnom postupanju prema svim učenicima, bez obzira na spol, kulturu, uvjerenja ili druge čimbenike. Međutim, **nakon edukacija i uključivanja u projekt Zoom Out, uvidjeli smo da u svakodnevnoj praksi često zanemarujemo mnoge osi**

društvene nejednakosti koje naši učenici doživljavaju.

Drugim riječima, 100 % školskog osoblja rođeno je u Kataloniji, materinski im jezik je katalonski, nemaju vidljive tjelesne niti intelektualne teškoće, bijele su boje kože i imaju stabilno zaposlenje. Iako i nas oblikuju sve osi nejednakosti, često nismo svjesni vlastite pozicije u odnosu na one koje nam donose privilegije. Zbog toga ne doživljavamo društvo iz iste perspektive kao naši učenici i njihove obitelji te mnoge privilegije uzimamo zdravo za gotovo.

Zahvaljujući edukacijama, tim škole počeo je mijenjati svoju perspektivu o učenicima i obiteljima, prihvaćajući intersekcionalni pogled koji nam je do tada nedostajao.

Nakon dvije godine sudjelovanja u projektu, zaključili smo da smo postigli značajan napredak, ali da nas i dalje čeka mnogo posla, posebno u pogledu prepoznavanja i razgradnje vlastitih



pristranosti.

Moramo se dekonstruirati kako bismo ponovno izgradili razumijevanje da se svijet doživljava iz različitih perspektiva te da, iako imamo brojne privilegije, drugi mogu doživljavati život iz pozicije potlačenosti. Važan je i kontekst – ista situacija može biti percipirana kao nepovoljna u jednom kontekstu, a kao prednost u drugom.

Jedan od ključnih ciljeva vezanih uz dječju književnost u školi La Sínia jest potaknuti interes djece za knjige i čitanje – i kao izvor informacija i kao užitak.

Stoga knjižnice po razrednim ciklusima dobivaju veću važnost od zajedničke knjižnice, s ciljem da budu djeci pristupačnije. Materijali u svakoj knjižnici prilagođeni su dobi učenika, obogaćeni i usmjereni na njihove interese i

teme koje ih zanimaju.

U našoj školi, i prije edukacije o dječjoj književnosti iz intersekcionalne perspektive, već smo nastojali uključiti naslove koji odražavaju kulturnu i rodnu raznolikost naše obrazovne zajednice. Odabrane knjige uključivale su glasove iz različitih kulturnih i zemljopisnih podneblja, s ciljem promicanja ravnopravne zastupljenosti i vidljivosti često marginaliziranih priča.

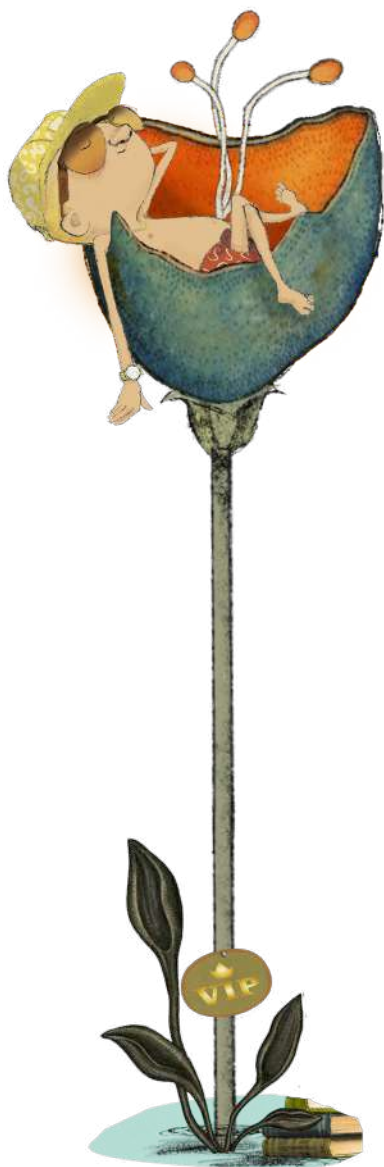
Takav pristup omogućio nam je obrađivanje tema poput rodne ravnopravnosti i inkluzije te poticao obogaćujuće dijaloge među učenicima. Cilj nije bio samo proširiti horizonte, već i prepoznati i cijeniti raznolikost prisutnu u našim učionicama. Međutim, tek kada smo započeli radionice s učiteljima, uistinu smo prigrlili intersekcionalnu perspektivu, uzimajući u obzir više osi nejednakosti od same kulturne i rodne raznolikosti.

Kroz radionice sa svojim učenicima uočili smo važnu spoznaju: mnogi se učenici ne osjećaju dovoljno zastupljeni u pričama koje čitaju. Ta je spoznaja otvorila prostor za zajedničko promišljanje u kojem su učenici izrazili potrebu da čitaju priče koje bolje odražavaju njihova iskustva i identitete.

Ova nova svijest ne samo da nas je obogatila, već nas potiče da preispitamo književne alate i materijale koje pružamo učenicima.

Zbirke knjižnica obuhvaćaju različite književne žanrove i odražavaju jezičnu raznolikost škole. Knjige su dostupne na katalonskom, španjolskom, engleskom te jezicima učenika kao što su arapski, egipatski, mandarinski kineski, bengalski, urdu, joruba, igbo, hindi, akan (twi) i drugi. Knjige na jezicima koji nisu dio nastavnog kurikuluma doniraju obitelji, jer želimo da se učenici osjećaju zastupljeno. Kada putuju u zemlje podrijetla, često doniraju knjige na svom jeziku. Također organiziramo susrete s obiteljima koje pričaju priče na svom jeziku, a zatim ih prevodimo na jedan od kurikularnih jezika kako bi svi mogli uživati u priči i naučiti o jezicima i kulturama drugih zemalja.

Dječja književnost ima velik potencijal za



borbu protiv nejednakosti u školama jer može biti snažan alat za prikazivanje raznolikosti i promicanje inkluzije. Kroz priče i bajke mogu se prikazati različiti identiteti, kulture, obiteljske stvarnosti i iskustva – često nedovoljno zastupljena u tradicionalnim materijalima. To omogućuje djeci da se prepoznaju u pričama, čime se jača njihovo samopouzdanje, ali i pomaže drugima da razumiju i poštuju različite perspektive.

Osim toga, dječja književnost olakšava dijalog o temama poput rasizma, seksizma,

klasizma i drugih osi nejednakosti, stvarajući prostor za zajedničko promišljanje. Kada se književna građa promišljeno bira iz inkluzivne i intersekcionalne perspektive, ona ne samo da obogaćuje učenje, već i pridonosi razgradnji predrasuda i promicanju vrijednosti poput empatije i ravnopravnosti.

Zaključno, dječja književnost, kada joj se pristupa kritički i transformativno, može postati ključni alat za obrazovanje o raznolikosti i izgradnju pravednijeg i uključivijeg školskog okruženja.



20

Siguran prostor za razgovor o teškim temama

Natalia Kurlanc-Kościelna & Agnieszka Szarek (KNSP Biadacz)

Komplementarna Niepubliczna Szkoła Podstawowa (KNSP) privatna je osnovna škola osnovana 2018. godine, koja je brzo postala važan dio lokalne zajednice u regiji Opole. Smještena je u mirnom selu Biadacz, u općini Kluczbork. Škola je poznata po personaliziranom pristupu obrazovanju i snažnim akademskim rezultatima. Ima osam razrednih odjela, svaki osmišljen kako bi pružio podržavajuće okruženje za učenje. Zbog niskog omjera učenika i nastavnika, učenici dobivaju individualiziranu pažnju potrebnu za akademski i osobni napredak.

Blizina grada Kluczborka čini školu lako dostupnom obiteljima iz okolnih područja. Ruralno okruženje omogućuje mirno obrazovno okruženje, udaljeno od gradskih ometanja, a opet dovoljno blizu gradskim sadržajima. Učenici dolaze iz različitih dijelova regije, a neki svakodnevno putuju i do 30 kilometara. Škola njeguje vrijednosti inkluzivnosti, znatiželje i akademske izvrsnosti. Slijedi Montessori pristup, s naglaskom na iskustveno, samousmjereno učenje i kritičko razmišljanje. Usto integrira katoličke vrijednosti, promičući moralni i etički okvir utemeljen na vjeri, suosjećanju i služenju zajednici. Cilj škole je pomoći učenicima da dosegnu svoj puni potencijal i postanu samopouzdana, cjeloviti pojedinci spremni pozitivno pridonositi društvu. Integracijom inovativnih pedagoških pristupa i holističkog okvira razvoja, škola priprema učenike da postanu obazrivi i suosjećajni članovi globalne zajednice.

(poput autizma, Aspergerova sindroma i intelektualnih teškoća), kao i razlike u dobi, spolu i vjeri. Razumijevanje i suočavanje s tim razlikama ključno je kako bi se svakom učeniku omogućila prilika za uspjeh.

Učenici s invaliditetom, poput autizma, Aspergerova sindroma i intelektualnih teškoća, suočavaju se s jedinstvenim izazovima:

- Učenici s autizmom ili Aspergerovim sindromom ponekad imaju poteškoće u socijalnoj interakciji, što otežava sklapanje prijateljstava i sudjelovanje u skupnim aktivnostima. To može dovesti do osjećaja izolacije i isključenosti.
- Intelektualne teškoće često uzrokuju probleme u učenju koji zahtijevaju prilagođene metode poučavanja i dodatnu podršku. Takvim je učenicima često potrebno više vremena za razumijevanje gradiva i koriste od individualizirane pažnje.
- Mnogi učenici s autizmom ili Aspergerovim sindromom osjetljivi su na podražaje poput buke i jakog svjetla, što im tipično školsko okruženje može učiniti preplavljujućim i stresnim.
- Ovi učenici često imaju poteškoće s regulacijom stresa, tjeskobe ili frustracije, što utječe na njihovo ponašanje i međuljudske odnose.

Uz invaliditet, i nejednakosti vezane uz dob, spol i vjeru također utječu na svakodnevni život učenika:

NEJEDNAKOSTI U NAŠOJ ŠKOLI

Naša školska zajednica predana je stvaranju inkluzivnog i podržavajućeg okruženja za sve učenike. Međutim, i dalje postoje određene nejednakosti koje utječu na svakodnevni život učenika. Te nejednakosti uključuju invaliditet



- Učenici različite dobi suočavaju se s izazovima vezanima uz zrelost, socijalne vještine i spremnost za učenje. Mlađi učenici ponekad se teško nose s očekivanjima koja prate starije kolege, što može dovesti do osjećaja manje vrijednosti i isključenosti. Ove su razlike posebno izražene tijekom mješovitih radionica (npr. božićne ili radionice povodom Dana planeta Zemlje).
- Stereotipi i predrasude vezane uz spol ponekad utječu na samopouzdanje učenika, njihovo sudjelovanje u aktivnostima i školski uspjeh. Djevojčice i dječaci suočeni su s različitim očekivanjima, što može ograničiti njihove prilike i razvoj.
- Učenici različitih vjerskih pozadina ponekad se suočavaju s nerazumijevanjem ili neprihvatanjem od strane vršnjaka i nastavnika, što može dovesti do osjećaja izoliranosti i nelagode pri izražavanju svojih uvjerenja. Većina učenika u školi dolazi iz katoličkih obitelji, dok su djeca drugih vjeroispovijesti, uglavnom iz Ukrajine, u manjini.

SUOČAVANJE S NEJEDNAKOSTIMA

Kako bismo podržali sve učenike i odgovorili na navedene nejednakosti, škola je uvela niz inicijativa:

- Edukacije za nastavnike o podršci učenicima s teškoćama, ali i o stvaranju inkluzivnog okruženja za sve, pomažu u oblikovanju kulture razumijevanja i prihvatanja. Redovito se održavaju i sastanci nastavnika i roditelja kako bi se osiguralo najbolje moguće okruženje za učenike s teškoćama.
- Razvijanje individualiziranih obrazovnih planova za učenike s invaliditetom osigurava im potrebnu podršku i resurse za uspjeh. Pomoćni nastavnici prisutni su tijekom najizazovnijih zadataka.
- Poticaj sustava mentorstva i buddy-ja među učenicima pomaže u izgradnji bliskih

odnosa i jačanju osjećaja pripadnosti. Škola redovito organizira radionice sa školskim psihologom i savjetnikom radi promicanja dobrih odnosa između učenika i nastavnog osoblja.

- Stvaranje senzorno prilagođenih prostora, poput tihih kutaka i senzorno osjetljivih učionica, omogućuje učenicima mirna mjesta za povlačenje kada se osjećaju preopterećeno.
- Organiziranje inkluzivnih i pristupačnih aktivnosti koje promiču zajedništvo, neovisno o dobi, spolu ili vjeri. Neke dosadašnje aktivnosti uključuju:
 - Dan stranih jezika – dani kada učenici predstavljaju tradicije, glazbu i kuhinju zemlje iz koje dolaze ili koja ih zanima. Gosti govore o svojim zemljama i kulturama. Takvi događaji slave raznolikost i stvaraju prostor za uzajamno učenje i poštovanje.
 - Timski izazovi – aktivnosti poput lova na blago, escape room-a ili problemskih zadataka redovito se organiziraju u školi. One potiču suradnju među različitim skupinama, a zadaci se prilagođavaju sposobnostima svih učenika.
 - Sportski dan – svi su učenici uključeni u popularne sportove, bez obzira na njihove sposobnosti. To je zabavan način za promicanje timskog duha i tjelesne aktivnosti.
 - Projekti u zajednici – učenici sudjeluju u volonterskim aktivnostima poput čišćenja lokalnog parka povodom Dana planeta Zemlje, pripreme božićnih paketa za starije osobe ili donacija hrane za skloništa za životinje. Zajednički rad na ciljevima jača veze i potiče osjećaj svrhovitosti.

ULOGA DJEČJE KNJIŽEVNOSTI U ŠKOLI

Dječja književnost igra ključnu ulogu u obrazovnom pristupu naše škole. Uz obveznu lektiru, učitelji pažljivo biraju knjige koje se



bave specifičnim nejednakostima relevantnima za svaki razred. Budući da smo mala škola s obiteljskom atmosferom, dobro poznajemo svoje učenike i možemo prilagoditi izbor knjiga njihovim potrebama i iskustvima.

Knjige se čitaju zajedno u razredu, što potiče raspravu i refleksiju. Uz to, učenici imaju posebne termine za „tiho čitanje“ jednom tjedno, kada mogu sami birati knjige koje ih zanimaju. Naša je knjižnica svima lako dostupna – knjige su smještene na policama u hodnicima kako bi ih učenici mogli uzimati u bilo kojem trenutku. Time se čitanje potiče kao prirodni dio svakodnevnice rutine i učenicima se omogućuje upoznavanje različitih perspektiva kroz literaturu.

POTENCIJAL DJEČJE KNJIŽEVNOSTI ZA BORBU PROTIV NEJEDNAKOSTI

Dječja književnost ima moć promicati empatiju, razumijevanje i inkluziju. Učenici kroz literaturu mogu sagledati svijet iz različitih kutova i prepoznati izazove s kojima se suočavaju drugi. U našoj školi posebno je korisna u radu s temama invaliditeta, kulturnih razlika, spola i fizičkog izgleda.

Knjige koje prikazuju raznolike likove i priče pomažu učenicima shvatiti da je svaka osoba jedinstvena i vrijedna. One također razbijaju stereotipe i pogrešna uvjerenja, potičući poštovanje i prihvaćanje. Čitajući o likovima koji doživljavaju diskriminaciju ili društvene poteškoće, djeca se mogu povezati s tim izazovima, preispitati vlastite stavove i

razviti uključivije ponašanje. Literatura pruža siguran prostor za razgovor o teškim temama, pomažući učenicima da izraze svoje misli i osjećaje.

BORBA PROTIV NEJEDNAKOSTI KROZ ROMAN „ČUDO“

Jedna od knjiga koje koristimo za obradu nejednakosti jest roman *Čudo* autorice R.J. Palacio. Ova knjiga prati priču dječaka Auggieja s vidljivom deformacijom lica koji doživljava zadirkivanje i isključenost u školi. Riječ je o snažnom alatu za poučavanje empatije i ljubaznosti.

Kroz Auggiejevo iskustvo, učenici uče o izazovima s kojima se suočavaju djeca s vidljivim invaliditetom i važnosti poštovanja prema drugima. Roman također prikazuje različite perspektive – obitelj, prijatelji i školski kolege bore se s vlastitim osjećajima i predrasudama. To potiče učenike da promisle o vlastitim postupcima i kako mogu pridonijeti inkluzivnijem okruženju.

Nakon čitanja *Čuda*, naši učenici sudjeluju u raspravama o prihvaćanju, dobroti i načinima podrške vršnjacima koji se osjećaju drugačije ili isključeno. Knjiga otvara dijalog o nasilju, pritisku vršnjaka i snazi malih djela ljubaznosti.

Integracijom knjiga poput *Čuda* u naš kurikulum osiguravamo da učenici ne samo da uče o nejednakostima, već i razvijaju emocionalnu inteligenciju potrebnu za stvaranje inkluzivnije i podržavajuće školske zajednice.



LITERATURA

Palacio, Raquel J. (2012). *Wonder*. New York: A. Knopf

21

Hvatanje dubljih značenja i nijansi u dječjim knjigama

Bernarda Klarić, Daniela Crnković, Marina Fistanić & Simona Jurjević
(Osnovna škola Josip Pupačić)

Naša se škola nalazi u urbanom području, ali uključuje i učenike iz različitih socioekonomskih sredina, što stvara poseban kontekst u kojem su prisutne različite vrste nejednakosti. Neki od naših učenika dolaze iz marginaliziranih skupina, uključujući obitelji s nižim primanjima, pripadnike etničkih manjina i djecu migranata. Iako takvih učenika nema mnogo, nejednakosti se očituju u pristupu obrazovanju, materijalnim resursima i podršci u učenju. Nejednakost se također ogleda u jezičnim barijerama za djecu kojima materinski jezik nije jezik poučavanja. Uz to, spolne razlike i stereotipi o sposobnostima i interesima učenika ponekad utječu na njihov uspjeh i sudjelovanje u određenim aktivnostima. Razgovor o temama poput nejednakosti, siromaštva, diskriminacije i tolerancije s djecom u školi iznimno je važan iz nekoliko razloga:

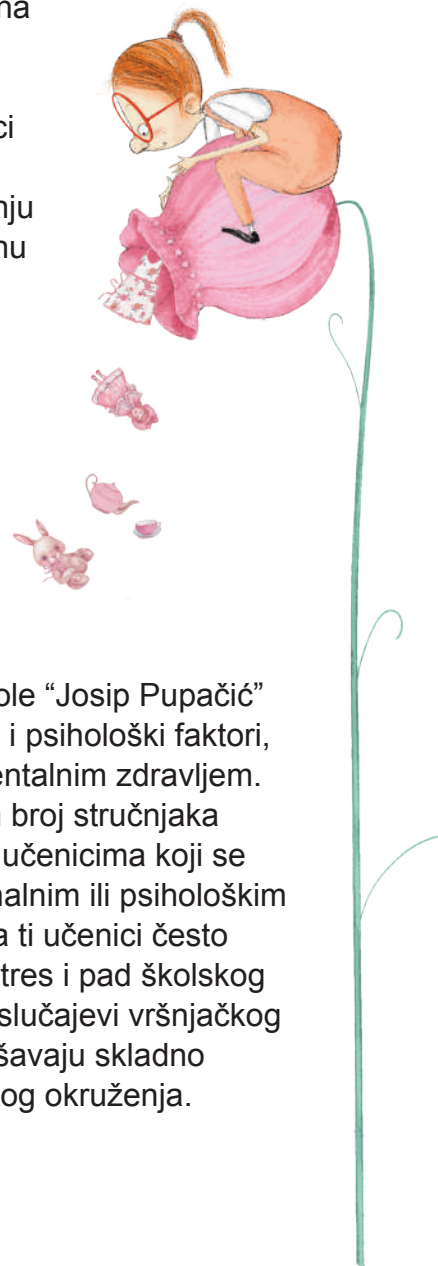
- **Razvijanje empatije:** Djeca uče razumjeti i suosjećati s onima koji se nalaze u drugačijim situacijama, što im pomaže da budu osjetljivija i brižnija prema ljudima oko sebe.
- **Smanjivanje predrasuda:** Razgovorom o diskriminaciji i nejednakosti djeca uče prepoznati i odbaciti predrasude koje možda imaju prema drugima zbog njihovih razlika.
- **Promicanje tolerancije:** Upoznavanjem s pojmom tolerancije, djeca uče prihvaćati i poštovati razlike, bilo da je riječ o kulturi, vjeri, rasi ili bilo kojoj drugoj osobini.
- **Razvijanje kritičkog razmišljanja:** Ove teme potiču djecu na promišljanje i analizu društvenih problema, čime se razvija njihova sposobnost donošenja informiranih odluka.
- **Priprema za budućnost:** Razumijevanje ovih tema priprema djecu za život u raznolikom i globaliziranom svijetu.
- **Osnaživanje djece:** Kada razumiju društvene nepravde, djeca se mogu osjećati osnaženo da djeluju protiv njih, bilo kroz

volonterski rad, zagovaranje ili svakodnevne interakcije.

Važno je naglasiti da su škole ključna mjesta gdje se promjene mogu dogoditi. Nastavnici su važan faktor u podizanju svijesti i mijenjanju obrazaca koji štete svima, i djevojčicama i dječacima (Srednja.hr, n.d.).

Kako bismo umanjili utjecaj nejednakosti, razvijamo inkluzivne prakse koje uključuju individualizirani pristup učenju, dodatnu podršku kroz izvannastavne aktivnosti i suradnju s roditeljima. Organiziramo radionice usmjerene na razvoj interkulturalnih vještina i podizanje svijesti o jednakosti među učenicima. Nastavnici redovito sudjeluju u stručnom usavršavanju vezanom uz inkluzivnu pedagogiju. Također, kroz izvannastavne aktivnosti radimo na jačanju zajednice i međusobnog poštovanja među učenicima.

Među značajnim nejednakostima koje pogađaju učenike Osnovne škole "Josip Pupačić" ističu se emocionalni i psihološki faktori, posebice u vezi s mentalnim zdravljem. Škola nema dovoljan broj stručnjaka za pružanje podrške učenicima koji se suočavaju s emocionalnim ili psihološkim izazovima. Zbog toga ti učenici često doživljavaju znatan stres i pad školskog uspjeha. Povremeni slučajevi vršnjačkog nasilja dodatno narušavaju skladno funkcioniranje školskog okruženja.



Osiguravanje jednakih obrazovnih prilika učenicima s posebnim potrebama izazovno je zbog ograničenih resursa i kadra. Ekonomske razlike također su izražene, jer učenici iz imućnijih obitelji često dominiraju vršnjačkim skupinama. Iako školsko osoblje nastoji biti dostupno učenicima, preventivni programi protiv nasilja, poput “Abecede prevencije”, provode se u sklopu razredne nastave. Ovaj program nudi strukturirane preventivne aktivnosti za učenike i roditelje, usmjerene na razvoj socijalnih vještina i međuljudskih odnosa. “Abeceda prevencije” potiče razvoj samopouzdanja, pozitivne slike o sebi, suradničkih socijalnih vještina i nenasilnog rješavanja sukoba (Os-ilibar-labin.skole.hr, n.d.). Na institucionalnoj razini, uz potporu UNODC-a i Ministarstva znanosti i obrazovanja, provode se UNICEF-ova inicijativa za prevenciju vršnjačkog nasilja te program Lions Quest -

“Vještine za adolescenciju”.

Program je namijenjen učenicima u dobi od 10 do 14 godina i jedan je od šest najuspješnijih znanstveno evaluiranih programa za razvoj socio-emocionalnih vještina u svijetu (Azoo.hr, n.d.).

Škola provodi različite obrazovne programe i inicijative

usmjerene na jačanje razumijevanja pojmova jednakosti i društvene pravde te aktivnosti i radionice koje povezuju književnost s raspravama o nejednakostima, pomažući učenicima da književne teme povežu s problemima iz stvarnog života. Književnost se koristi kao alat za istraživanje širih društvenih izazova poput ekonomskih razlika, vjerskih razlika i društvene pravde. Nastavnici imaju ključnu ulogu u tim razgovorima, koristeći književnost i druge obrazovne alate kako bi djeci približili ove važne teme na način

koji je razumljiv i primjeren njihovoj dobi.

Sudjelovanjem u projektu Erasmus+ Zoom Out, izravno sudjelujemo s drugim europskim institucijama u razvoju suvremenih pedagoških pristupa koji se bave temama jednakosti i nediskriminacije u obrazovanju.

DJEČJA KNJIŽEVNOST

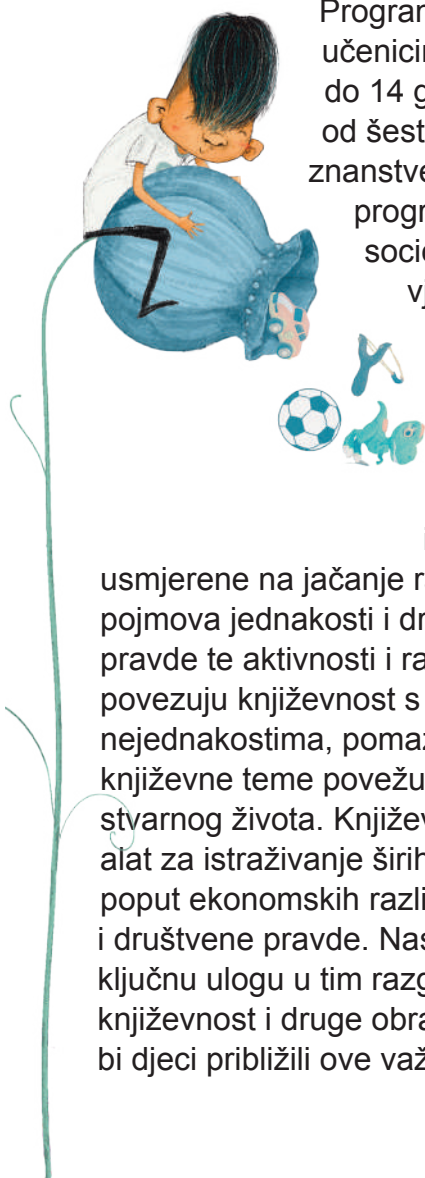
Čitanje je jedan od temeljnih preduvjeta kulturne kompetencije; vjeruje se da je to jedina stvar koja osobu može osloboditi uskogrudnosti, neznanja i predrasuda, osloboditi je straha od povijesnih i kulturnih razlika i omogućiti joj da upozna čovječnost koja nam je svima zajednička (Enciklopedija, hr, n.d.).

Dječja književnost ne samo da obrazuje dijete, već ga i oblikuje. Čitanjem dijete uči, istražuje, zabavlja se, obogaćuje svoj unutarnji svijet i stječe nova iskustva. Od jednostavnih slikovnica koje prikazuju predmete do strukturiranih pjesama i romana za mlade, dječja književnost dolazi u mnogim oblicima, stilovima i temama – na zadovoljstvo čitatelja svih generacija (NasaMalaknjiznica.hr, n.d.).

Dječja književnost zauzima važno mjesto u obrazovanju naših učenika jer ne potiče samo ljubav prema čitanju, već služi i kao alat za razvoj empatije, kritičkog razmišljanja i razumijevanja različitosti..

Učitelji u našoj školi koriste dječju književnost u nastavi kako bi potaknuli rasprave o važnim društvenim temama, uključujući nejednakosti, toleranciju i ljudska prava. Kroz književnost učenici upoznaju različite perspektive i životne situacije, što ih potiče na razmišljanje o vlastitom i tuđem iskustvu. Priče često nose moralne ili obrazovne poruke iz kojih djeca mogu učiti, s nizom tema koje odražavaju životne situacije, prijateljstvo, obitelj, različitost i važnost dijeljenja. Stoga dječja književnost ne oblikuje samo dječje misli i iskustva, već često ostavlja trajan dojam i na odrasle čitatelje (NasaMalaknjiznica.hr, n.d.).

Djeca su sposobna uočiti dublja značenja i nijanse koje se mogu kritički analizirati u djelima dječje književnosti, na što



odrasli ponekad ne obraćaju pažnju (NasaMalaknjiznica.hr, n.d.).

Od prvog razreda naši učenici prepričavaju i čitaju kraće epske tekstove iz nacionalne i svjetske narodne i umjetničke književnosti. Tako se u dječjem romanu Mate Lovraka “Vlak u snijegu” analiziraju ekonomska situacija i spolna nejednakost likova, što se ogleda u postupcima glavnih likova tog književnog djela. Primjerice, kroz priču “Ružno pače” Hansa Christiana Andersena učenici uče o diskriminaciji i prihvaćanju različitosti. Andersenova priča “Djevojčica sa šibicama” koristi se za razgovor o siromaštvu i suosjećanju s drugima; “Mali princ” Antoinea de Saint-Exupéryja koristi se za razgovore o prijateljstvu, ljubavi i razumijevanju drugih; “Matilda” Roalda Dahla obrađuje teme nepravde, obrazovanja i snage pojedinca.

Do jedanaeste godine, kako bi postigli višu razinu čitalačkih vještina, kod učenika se razvija čitanje za užitak kroz učiteljska pripovijedanja narodnih bajki i priča. Od desete godine učenici sve češće samostalno čitaju zadana ili izborna književna djela, dijeleći doživljaje pročitano i sudjelujući s učiteljem u analizi književnih djela.

Kroz dječju književnost nastojimo osvijestiti učenike o društvenim problemima, uključujući i nejednakosti s kojima se susreću oni i njihovi vršnjaci. Koristimo knjige koje se bave temama siromaštva, migracija, rodne ravnopravnosti ili diskriminacije kao polazište za rasprave i projekte. Trudimo se integrirati književnost u nastavu na način koji učenicima omogućuje da prepoznaju povezanost između književnih likova i stvarnog života.

Kroz nastavu hrvatskoga jezika i projekte vezane uz poticanje čitanja u našoj se školi obrađuju književna djela koja govore o društvenim i socijalnim nepravdama, različitosti i potrazi za identitetom.

Još jedan primjer ovakve prakse je čitateljski klub u kojem su učenici raspravljali o romanu “Duh” autora Jasona Reynoldsa. Roman uključuje likove različitih kulturnih, etničkih i društvenih pozadina. Raznolikost likova omogućuje stvaranje zajednice koja se međusobno podržava unatoč razlikama

te razvija empatiju kod čitatelja prema osobama nižeg socioekonomskog statusa. Roman pripovijeda priču o dječaku Castleu Cranshawu, poznatom kao Duh, koji nakon obiteljskog nasilja utočište nalazi u trkačkom timu. U školi se siromašni Duh suočava s predrasudama; grupa dječaka ga ismijava zbog njegove obiteljske situacije i pohabane odjeće, ali Duh s vremenom zauzima ispravan stav prema svojoj nezavidnoj situaciji, što je pokazatelj prevladavanja predrasuda i stvaranja otpornosti. Središnja tema romana je samoprihvatanje. Roman istražuje temu identiteta i istovremeno uči da teške životne okolnosti možemo prevladati uz pomoć vlastite hrabrosti i podrške zajednice.

U sklopu projekta Erasmus+ Zoom Out, učenicima prvog razreda pročitana je slikovnica Ide Mlakar Črnič “U blizini stanuje djevojčica”. Nakon čitanja održana je radionica pod nazivom “Princeza ili obična djevojčica”, s jedanaest različitih aktivnosti koje su se bavile temama otuđenosti, siromaštva, socijalne izolacije, nejednakosti... Slikovnica prikazuje život djevojčice koja čak nema ni ime, a kroz njezin svakodnevni život, prikazan po mjesecima, naznačene su društvene, kulturne i vjerske različitosti te izolacija iz razredne i šire društvene zajednice.

Za učenike petih razreda, u okviru istog projekta, održana je radionica “Dorcas i ja” temeljena na romanu “Drugačija” autorice Ivane Guljašević Kuman. Roman se bavi temom inkluzivnosti kroz priču o mladoj crnoj djevojci Dorcas. Dorcas je rođena u Kongu, a posvojili su je roditelji iz malog hrvatskog grada. Kroz roman se Dorcas suočava s predrasudama zbog boje kože i podrijetla. Razvod njezinih hrvatskih roditelja dodatno umanjuje njezin osjećaj pripadnosti i prepoznavanja vlastitog identiteta. Ipak, riječ je o toploj priči o pronalaženju vlastitog mjesta pod suncem. Roman kod mladih čitatelja razvija osjećaj tolerancije i empatije prema onima koji su na neki način drukčiji.

Učenici šestih razreda upoznali su roman “Anđeo plišanih igračaka” autorice Nade

Mihaljević. Roman je 2013. godine nagrađen prestižnom hrvatskom nagradom "Grigor Vitez" za najbolju dječju knjigu. Glavni lik romana je Viktor, koji se s roditeljima preselio iz Zagreba u selo Kraljev Vrh. Čitanjem romana saznajemo da je Viktor autističan i da ima savant sindrom (sposobnost brzog i preciznog računanja te jedinstvenu aritmetičku sposobnost). Roditelji, suočeni s predrasudama i poteškoćama koje dječak doživljava u školi, čine sve kako bi se njihovo dijete osjećalo prihvaćeno. Tijekom romana Viktor nailazi na mnoge poteškoće, ali ih uspješno savladava. Nakon radionice "Tko sam ja?" učenici su prihvatili izmišljenog dječaka Viktora kao stvarnog i razvili empatiju prema učenicima koji su drukčiji od njih, posebice prema onima s različitim oblicima autizma.

Kroz književne likove iz različitih društvenih pozicija djeca stječu nova iskustva koja razvijaju toleranciju, empatiju i ruše predrasude,

a ujedno stvaraju osjećaj prihvaćenosti i svijetle budućnosti u situacijama poistovjećivanja s nekim od književnih likova.

Vjerujemo da učitelji u našoj školi mogu potaknuti učenike na razgovor o različitostima kroz dječju književnost i razvijati svijest o važnosti prihvaćanja svih učenika, čime se suzbija društvena isključenost.

Radili smo i radimo na tome da svako dijete odrasta sretno, pronađe svoje mjesto u ovom svijetu, uz punu podršku obitelji, prijatelja i društva u cjelini.



LITERATURA

- Srednja.hr (n.d.). *Dječaci ne plaču, djevojke moraju kuhati: 42 stereotipa koja smo svi čuli, a netočna su*. Available at: <https://www.srednja.hr/svastara/djecaci-ne-placu-djevojke-moraju-kuhati-42-stereotipa-koja-smo-svi-culi-a-netocna-su/> (Last access: 05/05/2025).
- Os-ilribar-labin.skole.hr (n.d.). *Abeceda prevencije*. Available at: https://web-arhiva.skole.hr/os-ilribar-labin/upload/os-ilribar-labin/newsattach/2878/ABECEDA_PREVENCIJE.pdf (Last access: 05/05/2025).
- Azoo.hr (n.d.). *Preventivni program Lions Quest - Vještine za adolescenciju*. Available at: <https://www.azoo.hr/programi-arhiva/preventivni-program-lions-quest-vjestine-za-adolescenciju/> (Last access: 05/05/2025).
- Enciklopedija.hr (n.d.). *Dječja književnost*. Available at: <https://www.enciklopedija.hr/clanak/djecja-knjizevnost> (Last access: 05/05/2025).
- NasaMalaknjiznica.hr (n.d.). *Dječja književnost u očima odraslih*. Available at: <https://nasamalaknjiznica.hr/djecja-knjizevnost-u-ocima-odraslih-1/> (Last access: 05/05/2025).

22

Alat za obogaćivanje naše zajednice i poticanje kritičkog i reflektivnog duha

Teresa Denis, Andrea Pérez, Judith Tamayo & Jèssica Balcells (Escola Joan Miró)

Škola Joan Miró je javna predškolska i osnovna škola koja djeluje od 1986. godine. Nalazi se u Barceloni, na uglu ulica Entença i Diputació, između četvrti Esquerra de l'Eixample i Sant Antoni, u dinamičnom i raznolikom urbanom području.

Učenici uglavnom dolaze iz četvrti Nova Esquerra de l'Eixample, iako manji broj učenika dolazi iz Sant Antonija i obližnjih dijelova Sants-Montjuïca. Većina obitelji su lokalne, no posljednjih godina bilježi se porast broja obitelji drugih nacionalnosti, što odražava promjene u demografiji Barcelone. S druge strane, mala skupina učenika dolazi iz obitelji koje su korisnici socijalne pomoći ili iz zajednica u riziku od socijalne isključenosti.

Trenutačno se kao glavna nejednakost u školi percipira kulturna, posebice u aspektima poput jezičnih barijera i nedostatka zajedničkih kulturnih referenci među učenicima. Te razlike ponekad mogu ometati punopravno sudjelovanje i stvoriti situacije u kojima se neka djeca i obitelji osjećaju nevidljivo. Škola aktivno

radi na uklanjanju tih prepreka kroz stvaranje prostora za dijalog i aktivnosti koje promiču različitost. Osiguravanje potpune uključenosti svih obitelji i djece u život škole i dalje ostaje izazov.

Ova kulturna, jezična i socioekonomska raznolikost doživljava se kao snaga koja obogaćuje školsku

zajednicu. Kao takva, škola je posvećena pružanju inkluzivnog obrazovanja (posebno kao škola SIEI: Intenzivna podrška za inkluzivno obrazovanje), osiguravajući da svi učenici, bez obzira na svoje podrijetlo ili sposobnosti, budu podržani i cijenjeni. Ta je posvećenost utemeljena na vrijednostima demokratskih, mirotvornih i rodno ravnopravnih principa, koji čine temelj obrazovnog projekta škole.

Posljednjih godina nastavnici redovito sudjeluju u godišnjim edukacijama usmjerenima na suzbijanje nejednakosti u pogledu roda, kulture i funkcionalnih sposobnosti. Uz to, prošle je godine škola uvela specifičnu edukaciju o restorativnim krugovima, alatu koji je omogućio timu da radi na različitim aspektima različitosti kroz reflektivni i participativni dijalog (vidi poglavlje 14).

Istovremeno, škola je osnovala Odbor za suživot, sastavljen od predstavnika nastavnog osoblja i roditelja, s ciljem rješavanja pitanja povezanih s nejednakostima i poticanja

pravednije i uključivije školske zajednice. Odbor se sastaje

dva do tri puta godišnje radi praćenja i predlaganja konkretnih mjera.

Škola svake godine 30. siječnja obilježava Dan nenasilja i mira. Tog dana učenici raspravljaju o nejednakostima u svijetu. Svake godine odabire se posebna tema koja se potom obrađuje i razmatra u razredima s ciljem podizanja svijesti i promicanja vrijednosti mira i



solidarnosti.

Dječja književnost oduvijek je bila temeljni element rada u svim razredima, od predškolskog do završnih godina osnovne škole. Međutim, kako učenici odrastaju, prilike za stvaranje prostora za pripovijedanje i književnu raspravu postaju rjeđe. Nerijetko se pretpostavlja da djeca u toj dobi te vještine razvijaju samostalno.

Smatramo da je ključno ponovno promisliti na koji način dijelimo književnost s učenicima u našoj školi. Potrebno je stvoriti trenutke u kojima se naglašava kritičko razmišljanje, zajedničko promišljanje i, nadasve, radost čitanja. Posvećeni smo tome da književnost učinimo živahnim i dinamičnim alatom koji i dalje obogaćuje obrazovno iskustvo svih učenika, bez obzira na njihovu dob.

Naš tjedni raspored uključuje sat posvećen restorativnim krugovima. Tijekom tog sata učenici sjede u krugu, slijedeći jasna pravila, uključujući upotrebu predmeta za govorenje i poštivanje unaprijed dogovorenih faza kruga. Raspravljaju o temama koje ih se tiču ili promišljaju o nejednakostima prisutnima u određenom trenutku. Često se koriste ilustrirane knjige kao početna točka za ove razgovore, koji zatim vode do zajedničkih promišljanja o temama i nejednakostima istaknutima u čitanju.

Primijetili smo, međutim, da su

tradicionalne bajke ostale zaboravljene na policama učionica ili su u nekim slučajevima potpuno zaboravljene. Nakon sudjelovanja u ovom Erasmus+ projektu, učiteljski kolektiv odlučio je da je vrijeme da se ti klasici ponovno ožive i ispričaju na detaljan i reflektivan način. Njihovim korištenjem kao temelja za kritičku raspravu i usporedbu sa suvremenim društvom možemo uočiti napredak koji smo kao zajednica postigli, osobito u razumijevanju intersekcionalnosti te društvenih, kulturnih, dobrih i rodnih razlika. Ova nam perspektiva pomaže prepoznati postignuti napredak i povećati svijest učenika o važnosti daljnjeg rada na pravednijem i uključivijem društvu.

Potencijal knjiga za suočavanje s nejednakostima je golem. Kao škola čvrsto vjerujemo da knjige trebaju biti korištene kao alat za obogaćivanje naše zajednice i poticanje kritičkog i refleksivnog duha kod učenika.

Knjige nam omogućuju da se stavimo u tuđu kožu, poistovjetimo s njihovim iskustvima ili situacijama i postanemo svjesni vlastitih postupaka. Osim toga, one su snažno sredstvo za razvijanje razumijevanja, promicanje empatije i buđenje dubokih i teško objašnjivih emocija u svakom pojedincu. Knjige imaju sposobnost da nas transformiraju i povežu sa svijetom koji nas okružuje.



EPILOG

“Odjeci nenapisanih istina”¹

Knjižnica je tamno i tiho mjesto, s policama koje sežu do stropa i prepune su knjiga iz svih razdoblja i krajeva svijeta. Svaki prolaz vodi u drugi svemir, a zrak nosi prepoznatljiv miris starog papira i zaboravljenih priča. Prigušeno, gotovo čarobno svjetlo izviralo je iz stranica knjiga, lagano se krećući kao da je živo, paleći svijeće i obasjavajući prizor.

Odjednom, vrata knjižnice zaškripiše, polako i dugo. Iznenadni nalet vjetra provali u prostoriju, kao da je oslobođena neka drevna sila. Propuh razbacuje rasute listove iz otvorene knjige i ruši nestabilnu hrpu svezaka. Oni s treskom padaju na tlo. No, najveće iznenađenje tek slijedi.

Na podu se knjige počinju pomalo micati, kao da se bude. Njihove stranice šušte s energijom, kao da je oslobođena neka skrivena sila. Iz tih svezaka počinju izlaziti ljudski likovi. Isprva su mutne sjene, no kako poprimaju oblik, postaju stvarni likovi, svaki sa sobom nosi težinu priče koja je do tada postojala samo u mašti onih koji su ih oživjeli pisanjem i čitanjem.

Mwamba izlazi iz knjige *Tintin u Kongu*. Polako se uspravlja, oteresajući prašinu i trljajući čelo s izrazom frustracije. Na sebi ima odjeću koju nije sam izabrao – preveliku, punu klišeja, kreiranu od strane nekoga tko ga nikada nije istinski razumio.

– Uvijek isto. Uvijek me izvlače iz knjige koja nije moja, – kaže Mwamba ogorčeno, ali pokušava ostati miran. – Netko je, prije mnogo godina, odlučio tko ću biti, kako ću govoriti, kako će me se vidjeti. Ali ja nisam „neki Kongovčanin”. Imam ime, Mwamba. Zapamti ga dobro, jer ovaj put govorim za sebe.

Mwamba pogleda oko sebe. Ostali likovi počinju poprimati oblik i promatraju ga s pozornošću. Plava vila izlazi iz *Pinokija*, njezina plava i elegantna haljina blista, ali ona je vidljivo umorna, kao netko tko je predugo nosio očekivanja drugih.

– Mwamba, razumijem tvoju borbu. Stoljećima sam bila zarobljena u ulozi koju nisam izabrala: savršena vila. Uvijek alat u službi morala koji nije moj. Ona koja sve spašava, a nikada samu sebe. Pitam se... a što ako i ja poželim pogriješiti? Što ako poželim biti samo prolazna sjena, a ne stalno svjetlo?

Zvonar crkve Notre-Dame izlazi iz svoje knjige, pogrbljen, s očima napola skrivenim pod kapuljačom. Glas mu je pun težine i snage, ali prekidan stankama, poput nekoga tko je navikao prvo promisliti prije nego što progovori.

– Znaš li što je najgore, Mwamba? To što to rade s dobrim namjerama. Htjeli su da budem... što? Simbol? Pouka? Ali meni ne treba njihovo sažaljenje, ne želim sućut. Samo želim da me pogledaju u oči. Da me vide kao osobu, a ne kao kamen s kojim treba suosjećati.

Manolito Gafotas provali na scenu s energijom, njegove naočale odražavaju bezbrižni, ironični humor i njegovu prizemljenu narav.

– Vi svi baš filozofirate! Kakva drama! Ja ću vam reći ovako: kod mene doma za to nikad nije

1. Ovaj epilog i slika su nastali u dijalogu s ChatGPT-om.

bilo vremena. Problemi? Oni su jednostavni: platiti račune, izbjeći ukor učitelja, sačuvati sendvič... Ali barem su to stvarni problemi, zar ne?

Charlie iz knjige *Charlie i tvornica čokolade* promatrao je prizor izdaleka, ali sada odlučuje pridružiti se raspravi, potaknut Manolitovim riječima. Govori blagim tonom, naivan, ali promišljen, poput nekoga tko i u teškoćama vidi nadu.

– Ali Manolito, nemoj podcjenjivati maštu. I ja sam odrastao u siromaštvu, baš kao ti, ali... sanjarenje mi je davalo snagu. Mašta može biti vrlo stvarna, znaš? Nije samo za bijeg, nego za traženje puteva koje nitko drugi ne vidi. Da bi nešto promijenio, prvo moraš sanjati.

Momo izlazi iz svoje knjige s mirnom, ali magnetskom prisutnošću. Oči su joj kao da vide dalje od drugih, ispunjene zapanjujućom mudrošću za njezine godine.

– Možda je vrijeme da prestanemo govoriti samo o sebi, likovima. A što je s djecom koja nas čitaju? Što se događa kada djeca poznaju svijet samo kroz priče koje im odrasli napišu? Ako nikada ne nauče misliti svojom glavom, samo će ponavljati ono što već znaju – i ništa se neće promijeniti.

– Upravo tako, Momo – odgovara Mwamba, glasom tvrđim, odlučnijim. Svaka riječ kao da nosi težinu njegove povijesti. – Stvoren sam da bi bijela djeca povjerovala da sam sretan kao... rob. Ali ne želim da me popravljaju, ni da me brišu. Želim da ispričaju što su nam učinili, da znaju sve: bol, izrabljivanje, smrt. Želim da znaju zašto sam ovako stvoren. Jer ako to ne znaju, nikada se neće boriti da se to više ne ponovi.

– Upravo tako – kaže Plava vila tišim, ali jednako uvjerljivim tonom. Jasno je da želi biti shvaćena, čak i kad joj se smirenost malo narušava. – Ne dobivamo ništa ako nas skrivaju ili uljepšavaju. Priče ponekad moraju peći. Moraju boljeti. Jer samo kad uzburkaš vodu, vidiš što je na dnu.

– Odraslima se ne sviđa nelagoda. Ali djeca su hrabrija nego što misle. Razumiju puno više nego što im se priznaje – kaže Zvonar, glasom teškim, ali punim energije. – Ako im dopustimo da čitaju istinu, možda je jednom i promijene.

– Upravo tako, upravo tako – dodaje Manolito, podrugljivim tonom, iako se u njegovu glasu nazire divljenje prema onome što je izrečeno. – Neka nas čitaju, a ako ih uzruja – tim bolje! Znae što? Priče ne moraju biti sve duga i cvijeće. Život nije takav!

Mwamba pogleda knjigu iz koje je izašao, izraz lica mu je mješavina gađenja i tuge.

– Dosta je bilo da budemo simboli, da budemo lekcije! Tu smo da ih podsjetimo da priče nisu nevine. One mogu izgraditi svijet... ili ga uništiti. – Mwamba zatim pogleda vas, čitatelja ovog epiloga. – A mi, uz vašu pomoć, možemo biti pukotine koje će srušiti zidove koji nas zarobljavaju.

Mwamba krene prema vama, tražeći vaš pogled. Ostali likovi slijede ga, približavajući vam se. Momo, međutim, ostaje zamišljena, gledajući u svijeće koje obasjavaju prostor. Odjednom podiže glavu i pogleda vas. U njezinim očima vidite duboku emociju.

– Priče su oružje. Oružje za otpor, za sanjarenje, za borbu. Ali samo ako nam dopustite da budemo slobodni. – Momo zastaje, zatim tiho, ali odlučno dodaje: – Čitajte nas. Slušajte nas. Dajte nam život.

Momo se pridružuje ostalim likovima koji vam se svi, jedan po jedan, približavaju pogledima punim intenziteta. Iako vas to uznemiruje, pokušavate im uzvratiti pogled, shvatiti njihovu ljutnju, nježnost, ironiju, njihove istine – koje su i vaše.



Co-funded by
the European Union

This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

