# Metodički model interpretacije krajolika kao funkcionalnoga lika

Mirela Šušić*
*msusic@unizd.hr*
https://orcid.org/0000-0002-0767-4484

https://doi.org/10.31192/np.24.3.9
UDK: 82:502.5
821.163.42Aralica, I.
37.091.3:82
Izvorni znanstveni rad /
Original scientific paper
Primljeno: 15. srpnja 2026.
Prihvaćeno: 15. rujna 2026.



*Rad polazi od problema svođenja književnoga prostora na mjesto radnje te teorijskom sintezom oblikuje pojam krajolika kao funkcionalnoga lika. Cilj je utvrditi pod kojim tekstualnim uvjetima prostor preuzima funkcije koje određuju pripovjedni svijet i pokazati kako se taj koncept može prevesti u prenosiv model nastavne interpretacije. Istraživanje povezuje kritičku analizu naratoloških, prostornih i metodičkih polazišta, interpretativno-analitičko čitanje i metodičku razradu. Izvodi se otvorena razdioba atmosferske, memorijske, identitetske, simboličke i narativne funkcije krajolika. Koncept se ogledno ispituje na ulomku iz Araličine »Knjige gorkog prijekora« te se predlaže slijed nastavnih postupaka: uočavanje prostornoga znaka, određivanje njegove funkcije, povezivanje s likovima i radnjom, oblikovanje problemskoga pitanja i izvođenje argumentirane tvrdnje potkrijepljene tekstom. Rad povezuje zavičajnost, prostornu pismenost i književno argumentiranje, a njegov je doprinos književnoteorijsko određenje krajolika kao funkcionalnoga lika te uspostava i razrada metodičkoga modela primjenjivoga na različite tekstove i obrazovne razine.*

Ključne riječi: *funkcionalni lik, krajolik, metodika književnosti, prostorna pismenost, zavičajnost.*

* Izv. prof. dr. sc. Mirela Šušić, Sveučilište u Zadru, Odjel za kroatistiku, Obala kralja Petra Krešimira IV., br. 2, HR-23000 Zadar.

## *Uvod***

U nastavi književnosti prostor je često jedno od temeljnih pitanja interpretacije, ali nerijetko ostaje na razini odgovora gdje se radnja zbiva. Takav je odgovor potreban, no metodički ni interpretacijski nije dostatan. Književni prostor ne služi samo smještanju fabule, nego sudjeluje u nastajanju značenja. On određuje ton pripovijedanja, oblikuje granice djelovanja likova, čuva tragove prošlosti, usmjerava čitateljevu pozornost i nerijetko preuzima ulogu posrednika između osobnoga iskustva i povijesnoga pamćenja. Zbog toga se u nastavi književnosti može postaviti drukčije pitanje: što prostor u djelu čini?

Ovaj rad polazi od pretpostavke da se krajolik, u metodičkome smislu, može čitati kao lik onda kada u književnome djelu ne funkcionira kao statična pozadina, nego kao aktivna struktura značenja. Pritom se pojam lika ne upotrebljava doslovno. Krajolik nema psihološku unutrašnjost, govor i biografiju u istome smislu u kojem ih imaju ljudski likovi. Ipak, on može imati prepoznatljiv identitet, može stupati u odnos prema ljudskim likovima, može nositi pamćenje, mijenjati čitateljev horizont očekivanja i sudjelovati u razvoju pripovjedne napetosti. U tom smislu sintagma *krajolik kao lik*, kako se određuje u ovome radu, učenike i studente potiče da prostor ne opisuju samo deskriptivno, nego da ga tumače funkcionalno. Povezivanjem Pelešovih razmatranja književnoga lika i značenjske organizacije pripovjednoga teksta s određenjem književnoga prostora kao društveno, kulturno i simbolički oblikovane kategorije koje predlaže Ivana Brković može se preciznije odrediti ključni pojam ovoga rada: *krajolik kao funkcionalni lik* nije personificirani ljudski lik, nego složena značenjska struktura koja sudjeluje u organizaciji pripovjednoga svijeta, usmjerava djelovanje i doživljavanje likova te prenosi povijesna, politička, sakralna i identitetska značenja.[1]

Navedena se teorijska polazišta pritom ne preuzimaju kao međusobno zamjenjiva. Fenomenološki i humanističko-geografski pristupi objašnjavaju kako prostor ljudskim iskustvom postaje vrijednosno određeno mjesto,[2] a Bachelard pokazuje njegovu intimnu i imaginacijsku dimenziju.[3] Brković književni pro-

**Ovaj je članak proširena i dorađena inačica izlaganja održanoga na 9. danima Šime i Ante Starčevića, međunarodnoj znanstvenoj konferenciji *Krajolik u obrazovanju i obrazovanje u krajoliku*, održanoj 22.-23. svibnja 2026. na Odjelu za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru.

[1] Usp. Gajo PELEŠ, *Iščitavanje značenja*, Rijeka, Izdavački centar Rijeka, 1982, 43-62; isti, *Tumačenje romana*, Zagreb, ArTresor naklada, 1999, 41-42, 228-237; Ivana BRKOVIĆ, *Političko i sveto. Identitet prostora i prostori identiteta u dubrovačkoj književnosti 17. stoljeća*, Zagreb – Dubrovnik, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Zavod za povijesne znanosti u Dubrovniku, 2018, 15-54.

[2] Usp. Yi-Fu TUAN, *Space and Place. The Perspective of Experience*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1977, 6; Edward S. CASEY, *Getting Back into Place. Toward a Renewed Understanding of the Place-World*, Bloomington, Indiana University Press, 1993, 29, 51-52; Tim CRESSWELL, *Place. An Introduction*, Chichester, Wiley Blackwell, ²2015, 12-15.

[3] Usp. Gaston BACHELARD, *Poetika prostora*, Zagreb, Ceres, 2000, 23, 28-30, 51.

stor određuje kao društveno, kulturno i simbolički organiziranu strukturu,[4] dok Pelešovo razumijevanje lika i značenjske organizacije pripovjednoga teksta omogućuje funkcionalno i relacijsko razmatranje njegovih sastavnica.[5] Nijedan od tih pristupa sam za sebe ne oblikuje pojam krajolika kao funkcionalnoga lika. Njihovim kritičkim povezivanjem ovaj rad težište premješta s pitanja može li se krajolik doslovno smatrati likom na pitanje pod kojim tekstualnim uvjetima prostor preuzima funkcije koje bitno određuju pripovjedni svijet, ljudske likove i oblikovanje značenja.

Cilj je rada oblikovati znanstveno-metodički model u kojem se razlikuju, ali i povezuju dva sloja. Prvi je književnointerpretacijski: krajolik se tumači kao funkcionalni element književnoga djela koji nosi atmosferu, pamćenje, identitet, simboliku i narativnu napetost. Drugi je metodički: taj se interpretacijski uvid prevodi u nastavne korake koji učenika ili studenta vode od prepoznavanja prostora prema argumentiranome tumačenju. Kao ogledni predložak služi *Knjiga gorkog prijekora* Ivana Aralice, ali se rad ne zadržava na književnopovijesnoj interpretaciji toga romana. Naglasak je na prenosivome metodičkom postupku: kako odabrati ulomak, kako postaviti interpretacijsko pitanje, kako učenike ili studente voditi prema argumentiranju i kako zavičajni prostor ne svesti na lokalnu prepoznatljivost, nego ga otvoriti prema općim pitanjima književnosti, baštine i odgovornosti.

Istraživanje polazi od dvaju međusobno povezanih pitanja: pod kojim se tekstualnim uvjetima krajolik može odrediti kao funkcionalni lik te na koji se način tako oblikovan književnoteorijski koncept može prevesti u prenosiv model nastavne interpretacije? Odgovori na ta pitanja traže se povezivanjem književnoteorijskoga, interpretativnoga i metodičkoga sloja istraživanja.

Metodološki se rad oslanja na tri komplementarna postupka: kritičku teorijsku analizu, interpretativno-analitičko čitanje i metodičku razradu nastavne interpretacije. Prvi postupak omogućuje razlučivanje i povezivanje odabranih teorijskih polazišta te izvođenje analitičke razdiobe funkcija krajolika, drugi omogućuje ogledno ispitivanje tako oblikovanoga koncepta u književnome djelu, a treći ga preoblikuje u izvedive nastavne korake. Takvo povezivanje književnointerpretacijskoga i metodičkoga sloja u skladu je s određenjem metodike, koja nastavni predmet istražuje »kao teorijsku i praktičnu, sadržajnu i procesnu cjelinu«.[6]

Primjena tih postupaka organizirana je u trima povezanim fazama. U prvoj se komparativno i kritički razmatraju odabrana naratološka, prostorna i metodička polazišta kako bi se odredio odnos između književnoga prostora, lika i značenjske organizacije pripovjednoga teksta. U drugoj se fazi teorijskom

[4] Usp. Brković, *Političko i sveto*…, 15-54.
[5] Usp. Peleš, *Iščitavanje značenja*…, 43-62; isti, *Tumačenje romana*…, 41-42, 59-60, 124-126, 228-237.
[6] Ante BEŽEN, *Metodika. Znanost o poučavanju nastavnog predmeta*, Zagreb, Profil, 2008, 16.

sintezom izvodi pojam krajolika kao funkcionalnoga lika te njegova razdioba na atmosfersku, memorijsku, identitetsku, simboličku i narativnu funkciju. U trećoj se fazi tako oblikovan analitički koncept ogledno ispituje interpretacijom odabranoga ulomka iz Araličine *Knjige gorkog prijekora* te razrađuje u prenosiv metodički model. Kriteriji odabira ulomka jesu izražena prostorna organizacija, povezanost prostornih pojedinosti s likovima i radnjom te istodobna prisutnost najmanje dviju funkcija krajolika.

## *1. Od mjesta radnje prema hermeneutici krajolika*

U školskome i sveučilišnome čitanju književnosti prostor se najprije razumije kao mjesto radnje. Takvo polazište nije pogrešno, jer svako pripovijedanje pretpostavlja neki prostorni okvir. Ipak, ako se interpretacija zaustavi na imenovanju grada, kuće, obale, polja ili puta, prostor ostaje izvan književnoga mišljenja. Hermeneutika krajolika nastaje tek onda kada se počne ispitivati kako je prostor u tekstu oblikovan, koje vrijednosti sabire i na koji se način u njemu očituje odnos čovjeka prema svijetu. U ovome se radu krajolik razumijeva u širem književno-prostornom smislu, kao tekstualno oblikovana cjelina prirodnih, urbanih i kulturnih prostora, a ne samo kao prizor prirode.

Suvremena humanistička istraživanja prostora upozoravaju da mjesto nije neutralna geografska činjenica. Tuan prostor i mjesto razmatra iz perspektive ljudskoga iskustva te ističe da nediferencirani prostor postaje mjesto kada ga čovjek bolje upozna i obdari vrijednošću.[7] Casey slično naglašava da čovjek mjesto doživljava i u svijetu se orijentira vlastitim tjelesnim iskustvom, koje ga smješta u konkretno »ovdje« i omogućuje mu snalaženje u prostoru.[8] Cresswell mjesto promatra kao spoj lokacije, materijalne okoline i »smisla mjesta«, odnosno osobnih i zajedničkih značenja te emocionalnih veza koje se uz mjesto oblikuju.[9] Takvi uvidi metodički su dragocjeni jer učenika i studenta odvode od pitanja »gdje se radnja događa« prema pitanju »kako prostor postaje važan za razumijevanje čovjeka«.

Književnost pritom ne prenosi stvarni prostor kao kartu. Ona ga preoblikuje. Grad u književnome djelu nije isti kao grad koji se može obići, premda s njime može biti snažno povezan. Književni krajolik nastaje izborom pojedinosti, ritmom opisa, perspektivom pripovjedača, emocionalnim nabojem, simboličkim ponavljanjem i odnosom prema likovima. Bachelardova *Poetika prostora* upravo je zbog toga korisna za nastavu književnosti: ona pokazuje da kuća i njezini unutarnji prostori nisu samo materijalne zadanosti, nego mjesta

[7] Usp. Tuan, *Space and Place*…, 6.
[8] Usp. Casey, *Getting Back into Place*…, 29, 51-52.
[9] Usp. Cresswell, *Place*…, 12-15.

intime, sjećanja i imaginacije.[10] Iako se Bachelardova analiza ponajprije odnosi na prostore stanovanja, njezin se metodički poticaj može proširiti i na krajolik, grad ili zavičajni prostor. Istraživanje književnog prostora Ivane Brković polazi od prostora kao društveno i kulturno konstruirane te značenjski organizirane strukture.[11] U oblikovanju društvenoga i književnoga prostora kao dvije temeljne semantičke osi izdvaja političko i sveto.[12]

U takvu čitanju nastavnikova je zadaća preusmjeriti učeničku i studentsku pozornost. Umjesto pitanja: gdje se radnja zbiva, postavlja se pitanje: na koji način prostor proizvodi smisao? Učenik ili student tada uočava da opis nije ukras, nego argument teksta. Prostorni detalj može nagovijestiti vrijednosni sukob, granica može označiti moralnu ili političku napetost, put može biti oblik prijelaza, more može otvarati mogućnosti i istodobno ugrožavati, a grad može štititi likove i izlagati ih opasnosti. Time se prostor pretvara u interpretacijsku kategoriju ravnopravnu fabuli, liku, pripovjedaču i stilu.

## *2. Krajolik kao funkcionalni lik*

Govoriti o krajoliku kao liku znači proširiti uobičajeno razumijevanje lika. U klasičnoj nastavi književnosti lik se prepoznaje po imenu, postupcima, govoru, odnosima i promjenama. Krajolik takva obilježja nema na isti način, ali u tekstu može ostvariti srodne funkcije. Može imati prepoznatljivo lice, može se pojavljivati kao stalna točka odnosa, može čuvati prošlost, može biti izvor napetosti i može izazivati odluke. Ako je lik onaj element književnoga svijeta preko kojega čitatelj razumije vrijednosne odnose u djelu, tada se i krajolik može približiti liku. Pelešova razmatranja lika pritom su važna jer ga ne svode na psihološki opis osobe, nego ga oblikuju kao narativnu figuru određenu značenjskim sastavnicama, funkcijom i odnosima s drugim sastavnicama pripovjednoga svijeta.[13]

Od općenite funkcionalnosti književnoga prostora ovaj se koncept razlikuje po stupnju integriranosti prostora u pripovjedni svijet. Književni prostor može biti funkcionalan već kada u pojedinoj dionici stvara ugođaj ili usmjerava radnju, dok krajolik kao funkcionalni lik stječe prepoznatljivost i kontinuitet, ulazi u odnose s likovima te sudjeluje u oblikovanju više povezanih sastavnica značenja. Funkcionalnost prostora sama po sebi zato nije dovoljna da bi se prostor odredio kao funkcionalni lik.

Na temelju povezivanja navedenih teorijskih polazišta u ovom se radu izvodi analitička razdioba na atmosfersku, memorijsku, identitetsku, simboličku i

[10] Usp. Bachelard, *Poetika prostora*…, 23, 28-30, 51.
[11] Usp. Brković, *Političko i sveto*…, 15-54.
[12] Usp. *isto*, 11.
[13] Usp. Peleš, *Iščitavanje značenja*…, 43-62; isti, *Tumačenje romana*…, 41-42, 228-237.

narativnu funkciju krajolika. Ta podjela nije preuzeta kao gotova klasifikacija iz jednoga teorijskog izvora, nego je rezultat teorijske sinteze usmjerene prema prepoznavanju načina na koje prostor sudjeluje u organizaciji pripovjednoga svijeta. Funkcije nisu međusobno isključive ni zamišljene kao zatvoren sustav: pojedina prostorna sastavnica može istodobno oblikovati atmosferu, čuvati pamćenje, određivati identitet, proizvoditi simboličko značenje i usmjeravati radnju.

Prva je funkcija krajolika atmosferska. Prostor oblikuje emocionalni ton teksta. Magla, zatvorenost ulica, otvorenost obale, tvrdoća kamena, svjetlost na moru ili pustoš zaleđa nisu samo vizualni elementi. Oni stvaraju raspoloženje u kojem čitatelj tumači postupke likova. Miall i Kuiken, govoreći o književnoj recepciji, ističu važnost afektivnoga odgovora i preoblikovanja čitateljeva doživljaja pod utjecajem književnih postupaka.[14] U nastavi to znači da se opis krajolika ne smije odvajati od osjećajnoga učinka koji proizvodi.

Druga je funkcija memorijska. Krajolik u književnosti često pamti više od pojedinca. On čuva tragove života, nasilja, rada, stradanja, vjere, obiteljskih priča i zajedničkih gubitaka. U zavičajno obilježenim djelima to je osobito važno jer prostor postaje mjesto na kojem se privatno sjećanje susreće s kulturnim pamćenjem. Učenik ili student može lakše razumjeti apstraktni pojam pamćenja ako ga vidi u konkretnome znaku: u zidinama, luci, putu, školi, groblju, crkvi, kući ili napuštenome prostoru.

Treća je funkcija identitetska. Likovi se određuju prema mjestu kojem pripadaju ili od kojega se udaljuju. Pripadnost pritom nije samo zemljopisna. Ona uključuje jezik, geste, običaje, strahove, naslijeđene predodžbe i moralna očekivanja. Relph pokazuje da se čovjekov odnos prema mjestu može kretati od iskustva izvanjskosti i otuđenosti do duboke pripadnosti i poistovjećenosti s mjestom,[15] dok bezmjesnost (*placelessness*) povezuje sa slabljenjem identiteta i posebnosti mjesta.[16] U nastavi književnosti to otvara pitanje kako likovi govore o prostoru, kada ga doživljavaju kao dom, a kada kao teret ili prijetnju.

Četvrta je funkcija simbolička. Krajolik u književnosti rijetko znači samo ono što neposredno prikazuje. More može biti put, opasnost, granica, nada ili zaborav. Grad može biti zajednica, zatočenost, povijest ili iskušenje. Put može označiti sazrijevanje, bijeg, povratak ili nemogućnost izbora. Simbolička se vrijednost ne nameće izvana, nego se dokazuje tekstom: ponavljanjima, kontrastima, perspektivom, opisnim izborima i odnosom prema radnji.

Peta je funkcija narativna. Krajolik može ograničiti, usporiti ili pokrenuti radnju. On određuje što je moguće vidjeti, kamo se može pobjeći, gdje se može susresti drugi i kako se oblikuje iskustvo opasnosti. U tom se smislu može povezati s Bahtinovim pojmom kronotopa, u kojem se prostorni i vremenski

[14] Usp. David S. MIALL, Don KUIKEN, Foregrounding, defamiliarization, and affect. Response to literary stories, *Poetics*, 22 (1994) 5, 389-407, 392, 404.
[15] Usp. Edward RELPH, *Place and Placelessness*, London, Pion, 1976, 49-55.
[16] Usp. Relph, *Place and Placelessness*…, 90.

odnosi u književnosti stapaju u osmišljenu i konkretnu umjetničku cjelinu.[17] Metodički je važno pokazati da prostor nikada nije izvan vremena: zavičajni krajolik u književnosti uvijek nosi i povijesnu dimenziju.

## *3. Zavičajnost bez zatvaranja u lokalno*

Načelo zavičajnosti u nastavi književnosti ima veliku odgojnu i interpretacijsku vrijednost, ali nosi i mogući problem. Ako se zavičajnost shvati samo kao prepoznavanje lokaliteta, nastava se može pretvoriti u izvanliterarno nabrajanje poznatih mjesta. Učenici i studenti tada potvrđuju da nešto poznaju, ali ne moraju nužno razumjeti kako je to u tekstu oblikovano. Zavičajnost je metodički svrsishodna tek kada se lokalno iskustvo preobrazi u interpretacijsko pitanje.

Upravo zato zavičajnost treba razumjeti kao književno i kulturno složen pojam. Vrcić-Mataija i Troha ističu da se ona u književnim tekstovima prepoznaje po jezično-stilskim obilježjima, emocionalnosti i osvješćivanju zavičajnoga identiteta, pri čemu su važni jezik, krajolik, običaji i prošlost. Zavičajne se teme, prema njihovu uvidu, često ostvaruju prostornom topofilijom, od emotivnih opisa ruralnih i urbanih lokaliteta do povijesnih digresija i osoba važnih za kulturnu baštinu.[18] Za metodički model koji se ovdje predlaže taj je uvid važan zato što potvrđuje da zavičajnost nije samo lokalna oznaka, nego način povezivanja prostora, jezika, pamćenja i identiteta.

Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj u predmetnome području Književnost i stvaralaštvo naglašava čitanje i recepciju književnoga teksta, razvoj estetskih kriterija i oblikovanje kulturnoga identiteta.[19] U tom kontekstu zavičajnost nije dodatak nastavi, nego mogući put prema književnoj kulturi. Ona povezuje tekst s učenikovim iskustvom prostora, ali ga istodobno uči da se iskustvo mora provjeriti u jeziku i strukturi djela.

Zavičajni pristup stoga ne znači da učenik ili student smije čitati tekst samo iz perspektive vlastite blizine. Naprotiv, upravo se blizina mora metodički disciplinirati. Ako učenik ili student poznaje prostor o kojem djelo govori, nastavnik ga može potaknuti da usporedi stvarni i književno oblikovani prostor. Što je u tekstu izabrano, a što izostavljeno? Koji se osjećaji vežu uz prostor? Govori li pripovjedač kao netko tko prostoru pripada ili kao netko tko ga promatra izvana? Postoji li razlika između topografske točnosti i književne istine?

[17] Usp. Mihail M. BAHTIN, *O romanu*, Beograd, Nolit, 1989, 193-194.

[18] Usp. Sanja VRCIĆ-MATAIJA, Jasminka TROHA, Zavičajnost u hrvatskoj dječjoj književnosti, *Magistra Iadertina*, 11 (2016) 1, 131-150, 131.

[19] Usp. MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA, Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, *Narodne novine*, 10/2019, 6, 9-10, https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html (15.07.2026).

Tako se lokalno otvara prema općem. Iz konkretnoga zavičajnog prostora učenik ili student može razumjeti univerzalna pitanja književnosti: što znači pripadati, kako mjesto pamti, zašto prostor može biti izvor krivnje ili utjehe, kako zajednica stvara predodžbu o sebi i što se događa kada se prostor nasilno promijeni. Upravo zbog toga zavičajnost ne smije biti lokalizam. Ona je hermeneutički most između vlastitoga iskustva i općih humanističkih pitanja.

Takav je pristup blizak i koncepcijama obrazovanja utemeljenoga na mjestu (*place-based education*), koje učenje povezuju s konkretnim okruženjem, lokalnom zajednicom i odgovornošću prema mjestu. Gruenewald pokazuje da mjesto može biti polazište obrazovanja koje iskustvo učenika povezuje s kulturnim, društvenim, političkim i ekološkim dimenzijama prostora.[20] Smith naglašava da učenje utemeljeno u mjestu polazi od lokalnih pojava i iskustava učenika te školu povezuje sa životom i potrebama zajednice.[21] U nastavi književnosti takvi se uvidi ne prenose mehanički, nego se preoblikuju: književni tekst ostaje središte, a zavičajni prostor služi kao oslonac njegovu razumijevanju, a ne kao njegova zamjena.

## *4. Metodički model interpretacije krajolika*

Metodički model interpretacije krajolika kao funkcionalnoga lika može se oblikovati u nekoliko povezanih koraka. Prvi je izbor književnog djela ili ulomka. Nije svaki opis prostora pogodan za ovakav pristup. Potrebno je odabrati one dionice u kojima prostor ima vidljivu funkciju: mijenja raspoloženje, nosi povijesni trag, djeluje na likove, uvodi simboličku napetost ili usmjerava radnju. U Araličinoj *Knjizi gorkog prijekora* takvi bi ulomci bili oni u kojima grad, more, zidine, putovi ili javni prostori nisu puka scenografija, nego znakovi zajedničke ugroženosti i povijesne gustoće. No isti se postupak može primijeniti i na druga djela hrvatske i svjetske književnosti.

Drugi je korak motivacijsko pitanje. Umjesto da nastavnik najavi temu kao opis krajolika, korisnije je postaviti problemsko pitanje: može li prostor u književnome djelu imati karakter? Može li šutjeti, a ipak govoriti? Što bi se promijenilo kada bi se ista radnja premjestila u drugi prostor? Takva pitanja ne daju gotov odgovor, nego stvaraju potrebu za čitanjem. Ona učenike ili studente uvode u interpretaciju zato što im pokazuju da prostor nije sporedan.

Treći je korak analitičko čitanje. Učenici ili studenti mogu u tekstu označiti leksička polja prostora, glagole kretanja, pridjeve koji oblikuju atmosferu,

[20] Usp. David A. GRUENEWALD, Foundations of place. A multidisciplinary framework for place-conscious education, *American Educational Research Journal*, 40 (2003) 3, 619-654, 620, 623-634.

[21] Usp. Gregory A. SMITH, Place-based education. Learning to be where we are, *Phi Delta Kappan*, 83 (2002) 8, 584-594, 584-591.

prostorne suprotnosti, granice, putove, zatvorene i otvorene prostore te odnose između prostora i likova. Nakon toga slijedi interpretacijski prijelaz: što ti elementi znače? Zašto je baš taj prostor izabran? Koje osjećaje proizvodi? Koju prošlost priziva? Što dopušta, a što priječi? Prostorna se pismenost u ovom modelu razumijeva kao sposobnost uočavanja, tumačenja i argumentiranja načina na koji književno oblikovan prostor sudjeluje u proizvodnji značenja.

Četvrti je korak funkcionalna razdioba. Krajolik se može tumačiti s obzirom na pet njegovih funkcija: atmosfersku, memorijsku, identitetsku, simboličku i narativnu. U radu u skupinama svaka skupina može dobiti jednu od ovih funkcija, ali je važno da završna sinteza pokaže njihovu povezanost. Atmosfera bez pamćenja ostaje dojam, pamćenje bez simbola ostaje podatak, identitet bez radnje ostaje statičan opis. Metodički cilj nije da učenici popune shemu, nego da nauče povezivati književne elemente.

Peti je korak argumentacija. Učenici trebaju oblikovati tvrdnju koja počinje, primjerice: »U ovome djelu krajolik funkcionira kao lik zato što...« Takva rečenica zahtijeva dokaz. U nju se ne može upisati samo dojam, nego se mora povezati tvrdnja, primjer iz teksta i interpretacija. Time se razvija književno argumentiranje, jedna od najvažnijih sastavnica nastave književnosti.

Šesti je korak stvaralačko-istraživačka primjena. Učenici ili studenti mogu izraditi kartu književnoga prostora, pisati kratki interpretacijski komentar, povezati prostorne motive s temama djela, usporediti stvarni i književni prostor ili osmisliti vođenu književnu šetnju. Kod studenata nastavničkih studija zadatak se može proširiti na izradu mikrometodičkoga modela: cilj sata, ishodi, odabrani ulomak, problemsko pitanje, tijek interpretacije i način vrednovanja. Time se interpretacija pretvara u profesionalno znanje budućega nastavnika.

Predloženi model nadopunjuje postojeće metodičke pristupe time što zavičajnost, čitateljsko iskustvo i interpretaciju prostora ne povezuje samo tematski, nego ih organizira oko funkcionalnoga odnosa između prostorne pojedinosti i značenja književnoga djela. Njegova je posebnost u ponovljivome interpretacijskom slijedu: uočavanje prostornoga znaka, određivanje njegove funkcije, povezivanje s likovima i radnjom, oblikovanje problemskoga pitanja te izvođenje argumentirane tvrdnje potkrijepljene tekstom. Time se zavičajni pristup oslobađa pukoga prepoznavanja lokaliteta, a interpretacija prostora dobiva jasno određene analitičke i metodičke korake primjenjive na različite književne tekstove i obrazovne razine.

## *5. Nastavnik kao posrednik između prostora, teksta i čitatelja*

U ovakvoj nastavi nastavnik nije predavač gotovih značenja, nego posrednik između teksta, prostora i čitateljskoga iskustva. To ne znači da se odriče stručnoga vodstva. Naprotiv, njegova je uloga zahtjevnija jer mora razlikovati

slobodnu asocijaciju od utemeljene interpretacije. Učenik može reći da ga neki prostor podsjeća na vlastiti grad, ali nastavnik ga mora vratiti tekstu: kojim je riječima taj doživljaj proizveden? Koji opisni elementi potvrđuju tu tvrdnju? Kako se taj prostor odnosi prema liku, radnji i temi? Takvo je usmjerenje u skladu s Rosandićevim shvaćanjem školske interpretacije, koja »uvodi djelo u učenikov doživljajno-spoznajni svijet«.[22]

Upravo je to mjesto na kojem se zavičajno iskustvo pretvara u čitateljsku kompetenciju. Rosenblattina transakcijska teorija čitanja naglašava da književni smisao nastaje u susretu teksta i čitatelja, ali taj susret nije proizvoljan jer tekst svojim znakovima i poticajima usmjerava oblikovanje čitateljskoga odgovora.[23] Iser također upućuje na važnost čitateljeve aktivnosti u povezivanju tekstualnih sastavnica i oblikovanju značenja na mjestima neodređenosti, ali pritom polazi od struktura i perspektiva koje sam tekst nudi.[24] U nastavi književnosti u kojoj se krajolik interpretira kao lik ti su uvidi osobito korisni jer učenik ili student može poći od vlastitoga prostora, ali mora naučiti čitati književne znakove. Pritom razvoj čitateljske kompetencije ne smije potisnuti motivacijsku i doživljajnu dimenziju čitanja. Visinko stoga ističe potrebu da se »zadrži navika čitanja radi uživanja, sa zanimanjem i radošću«.[25]

Takav postupak može se provoditi na različitim razinama obrazovanja. U osnovnoj školi naglasak će biti na uočavanju atmosfere, prostora kao mjesta pripadnosti i jednostavnijim simboličkim značenjima. U srednjoj školi moguće je razvijati složenije odnose prostora, povijesti i identiteta. Na sveučilišnoj razini, osobito u obrazovanju budućih nastavnika, važno je da studenti razlikuju interpretaciju djela od metodičke artikulacije sata. Student ne treba samo znati da prostor ima značenje, nego mora znati kako učenika dovesti do toga značenja.

Vrednovanje u takvu modelu ne smije se svesti na reprodukciju definicije. Mogu se vrednovati sposobnost izdvajanja relevantnoga ulomka, točnost tekstnoga dokaza, jasnoća interpretacijske tvrdnje, povezivanje prostora s drugim elementima djela i sposobnost razlikovanja stvarnoga od književno oblikovanoga prostora. U stvaralačkim zadatcima može se vrednovati i sposobnost prijenosa interpretacije u kartu, komentar ili nastavnu aktivnost, ali uvijek uz uvjet da je prijenos utemeljen u tekstu.

[22] Dragutin ROSANDIĆ, *Metodika književnoga odgoja*, Zagreb, Školska knjiga, 2005, 57.
[23] Usp. Louise M. ROSENBLATT, *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale – Edwardsville, Southern Illinois University Press, 1978, 12, 143.
[24] Usp. Wolfgang ISER, *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*, Baltimore – London, Johns Hopkins University Press, 1978, 182-184.
[25] Karol VISINKO, *Čitanje. Poučavanje i učenje*, Zagreb, Školska knjiga, 2014, 13.

## *6. Odgojna dimenzija čitanja prostora*

Čitanje krajolika kao lika nema samo interpretacijsku, nego i odgojnu dimenziju. Književnost ne poučava učenika o prostoru na način geografije ni o povijesti na način historiografije, ali ga može potaknuti na promišljanje odnosa prema mjestu te ga u tom smislu senzibilizirati. U tom se odnosu spajaju pamćenje, pripadnost, odgovornost i briga. Učenik ili student koji razumije da prostor u književnosti čuva tragove života, rada, patnje i nade lakše može razumjeti da ni stvarni prostor nije neutralan potrošni okvir.

U tome se otvara poveznica s humanističkim i etičkim horizontom koji potiče promišljanje filozofskih i religijskih pitanja. Papa Franjo u enciklici *Laudato si'* govori o brizi za zajednički dom i upozorava da ekologija uključuje i kulturnu dimenziju, odnosno brigu za identitet i povijest zajednica.[26] Premda nastava književnosti nije kateheza niti se književni tekst smije svesti na pouku, ona može razvijati osjetljivost za svijet koji nije samo upotrebljiv, nego i povjeren, naslijeđen i ranjiv.

Krajolik u književnome djelu zato može postati škola odgovornosti. Kada učenik ili student u tekstu uoči da prostor pamti nasilje, da dom može biti izgubljen, da zavičaj može biti ugrožen ili da ljepota nije odvojena od krhkosti, on uči čitati svijet kao značenjski i moralni prostor. To nije moraliziranje teksta, nego razvijanje sposobnosti da se književna interpretacija poveže s pitanjem čovjekova mjesta u svijetu.

Nussbaum smatra da književnost može razvijati suosjećajnu i narativnu imaginaciju, potrebnu za razumijevanje iskustava, motiva i izbora drugih ljudi, te tako pridonositi obrazovanju za čovječnost.[27] U čitanju krajolika ta se sposobnost proširuje: ne razumijemo samo pojedinca nego i zajednicu, ne samo događaj nego i prostor koji događaj pamti. Učenik ili student uči se pitati što znači izgubiti mjesto, živjeti na granici, gledati prostor koji je drugima samo pozornica, a nekome dom.

Takva nastava može biti osobito vrijedna u vremenu u kojem su prostori često izloženi brzim promjenama, turističkom pojednostavljivanju, zaboravu i funkcionalnom trošenju. Književnost ne zaustavlja te procese, ali uči sporijemu pogledu. Ona vraća slojevitost ondje gdje svakodnevica vidi samo korisnost. U tom smislu metodičko čitanje krajolika kao lika pridonosi i estetskomu i etičkomu odgoju.

[26] Usp. FRANJO, *Laudato si'. Enciklika o brizi za zajednički dom* (24.V.2015), Zagreb, Kršćanska sadašnjost, 2015, br. 143.

[27] Usp. Martha C. NUSSBAUM, *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge – London, Harvard University Press, 1997, 85-86.

## *7. Ogledna primjena na zavičajno obilježenome povijesnom romanu*

Povijesni roman koji je snažno vezan uz konkretan grad i njegovo zaleđe može biti osobito pogodan za primjenu ovoga modela. U Araličinoj *Knjizi gorkog prijekora* prostor nije samo pozornica povijesnoga događaja. On je mjesto na kojemu se susreću osobno, političko, kulturno i memorijsko iskustvo. Ipak, u metodičkoj primjeni nije potrebno ponoviti cjelovitu književnopovijesnu analizu romana. Dovoljno je odabrati ulomak u kojem se vidi da prostor nosi više od topografije.

Nastavni sat mogao bi započeti usporedbom dvaju učeničkih odgovora. Prvi bi glasio: radnja se odvija u Zadru. Drugi bi glasio: Zadar u romanu djeluje kao prostor koji oblikuje način na koji likovi razumiju sebe i povijest. Razlika između tih dviju rečenica usmjerava nastavnu interpretaciju. Prva rečenica imenuje mjesto, a druga mu pripisuje funkciju. Učenici zatim tekstom provjeravaju i argumentiraju tvrdnju iz druge rečenice.

U središnjem dijelu sata učenici mogu raditi na ulomku u kojem je naglašen gradski prostor:

> »Svojevrsno je slavlje u gradu i dalje nastavljeno. Osvjedočivši se koliko su se mletački plaćenici uplašili kraljevih stjegova, zato što su iz iskustva znali kako to nije puki nakit i kako iza tog znakovlja dolazi moćna vojska, Zadrani se nisu zadovoljili samo sa dvije zastave i tri grba, već kraljevo znakovlje počeše crtati i bojiti po svojim kacigama, oklopima i štitovima, na pramcima svojih brodova, na kamenju bedemskih kruništa, na zvonicima, na gredama bojnih sprava, na fustama samostrijela i, najposlije, na svojim obrazima. Posvuda gdje ih je mogao vidjeti mletački plaćenik i zdvajati hoće li, kad mu proteknu dva mjeseca za koja je plaćen, produžiti najamnički ugovor i protiv sebe imati kralja, a ne jedan grad, ili će 'skupiti tunju' i otići u potragu za novim gospodarom koji više plaća nego zahtijeva.
> Crtalo se, bojilo se i rezbarilo posvuda. Grbove s dva reda po pet ljiljana, samo ljiljanov cvijet, samo nojeva glava s potkovom u kljunu! Najživlje je bilo u Ulici tangara, koja se, idući pokraj crkve posvećene Spasitelju, protezala od Velikog trga do Kaštela. Tu su se od tangara tražile boje, krpice i usluge da oboje i prišiju. Tu su se našli crtači koji su za sitan novac oslikavali štitove, šljemove, oklope i ostale dijelove odjeće koja bi im se ustupila na obradu. Tu su se pojavili prodavači srcolikih daščica koje su sprijeda imale naslikan grb od greda i ljiljana, a otraga ugrađenu metalnu kopču, pa su se mogle zadjenuti za bilo koji komad odjeće. Za kapu, za maramu, za haljetak i tuniku!
> Grad je postao veseliji, šareniji, a ponekad i ljepši, ako su slikari umjeli baratati pisaljkom i bojom. Boje nisu bile otporne na kišu i sunce, pa je veliko pitanje što će od toga šarenila ostati kad zaredaju listopadske kiše, kad nebo postane visoko i gluho, a zemlja vlažnija i tvrđa. Što će od toga šarenila dočekati kralja? Ali, tko bi se još i o trajnosti boja brinuo! Nije li u pismu rečeno brzim vam korakom hitam u pomoć? Ako su boje i neotporne, ako kiše i budu lijevale, ako oni i moraju danonoćno stražariti na ledinama, i neotpornost boja i spiranje kiša preteći će kraljeva brzina. Još točnije, kraljeva hitnja!«[28]

[28] Ivan ARALICA, *Knjiga gorkog prijekora*, Zagreb, Znanje, 1994, 210-211.

Ogledni mikromodel može se izvesti iz dijela ulomka u kojem se kraljevo znakovlje pojavljuje na kamenju bedemskih kruništa i zvonicima, Ulica tangara postaje središte zajedničkoga crtanja i bojenja, a grad postaje »veseliji, šareniji«, unatoč prijetnji listopadskih kiša. Te prostorne pojedinosti povezuju identitetsku i atmosfersku funkciju krajolika: gradski prostor preuzima znakove kraljevske pripadnosti i zajedničke nade, dok privremeno šarenilo potiskuje, ali ne ukida osjećaj opsade i nesigurnosti. Ogledno interpretacijsko pitanje može glasiti: »Kako preoblikovanje gradskoga prostora kraljevim znakovljem mijenja odnos Zadrana prema opasnosti i vlastitome identitetu?« Očekivana učenička tvrdnja bila bi: »Zadar u ulomku funkcionira kao identitetski i atmosferski djelatan krajolik jer se bedemi, zvonici i ulice pretvaraju u znakove zajedničke pripadnosti i nade, premda nepostojanost boja podsjeća na krhkost te sigurnosti.«

Jedna skupina može analizirati atmosferu, druga znakove identiteta, treća simboličko preoblikovanje gradskoga prostora, a četvrta utjecaj prostora na razvoj napetosti i radnje. Završna sinteza ne bi trebala biti opći dojam da je prostor važan, nego precizna tvrdnja: prostor je važan zato što usmjerava čitateljevo razumijevanje pripadnosti, straha, zajednice ili odgovornosti.

U završnome dijelu sata moguće je otvoriti zavičajnu korelaciju. Učenici mogu usporediti književni i stvarni prostor, ali samo nakon interpretacije ulomka. Time se izbjegava opasnost da sat postane razgovor o gradu neovisno o tekstu. Tekst ostaje središte, a zavičaj postaje put prema njegovu razumijevanju. Za studente nastavničkih studija dodatni zadatak može biti izrada nastavne priprave u kojoj će isti model prenijeti na drugi tekst, primjerice na djelo u kojem prostor nije zavičajno blizak. Tako se provjerava je li model prenosiv.

## *8. Ishodi, zadatci i vrednovanje*

Da bi model interpretacije krajolika kao funkcionalnoga lika bio metodički uvjerljiv, potrebno ga je povezati s ishodima, zadatcima i vrednovanjem. Ishod ne može glasiti samo da učenik prepoznaje prostor radnje, jer bi se time ponovno ostalo na početnoj razini. Primjereniji je ishod da učenik objašnjava funkciju prostora u oblikovanju značenja književnoga djela, potkrepljuje tvrdnju primjerom iz teksta i povezuje prostorne motive s temom, likovima i vrijednosnim odnosima u djelu. Na višoj razini učenik može usporediti književno oblikovan prostor sa stvarnim prostorom i objasniti zašto među njima ne smije stajati znak jednakosti.

Zadatci trebaju biti postupni. Prvi tip zadatka jest opažajni: učenici izdvajaju riječi, slike i prostorne odnose koji grade krajolik. Drugi je analitički: povezuju izdvojene pojedinosti s raspoloženjem, likovima i razvojem radnje. Treći je interpretacijski: oblikuju tvrdnju o ulozi krajolika. Četvrti je argumentacijski: tvrdnju dokazuju tekstom. Peti je stvaralačko-istraživački: izrađuju interpre-

tacijsku kartu, kratak vodič kroz književni prostor ili usporedbu stvarnoga i tekstualnoga krajolika. Takva postupnost važna je jer učenik ne može odmah prijeći na simboličko tumačenje ako prethodno nije naučio pažljivo promatrati jezičnu građu.

Vrednovanje treba pratiti isti slijed. Može se vrednovati točnost zapažanja, sposobnost razlikovanja opisa od funkcije, povezanost tvrdnje i dokaza, jasnoća zaključka te sposobnost metodičke primjene. Kod studenata nastavničkih studija vrednovanje može uključivati i refleksiju o tome zašto je odabran baš određeni ulomak i koje bi poteškoće učenici mogli imati pri čitanju. Time se razvija profesionalna metodička svijest: budući nastavnik ne planira sat samo prema sadržaju koji poznaje, nego prema putu kojim učenika vodi do razumijevanja.

Posebnu vrijednost ima formativno vrednovanje. Tijekom sata nastavnik može tražiti kratke učeničke odgovore u obliku jedne interpretacijske rečenice, primjerice: »Krajolik u ulomku stvara osjećaj... zato što...« ili »Prostor nije samo mjesto radnje jer...« Takve rečenice omogućuju nastavniku da odmah vidi ostaje li učenik na dojmu ili ga uspijeva povezati s književnim tekstom. Završni zadatak može biti kratak komentar od desetak rečenica u kojem učenik objašnjava jednu funkciju krajolika. U njemu se vidi i razumijevanje književnoga teksta i sposobnost oblikovanja argumentiranoga pisanog iskaza.

## *9. Granice modela i moguće metodičke pogreške*

Iako je čitanje krajolika kao lika metodički poticajno, ono ima i svoje granice. Prva je opasnost pretjerana personifikacija prostora. Nastavnik mora jasno naznačiti da se o krajoliku kao liku govori funkcionalno, a ne ontološki. Prostor ne odlučuje umjesto likova i ne posjeduje svijest. On u tekstu djeluje preko jezika, kompozicije, ponavljanja, perspektive i odnosa prema likovima. Ako se ta razlika zanemari, interpretacija može skliznuti u proizvoljno pridavanje osobina prostoru.

Druga je opasnost turističko čitanje. Zavičajno djelo može učenike navesti da razgovor usmjere prema mjestima koja poznaju, fotografijama, lokalnim zanimljivostima ili osobnim uspomenama. Sve to može biti motivacijski korisno, ali samo ako se vraća tekstu. Nastava književnosti ne smije se pretvoriti u opis izleta. Njezino je središte jezik književnoga djela, a izvanjezični prostor služi kao poticaj za bolje razumijevanje književne oblikovanosti.

Treća je opasnost historizacija bez interpretacije. Povijesni podatak može objasniti kontekst, ali ne može zamijeniti čitanje. Učenik može znati da je neki grad u određenome razdoblju bio izložen političkim ili vojnim pritiscima, ali to još ne znači da razumije kako roman taj pritisak oblikuje. Stoga povijest,

geografija i kulturna baština uključuju se u nastavni sat književnosti kao korelacijski oslonci, a ne kao središte koje potiskuje književnost.

Četvrta je opasnost moraliziranje. Budući da prostor u književnosti često otvara pitanja odgovornosti, pripadnosti i pamćenja, nastavnik može biti u napasti da interpretaciju zatvori gotovom poukom. Takav postupak osiromašuje književnost. Etička dimenzija teksta ne smije biti izvanjski dodatak, nego treba proizići iz pomnoga čitanja. Učenik ne treba samo ponoviti da prostor treba čuvati, nego razumjeti kako ga književni tekst prikazuje kao ranjiv, slojevit i vrijedan brige.

Peta je opasnost preširoka interdisciplinarnost. Korelacija s poviješću, geografijom, likovnom kulturom ili vjeronaukom može obogatiti sat, ali samo ako ne razbije interpretacijsku jezgru. Nastavnik mora odabrati malo, ali funkcionalno. Jedan povijesni podatak, jedna karta, jedna fotografija ili jedan crkvenokulturni znak mogu biti dovoljni ako pomažu čitanju. Previše materijala stvara dojam aktivnosti, ali slabi književno mišljenje.

## *10. Smisao modela u obrazovanju budućih nastavnika*

Model interpretacije krajolika kao funkcionalnoga lika osobito je vrijedan u visokoškolskoj nastavi metodike književnosti. Student nastavničkoga studija često zna protumačiti književni tekst, ali mu je teže oblikovati postupak kojim će do toga tumačenja dovesti učenike. Ovaj model omogućuje povezivanje književnoznanstvene analize i metodičke izvedbe. Student najprije mora objasniti funkciju prostora u djelu, zatim odabrati ulomak, potom oblikovati problemsko pitanje i naposljetku predvidjeti aktivnosti koje učenika vode od zapažanja do zaključka.

Takav rad razvija i sposobnost metodičkoga sužavanja. Cjelovit roman može biti preopsežan za jedan školski sat, ali dobro odabran ulomak može otvoriti ključnu interpretacijsku temu. Budući nastavnik mora zato naučiti razlikovati ono što je književno važno od onoga što je na nastavnom satu izvedivo. Upravo se u toj razlici vidi metodička kompetencija: nije dovoljno znati mnogo o djelu, nego treba znati što u određenome vremenu, s određenim učenicima i određenim ciljem može postati predmet smislenoga učenja.

Osim toga, model potiče promišljanje o ulozi nastavnika. Nastavnik književnosti ne prenosi samo podatke o autoru, razdoblju i djelu, nego oblikuje susret učenika s tekstom. Kada učenike uči da prostor ne čitaju kao kulisu, nego kao nositelja značenja, uči ih i širemu humanističkom promišljanju: da svijet nije sastavljen samo od funkcionalnih mjesta, nego od prostora ispunjenih iskustvima, sjećanjima i odgovornošću. To je razlog zbog kojega metodičko čitanje krajolika nadilazi postupak interpretacije i postaje dio odgoja za pažljivo, argumentirano i odgovorno razumijevanje svijeta.

## *Zaključak*

Krajolik u književnome djelu može se tumačiti kao funkcionalni lik onda kada sudjeluje u oblikovanju atmosfere, pamćenja, identiteta, simbolike i radnje. Takvo čitanje ne ukida razliku između ljudskoga lika i prostora, nego je metodički koristi kako bi učenika ili studenta dovelo do dublje interpretacije književnoga teksta. U tom se smislu prvi sloj rada odnosi na književnu funkciju krajolika: prostor nije samo mjesto zbivanja, nego nositelj značenja koji oblikuje način na koji se u djelu razumiju likovi, povijest i vrijednosti.

Drugi je sloj rada metodički. Interpretacijski uvid o krajoliku kao funkcionalnome liku pretvara se u model nastavnoga rada: izbor ulomka, problemsko pitanje, analizu prostornih znakova, povezivanje prostora s radnjom i likovima te oblikovanje argumentirane tvrdnje. Zavičajni pristup u tom je procesu posebno važan jer povezuje književni tekst s iskustvom učenika i studenata, ali njegova se vrijednost ne nalazi u pukome prepoznavanju lokaliteta. Zavičajnost je najplodnija onda kad lokalno postane put prema općim pitanjima pamćenja, pripadnosti i odgovornosti.

Znanstveni je doprinos rada stoga dvostruk. Na književnoteorijskoj razini oblikuje se pojam krajolika kao funkcionalnoga lika i izvodi otvorena analitička razdioba njegovih pet međusobno povezanih funkcija. Na metodičkoj se razini taj koncept razrađuje u prenosiv slijed interpretacijskih postupaka koji učenika ili studenta vodi od uočavanja prostorne pojedinosti preko određivanja njezine funkcije do argumentirane tvrdnje utemeljene u tekstu. Ogledna interpretacija ulomka iz Araličine *Knjige gorkog prijekora* pokazuje da model nije samo teorijski postavljen, nego da se može primijeniti na konkretnu književnu građu te prenijeti na druga djela u kojima prostor aktivno sudjeluje u proizvodnji značenja.

Predloženi model interpretacije krajolika kao funkcionalnoga lika može se primijeniti u osnovnoškolskoj, srednjoškolskoj i sveučilišnoj nastavi. Njegova je posebna vrijednost u tome što povezuje pomno čitanje, prostornu pismenost, kulturnu baštinu, zavičajnu osjetljivost i književno argumentiranje. U duhu humanističkoga obrazovanja i etičkoga odgoja takva nastava književnosti ne oblikuje samo kompetentnoga čitatelja, nego i osobu sposobnu odgovorno razumijevati prostor kao mjesto pamćenja, identiteta i brige.

Mirela Šušić*

*A Methodological Model for Interpreting Landscape as a Functional Character*

*Summary*

The paper addresses the tendency to reduce literary space to the setting of the plot and, through theoretical synthesis, develops the concept of landscape as a functional character. Its aim is to determine the textual conditions under which space assumes functions that shape the narrative world and to show how this concept can be translated into a transferable model of classroom interpretation. The study combines a critical analysis of narratological, spatial, and literature-teaching premises, interpretive-analytical reading, and methodological elaboration. It proposes an open classification of the atmospheric, memorial, identity-forming, symbolic, and narrative functions of landscape. The concept is tested on an excerpt from Ivan Aralica's »Knjiga gorkog prijekora« (The Book of Bitter Reproach), and the following sequence of teaching procedures is proposed: identifying a spatial sign, determining its function, relating it to the characters and plot, formulating a problem-oriented question, and developing a reasoned claim supported by textual evidence. The paper connects place-basedness, spatial literacy, and literary argumentation, and its contribution lies in the literary-theoretical conceptualization of landscape as a functional character, as well as in the establishment and elaboration of a methodological model applicable to different texts and educational levels.

*Keywords: functional character, landscape, methodology of teaching literature, place-basedness, spatial literacy.*

(*na engl. prev.* Mirela Šušić)

* Mirela Šušić, PhD, Assoc. Prof., University of Zadar, Department of Croatian Studies; Address: Obala kralja Petra Krešimira IV. 2, HR-23000 Zadar, Croatia; E-mail: msusic@unizd.hr.