

ČITANJE KAO PROCES

Ljudi mogu čitati književnost onoliko različito koliko različito žive. Neki ljudi puštaju da ih život preplavi, da susreti i događaji teku mimo njih, i ne pitajući se o njima. Reagiraju najmanje koliko moraju, sagledavajući svijet jednodimenzionalno. Neki ljudi jedva žive: život je za njih film koji gledaju mrzovoljno i bez zanimanja... Drugi se utapaju u bujici života pitajući se o onome što vide i o onome što se događa. Nastoje razumjeti život, a njihovo je glavno pitanje "Što znači?"... To nisu ljudi koji samo reagiraju, nego aktivni ljudi koji analiziraju i ocjenjuju.

Čitatelji književnosti imaju slične mogućnosti. Mogu čitati neaktivno i vidjeti samo površinu, dopuštajući da riječi klize pokraj njih. A mogu i postavljati pitanja, objašnjavati, povezivati i analizirati. O književnosti se ne pitaju samo "Što govori", nego i "Što i kako znači". (Biays i Wershovern 1988: 1)

Mogućnosti različitoga čitanja i razumijevanja umjetničkih (i neumjetničkih) tekstova u početku su zbunjivale pojedine literarne kritičare, a još više nastavnike, premda su historijski utvrđene promjene u kritičkom razumijevanju glasovitih tekstova kao što je, na primjer, *Hamlet* jasno pokazale da se njihovo razumijevanje i interpretacije stalno prilagođavaju novim generacijama čitatelja i gledatelja. Danas se višeznačni potencijal umjetničkoga teksta smatra dokazom neosporne univerzalne vrijednosti i onim njegovim obilježjem koje stalno omogućuje nova različita čitanja te koje privlači čitatelje, pri čemu ta privlačnost nije ni vremenski ni prostorno ograničena na čitatelje kojima je tekst prvotno bio namijenjen. To vrijedi i za nove generacije čitatelja koji su vremenski odmaknuti od tekstova u svojoj izvornoj kulturi, i za čitatelje prijevoda iz drugih kultura i jezika, tj. stranih literarnih sustava. Pitanja kao što su što to u tekstu potiče različita čitanja i što kod čitatelja omogućuje takva čitanja još nisu dobila konačan odgovor,

premda posljednjih desetljeća brojni stručnjaci nastoje razumjeti i objasniti procese čitanja i raznolike utjecaje pojedinih tekstualnih sastavnica na čitatelje. Nastojanja da se objasne i analiziraju procesi čitanja pokazala su da je čitanje samo na prvi pogled i za potpuno neupućene jednostavna i samorazumljiva aktivnost.

Ni čitanje, ni motivacija za čitanje zbog užitka,* to jest želja za čitanjem zbog razonode, danas više nisu samorazumljivi. Sāmo čitanje već dugo razumijemo kao višeslojan složen proces koji se razvija od početnoga prepoznavanja, u kojem čitatelj od grafičkih sastavnica kruga i pravca, od kojih su sastavljena sva slova abecede, razabire riječi i iskaze te njihovim međusobnim povezivanjem “proizvodi” ili “oblikuje” razumljivo značenje koje psiholozi opisuju kao mentalnu predodžbu teksta, a tekstolozi i književni teoretičari kao tekstualni svijet.† Nakon tako oblikovanoga značenja/svijeta teksta može doći i do interpretacija ili tematizacija i ocjene teksta.‡ Brojni stručnjaci ističu kako čitati učimo u školi, pomoću književne socijalizacije za vrijeme nastave književnosti, te da su zbog toga procesi čitanja i društveno-kulturno uvjetovani, da se razlikuju od jedne kulture do druge, pa ih stoga treba shvaćati kao specifičnu složenu društvenu praksu. Sve društvene prakse pretpostavljaju određena pravila koja se mogu teorijski opisati i analizirati, premda su ta pravila do neke mjere samorazumljiva i jasna. To zasigurno vrijedi za automatizirane procese čitanja koji se bar nekim čitateljima zbog toga čine sasvim prirodnima i samorazumljivima. Unatoč tomu njihovo razumijevanje pretpostavlja složen splet teorija o jeziku i značenju, o odnosu između jezika i pojavnoga svijeta, o odnosu ljudi prema značenju i jeziku, kao i o ljudima i njihovu mjestu u svijetu. Sve teorije čitanja utemeljene su na raznim pretpostavkama o nabrojenim odnosima.

* Neki stručnjaci, koji se bave proučavanjem vizualno potpomognute priče filma, crtanoga filma i privlačnosti videoigara, općenito očekuju da će čitanje književnosti radi užitka posve izumrijeti zbog sve bogatije ponude svih nabrojenih ugodnijih oblika zabave.

† U ovoj ćemo studiji koristiti oba termina. “Mentalno predočavanje/prikazivanje teksta” koristit ćemo prilikom bavljenja psihologijom čitanja, “tekstualni svijet” za predodžbe čitateljeva literarnoga doživljaja. Kao što ćemo vidjeti, za čitateljeve predodžbe o pročitanoj tekstu neki drugi autori upotrebljavaju i oznake “aktualizacija” ili “konkretizacija” literarnoga djela.

‡ Prema nekim procjenama, proces čitanja zapošljava trećinu mozga. Za taj je postupak potreban iznimno velik broj mentalnih operacija. Neki stručnjaci misle da je riječ o više od 500.000 operacija, dok drugi govore o milijardama. U svakom slučaju, broj tih operacija nadilazi sposobnosti računala više od sto puta, zbog čega računala još uvijek ne mogu čitati. Treba očekivati da će se s novim mogućnostima proučavanja mentalnih aktivnosti naši pogledi na čitanje još uvelike mijenjati.

Odgovori na temeljna pitanja o čitateljevoj spoznaji teksta,* o načinu čitateljeva sudjelovanja prilikom čitanja te o raznolikim mogućim funkcijama čitanja pretpostavljaju cijeli niz posebnih znanja o aktivnosti jezika i ljudskoga mozga,† posebno o spoznajnim sposobnostima i sposobnostima pamćenja, kao i o psihološkim i društvenim činiteljima koji oblikuju čitatelja, njegov odnos prema jeziku i čitanju i čitateljske navike uvjetovane svim navedenim sastavnicama te vidike čitateljskih očekivanja (Iser 1978.). Nove spoznaje o svim tim područjima ne mijenjaju samo razumijevanje čitanja kao mogućnosti davanja značenja tekstovima, nego, zbog ubrzanoga protoka znanja, imaju znatno veći utjecaj i na onaj dio književne teorije i kritike koji se bavi čitateljevim razumijevanjem književnosti, ali i na školsku praksu. Sve od ponovnoga procvata književnoznanstvenoga i kritičkoga zanimanja za čitatelja i njegovu aktivnost oblikovanja značenja sedamdesetih godina, čitatelj i njegov literarni doživljaj, to jest svijet teksta, nalaze se u središtu pažnje teoretičara. U svjetlu tih spoznaja čitanje se pokazuje kao jedan od najkompleksnijih oblika ljudskoga društvenoga ponašanja. Zato nije neobično da se sve više istraživača bavi problemima čitanja: od prepoznavanja znakova, sastavljanja znakova, riječi, nizova riječi i značenja, kao i poremećaja na svim tim područjima, do mogućnosti raznih načina proučavanja i interpretacije tekstova. S obzirom na to da će nas prije svega zanimati čitanje književnosti i pitanja koja su povezana s takvim čitanjem, a opća problematika prije svega kao sastavnica čitanja književnosti, u raspravi ćemo se ograničiti na one tvrdnje o čitanju za koje se čini da će biti najvažnije za analizu čitateljeva doživljaja i razumijevanja književnoga djela.

Time ne želimo zanijekati značenje osnovnih procesa i sastavnica čitanja, premda još uvijek ne možemo smatrati da su ti procesi prepoznati, iako se svake godine pojavi više od deset tisuća studija koje se bave

* Grabe i Stoller (2002: 17) nabrajaju sljedeća obilježja tečnoga čitanja – to je brz, učinkovit, interaktivan, strateški, fleksibilan, jezični proces koji procjenjuje i koji je usmjeren prema cilju razumijevanja i učenja. /.../ Čitatelj koji tečno čita svake dvije sekunde fokusira i primi osam do deset riječi, analizira rečenicu na podatke, utvrdi kako će povezati novo značenje s modelom teksta koji nastaje, provjeri podatke s obzirom na cilj, odnos i očekivanje konteksta, kontrolira razumijevanje i primjerenost zaključivanja, po potrebi promijeni strategije i ispravi pogreške u razumijevanju, razriješi dvosmislenosti, zaustavi se na teškoćama i kritičan je prema tekstualnim podacima (ibidem, 30).

† Znanstvenici su, promatrajući aktivnost ljudskoga mozga pomoću magnetske rezonancije, utvrdili da kod ljudi s poremećajima čitanja, kao što je, na primjer, disleksija, nema aktivnosti istih dijelova mozga kao što je to kod čitatelja bez poremećaja.

teorijskim i eksperimentalnim istraživanjem čitanja. Općeprihvaćen opis čitanja kao procesa čitateljeva oblikovanja značenja pomoću čitanja skreće pozornost na činjenicu da nam otisnuta stranica nudi samo tiskarsku boju, dok značenje može nastati samo u čitateljevoj glavi. Taj opis čitanja pokazuje i značenje čitateljeve aktivne uloge prilikom oblikovanja značenja, kao i njegov osobni doprinos u oblikovanju smisla teksta koji je za njega važeći.* Nažalost, taj opis ne govori mnogo o tome *kako* nastaje značenje i kakve mentalne predodžbe, odnosno kakav svijet teksta posjeduje čitatelj na osnovi pročitanaog teksta. Philip B. Gough i Sebastian Wren (1999: 59) zbog toga upozoravaju na nedostatke takvoga, i dalje uvelike metaforičkoga opisa čitanja, koji nam ne govori ništa konkretnije, na primjer, o ulozi tiskanih riječi prilikom čitateljeva oblikovanja značenja. Ta kritika također može biti upitna, zato što drugi autori upozoravaju da još uvijek potpuno ne poznajemo ulogu pojedinačnih riječi za čitateljevo razumijevanje (usp. Ehri 1999: 79). Želimo li eksperimentalno utvrditi kakve mentalne predodžbe ima čitatelj o pročitanoj tekstu, susrećemo se s masom nepotpunih,[†] ako ne i odabranih podataka o tekstu, to jest, iz teksta, koje je teško izreći riječima, a koji su usko povezani s čitateljevim prethodnim znanjem i s još teže odredivim osjećajima koji prate te podatke, nerijetko ih i preoblikujući. Kad bismo se uz to zapitali što za sve više čitatelja u svakodnevnom jeziku znači kad kažu da su “pročitali” neku knjigu ili da znaju za neku knjigu, vjerojatno bismo danas dobili prilično neočekivan odgovor. Za sve više čitatelja takva izjava ne pretpostavlja neku sliku ili predodžbu o “pročitanoj knjizi”. Takva predodžba o tekstu često se zasniva samo na odabranim dijelovima ili djelićima, to jest na odlomcima “pročitanaog” teksta, osobito na onima koji se nalaze u antologijama i u školskim čitankama, a dopunjena je drugim tekstovima, kao što su udžbenički sažeci, književne povijesti i različiti kritički zapisi ili školska tumačenja, koji govore o navedenom tekstu. Kad je riječ o učenicima, tako oblikovana predodžba o književnom

* Znanstvenici su, zanimajući se za čitateljevu aktivnu ulogu, u prošlosti počeli proučavati i koncepte čitateljeve aktivnosti. Bauschatz (1980: 264) tako prikazuje Montaigneov koncept čitatelja kao suigrača u tenisu. Montaigne naglašava i to da govor do polovice pripada govorniku, dok druga polovica pripada sugovorniku.

† Činjenica da prilikom čitanja koje nije studijsko u pravilu “zapamtimo” vrlo malen postotak književnoga teksta koji se s godinama samo smanjuje osobito uznemiruje one čitatelje kojima čitanje nije užitak. Ta činjenica otvara i pitanje kako smanjiti zaboravljanje pročitanaog, bar kad čitatelj mora svladati tekst za različite provjere čitanja ili znanja.

tekstu ili o autoru se, zbog neobvezatnosti vlastitoga doživljaja teksta i nezanimljivosti, vrlo brzo zaboravlja.

Od prepoznavanja znakova do značenja

Neupitna i općeprihvaćena spoznaja o čitanju da značenje teksta nastaje u čitateljevu predodžbenom svijetu korištenjem njegova cjelokupnoga prethodnoga znanja pokazuje da najprije moramo proučiti nove spoznaje o neposrednoj ulozi čitateljeva cjelokupnoga znanja o svijetu i prethodna međutekstualna iskustva da bismo shvatili njegovu razumijevanje književnih i drugih tekstova i razvoj njegove čitateljske sposobnosti. Književne kritičare i pedagoge još je od davnina zanimala uloga prethodnoga izvanknjiževnoga iskustva u čitateljevu razumijevanju književnoga teksta. Brojni autori (Lever 1961.; Ingarden 1973.) smatrali su utjecaj čitateljeva izvanknjiževnoga iskustva na čitanje književnoga teksta nepoželjnom sastavnicom koja iskrivljuje i “onečišćuje” književni doživljaj, te bi ga čitatelj stoga trebao nastojati isključiti ili bar ograničiti.* Takav normativni pristup je, doduše, razumljiv, zato što čitateljevo izvanknjiževno iskustvo i znanje predstavljaju onu izvantekstualnu sastavnicu čitanja s kojom se tekst najteže hvata u koštac i koju najteže svladava. No takav pristup nije u skladu s aktivnim procesima čitanja i čitateljeva razumijevanja teksta, do kojih bez uključivanja čitateljeva znanja i prethodnih iskustava, to jest bez neizbježnih utjecaja izvantekstualnih činitelja, uopće ne može doći. Istina je i to da se izvantekstualni utjecaji još i danas smatraju jednom od najvećih nepoznanica i najteže predvidivih sastavnica čitanja, i to zato što se mijenjaju od čitatelja do čitatelja s obzirom na specifična osobna iskustva i znanje. Brojni autori nastoje otkriti i prikazati značenje i utjecaj tih osobno uvjetovanih činitelja. Posljednjih je godina upravo ta sastavnica čitanja zaslužna za nekoliko eksperimentalnih studija (Graesser, Swamer, Baggett i Sell 1996: 11; Mannes i George 1996: 115; Schank i Kass 1988: 181). Tako Elaine F. Nardocchio (1992: 8) u uvodu u opsežnu zbirku rasprava o čitateljskim reakcijama upozorava da bi za bolje razumijevanje procesa čitanja književnih tekstova trebalo

* Neki su autori između dva rata, u ranim fazama engleskoga kritičkoga zanimanja za čitatelja, književnost, zbog nužnoga utjecaja čitateljeva izvanjezičnoga iskustva, smatrali “nečistom umjetnošću”, bar u usporedbi s glazbom, koja je smatrana najčišćom i najapstraktnijom umjetnošću.

provesti mnogo više studija o utjecajima znanja i kulturne zajednice na čitanje pojedinačnih čitatelja.

Za naše prikazivanje određenoga utjecaja čitateljeva iskustva na čitanje bit će dovoljno spomenemo li da je engleska autorica Vernon Lee (1927:35 i 44) već vrlo rano upozorila na važan udio prethodnih predodžbi u čitateljevu razumijevanju književnoga teksta. Riječi, koje su građa piščeva izražavanja, opisuje kao simbole ideja koji već postoje u čitateljevu duhu. Sadržaj čitateljeva duha čini joj se nalik paleti koja unaprijed određuje piščeve izražajne mogućnosti. Slično kao što zvuk klavirskih tipaka ovisi o kvaliteti nevidljivih struna, djelovanje teksta ovisi o čitateljevim predodžbama koje doprinose oblikovanju njegova značenja. Više od pola stoljeća kasnije teško je procjenjivati je li Lee mislila na razlike koje danas neki stručnjaci nazivaju denotativnim i konotativnim značenjem riječi, premda način na koji se ona služi terminima izrazito podsjeća na Lakoffov (1988: 119) kasniji opis u kojem on kaže da “simboli funkcioniraju kao unutrašnja predodžba vanjske realnosti”. Dobrih pedeset godina nakon toga Wolfgang Iser (1978: 38), slično kao i Lee, utvrđuje da već postojeća čitateljeva iskustva “daju boju stvarnom sadržaju njegovih mentalnih predodžbi” tijekom čitanja književnoga teksta. Ni njegov opis očito ne prekoračuje metaforičku sugestivnost prethodnih opisa, a ne bavi se ni pitanjem *kako* čitateljeva iskustva utječu na njegove predodžbe o pročitanoj tekstu.

Drugi vidik značenja unutarliterarnoga iskustva prilikom čitanja romana naglašava Percy Lubbock (1926.), na više mjesta upozoravajući da se čitateljeva aktivnost reproduciranja romana bitno ne razlikuje od njegovih svakodnevnih aktivnosti i spoznaja te da je u tom smislu prirodna onoliko koliko su i te aktivnosti prirodne. Naime, čitatelj u procesu čitanja na isti način oblikuje predodžbe o pojedinim pripovjednim likovima, događajima i značenju uočenih pojedinosti i opisa, kao što karakterizira i ljude u svakodnevnim susretima. Pri tome cijelo vrijeme upotrebljava svoje znanje i predodžbe o ljudima i njihovim aktivnostima.* Osnovna je razlika u tome da prilikom čitanja mora, ili bi morao, brižno slijediti autorov izbor svih pojedinosti

* I kasniji opisi čitateljeva prepoznavanja pripovjednih likova i “sastavljanja” svojih predodžbi o njima upozoravaju na potrebu za upotrebom vlastitoga znanja (usp. John V. Knapp, 1990: 349 i Kenneth J. Gergen, 1990: 365).

opisa raspoređenih u tekstu, dok prilikom prepoznavanja stvarnosti može sam birati na što će usmjeriti pozornost, a što će zanemariti. Prilikom spoznaje stvarnosti na taj način sâm bira između podataka koji su u pravilu pretjerano brojni i za oči i za misli. Pisac mu u tekstu nudi sličan, no u većoj mjeri isplaniran izbor podataka iz stvarnosti. Razmišljanje o sličnostima između doživljaja umjetničkih tekstova (Richards 1925.) i drugih umjetničkih predmeta i svakodnevne doživljajne životne stvarnosti u prvim je desetljećima dvadesetog stoljeća u Engleskoj zahvatilo one tokove literarne teorije i šire teorije estetike koje je zanimao doživljaj umjetnosti, to jest odnos između čitatelja i literature, ili između gledatelja i raznih oblika likovne umjetnosti. Kritičari toga usmjerenja razvili su zanimljivu teoriju takozvanoga kontinuiranoga doživljaja umjetničkih djela koja kaže da se doživljaj umjetničkih tekstova i slika bitno ne razlikuje od svakodnevnoga doživljaja, to jest da tom doživljaju ne treba pripisivati neke posebne estetske dimenzije niti ga obrađivati kao nešto bitno različito. Uz opise procesa umjetničkoga doživljaja u prilog takvom stajalištu navodili su i činjenicu da ljudi nemaju nekoga posebnoga estetskoga osjetila, tako da bi bilo doista teško govoriti o posebnim estetskim osjetima.*

Jedan od najzornijih opisa čitateljeva neknjiževnoga iskustva i njegova razumijevanja fiktivne priče pronalazimo u djelu *The Structure of Literary Understanding* (Struktura književnoga razumijevanja 1978.) norveškoga kritičara Steina H. Olsena koji kaže: “Zajedničko obilježje književnih djela je u tome da traže čitateljevo poznavanje neknjiževnih vidika svijeta. Da bi razumio književno djelo, čitatelj mora znati prenositi razlike i predodžbe iz svakodnevnoga života u književna djela.” (Olsen 1978: 96 i 98). Olsen ističe da čitatelj ne upotrebljava neknjiževno znanje samo za razumijevanje neposrednih opisa slojeva događanja i likova, nego i prilikom spajanja djelomičnih opisa u veće jedinice, i prilikom razmišljanja, tj. procjene uvjerljivosti ili neuvjerljivosti događaja i likova u pročitanoj tekstu. Takve procjene na bitan su način dio oblikovanja čitateljeva odnosa prema tekstu.

* Tridesetih godina prošloga stoljeća takvo je gledanje zasnovano na psihološkim obilježjima doživljavanja i na nemogućnosti postuliranja posebnoga estetskoga osjeta i/ili osjećaja. U to vrijeme još nisu postojale rasprave o estetskom kao o elitističkom usmjerenju koje su se počele pojavljivati kasnije.

Novije spoznaje o odlučujućoj ulozi cjelokupnoga čitateljeva znanja u usporedbi s tim razmišljanjima o ulozi čitateljeva neknjiževnoga iskustva i znanja za njegovo razumijevanje književnosti novost su već na razini početne spoznaje. Te će spoznaje zasigurno utjecati na razumijevanje procesa čitanja i literarnoga doživljaja u mjeri u kojoj to danas nije moguće shvatiti. One, naime, otkrivaju neka ograničenja prethodnih razumijevanja procesa čitanja koja su proizlazila iz pretpostavke o tome da čitatelj sve tekstualne poticaje ravnopravno spoznaje i procesuiru, što bi značilo da čitatelj najprije identificira pojedine riječi, potom značenja riječi, onda ta značenja sastavlja u smisao rečenice, tj. iskaza i tako dalje, sve do značenja cijeloga teksta. Brojni komplicirani eksperimenti kojima se nastojalo istražiti stvarnu spoznaju i pamćenje tekstova pokazali su da proces čitanja ne teče tako pravocrtno. Razumijevanje teksta već na početnoj razini raspoznavanja i sastavljanja značenja ovisi o čitateljevoj upotrebi relevantnoga znanja i podataka koje tekst ne sadrži pa ih čitatelj prilaže na temelju svoga izvantekstualnoga iskustva (Barclay, Bransford i Franks 1972: 193). Kad bi, naime, umjetnički tekst sadržavao sve podatke nužne za detaljan opis lika* ili događaja, postao bi toliko prenatrpan podacima i opisima da bi ga čitatelj već zbog toga odložio nepročitanu. Čitateljevo prethodno znanje i izvantekstualno zaključivanje tako cijelo vrijeme oblikuju pouzdanu sastavnicu prilikom razumijevanja svih jezičnih obavijesti (Spiro 1980: 248). To su prethodno znanje i izvantekstualno zaključivanje još važniji prilikom takozvanoga popunjavanja bijelih mrlja, to jest oblikovanja značenja neodređenih mjesta u tekstu (Iser 1978.), gdje sam tekst čitatelju ne daje nikakav odgovor o “pravilnom” razrješavanju pitanja koje otvara.† Kad je riječ o poznatim tekstovima, takve bijele mrlje, to jest tekstualno neodređena mjesta, ponekad postaju izvor kritičkih tumačenja i nagađanja o mogućim značenjima tijekom stoljeća.

* Takav bi opis u svakom slučaju morao sadržavati sve podatke, pa bi tako moralo stajati da su na licu par očiju, par ušiju i jedan nos..., premda bi oči prilikom opisa lica trebalo spomenuti tek kad bi osoba imala, na primjer, neku posebnost u izrazu očiju.

† Zbog toga, kad je riječ o tekstovima, govorimo o njihovoj “otvorenosti” prema Ecovu djelu *Opera aperta – Forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee* (1962.). Otvorenost teksta najočitiija je kad je riječ o dramskim tekstovima. Tako, na primjer, sam tekst *Hamlet* ne sadrži tekstualno utemeljen odgovor na pitanje zašto je Hamlet neodlučan. Svi kritički odgovori na to pitanje čitateljske su projekcije pojedinih kritičara koje se zasnivaju na njihovim različitim izvantekstualnim znanjima i/ili uvjerenjima o mogućim uzrocima.

U tom se smislu prijašnje razumijevanje danas čini potpuno neodrživim. U skladu s njim je čitatelj tekst, to jest pojedinačne riječi, isključivo “dekodirao” (usp. Vipond i Hunt, 1989: 155). Nasuprot tomu, čitateljevo prethodno poznavanje brojnih podataka i širega konteksta danas smatramo prvim uvjetom čitanja, jednako kao što je uvjet i znanje jezika i poznavanje grafičkih znakova.* Neki autori zato misle da uspješno čitanje pretpostavlja poznavanje dvaju vrsta kodova: jezičnih i kulturnih kodova (Scholes 1985: 26). Tek zadovoljavajuće poznavanje kulturnih kodova omogućuje uspješno procesuiranje tekstualnih poruka i oblikovanje kompliciranoga predodžbenoga svijeta koji sadrže te poruke, kao i čitateljevo snalaženje u njemu. Specijalizirani proučavatelji čitanja (Schooler, Kennet, Wiley i Voss 1996: 445) opisuju čitateljevu mentalnu predodžbu sadržaja kao funkciju pojedinčeva znanja, uvjerenja, odnosa i vrijednosnih sustava. Navedene se tvrdnje prije svega tiču čitanja stranih tekstova, to jest tekstova iz drugačijih kultura i literarnih sustava, često napisanih na drugim jezicima, za koje čitatelj nerijetko nema potrebnoga znanja. Čitanje tekstova na stranim jezicima i čitanje prijevodne književnosti (koju kod nas još uvijek nazivaju “svjetskom književnošću”) zbog toga opisujemo kao čitanje u međukulturnom položaju, zato što čitatelj u pravilu mora voditi računa o “kulturnim kodovima” dviju kultura, svoje i strane, želi li postići bolje čitanje bez automatske asimilacije u odnosu prema vlastitoj kulturi.

Složeni eksperimenti vezani uz jezična prepoznavanja potvrdili su psihološku teoriju iz pedesetih godina o kratkoročnom i dugoročnom pamćenju (Miller 1956: 81).† Prema toj teoriji neposredno prepoznavanje, koje prilikom čitanja traje samo djelić sekunde, prelazi iz kratkoročnoga u dugoročno pamćenje pomoću posebnoga selektivnoga strukturiranja onoga što je prepoznato u obliku značenja. Tek u dugoročnom pamćenju, koje traje od nekoliko sekundi do doživotnoga, i

* Eksperimentalno je dokazano da je nedostatak općega znanja, koje čitatelj treba za razumijevanje teksta, razlog čitateljskoga zaostajanja učenika koji su na početnim stupnjevima čitanja bili jednako uspješni kao i načitani učenici. Frustracije do kojih dovodi početno zaostajanje potom još povećavaju zaostajanje učenika koji nisu dovoljno načitani. Proces zaostajanja u razvoju čitateljske sposobnosti potom automatski napreduje po logici začaranoga kruga, sve dok ne otklonimo nedostatke u znanju i ne pobrinemo se za ponovnu motivaciju.

† O ulozu kratkoročnoga i dugoročnoga sjećanja prilikom čitanja usporedi Pečjak 1999., str. 12 i 13.

koje obično smatramo pamćenjem, čitatelj može doći do tih podataka* te ih može prizvati u sjećanje. Prepoznavanja ne prelaze u dugoročno pamćenje u svom neposrednom “površinskom” ili mikrotekstualnom obliku iz teksta, nego kao značenja koja je čitatelj shvatio iz opisa. Osim toga, treba reći da sve što čitatelj uoči ne dođe do dugoročnoga pamćenja. Sva dosadašnja istraživanja pokazuju da se izbor onoga što se prepozna, kao i strukturiranje toga u pamćenju, obavlja pod utjecajem čitateljeva dotadašnjega znanja te zanimanja povezanog s njim, te da to znanje i zanimanje zajedno tvore neku vrstu temelja za skladištenje značenja u sjećanju. Zbog toga čitatelj u pravilu ne pamti sve, a osobito ne pamti doslovne jezične formulacije, nego samo “bitno značenje”, to jest značenje koje sam sastavlja kao bitno na temelju vlastitoga znanja i zanimanja, koje u takvom obliku sadrži njegov osobni prilog. U čitateljevu književnom doživljaju, tj. tekstualnom svijetu, predodžbe koje proizlaze iz teksta tako su tijesno isprepletene s onima koje proizlaze iz njegova prethodnoga znanja i iskustva, da ih nije moguće jednostavno razgraničiti. U tom isprepletanju čak i najiskusniji čitatelji teško mogu razlučiti komponente, tj. dojmove koji proizlaze iz tekstualnoga temelja od onih koji su rezultat njihova prethodnoga znanja i iskustava (Brooke 1990.). Premda neki dojam aktivira određen broj riječi, njegova osjetilna obojenost, zbog koje ga čitatelj primijeti kao važan, proizlazi iz čitateljevih prethodnih doživljaja, međutekstualnih iskustava i skupa znanja. Eksperimentalno proučavanje čitanja pokazalo je da su za čitateljsko razumijevanje posebno važni čitateljevi relevantni doživljaji i sjećanja na vlastite doživljaje. Zbog toga takva proučavanja ističu kako nikada ne bismo smjeli analizirati čitateljeve predodžbe o tekstu bez toga da uzmemo u obzir njegova prethodna iskustva i znanja (Halasz 1992: 232 i 1996: 379). Složena dinamika nastajanja čitateljeva pamćenja, to jest njegova osobnoga tekstualnoga svijeta mentalne predodžbe o tekstu, pruža nam zorno objašnjenje o tome zašto se čitanje i razumijevanje književnih (i svih drugih) tekstova toliko razlikuje od čitatelja do čitatelja i zašto nikada ne smijemo očekivati da drugi (a posebno ne mlađi učenici) bilo koji

* Sonja Pečjak (1999: 26) ovako opisuje proces primjećivanja prilikom čitanja: “Među brojnim procesima koji su na djelu prilikom čitanja, proces primjećivanja je primaran. Proces primjećivanja prilikom čitanja uključuje poticaj (početni podražaj), pripremu za odgovor i odgovor (reakciju). Grafički simbol nije samo podražaj, nego uključuje i interpretaciju i značenje, koje proizlazi iz čitateljevih prethodnih iskustava.”

tekst razumiju onako kao što ga razumije učitelj ili kao što ga razumiju roditelji. Svi rezultati eksperimentalnoga proučavanja čitanja jednom za svagda dali su do znanja da nije opravdano očekivati jednaka čitanja, čak i kad je riječ o homogenim skupinama čitatelja koji su u istoj kulturi i školi usvojili slične predodžbe o tekstovima i njihovim žanrovskim obilježjima potrebnima za čitanje.

Trenutačno se teoretičari čitanja najviše bave nastojanjima razumijevanja značenja čitateljeva prethodnoga znanja za čitanje, a čine to pomoću posebnoga razumijevanja znanja kao posredovanoga mehanizma koji bi – bar po onome što očekuju – ponovo objasnio sustav ljudskoga procesiranja podataka i “skladištenja” znanja i iskustava u pamćenju. Tako su oblikovali pretpostavku o takozvanim shemama,* pomoću koje objašnjavaju čitateljevu “asimilaciju”, tj. prisvajanje značenja na temelju prethodnoga znanja i iskustava. Razni autori različito nazivaju sheme kao “metaforične jedinice znanja” – jedni ih smatraju “unutrašnjom predodžbom područja interakcije” (Arbid 1982.), a drugi “područjem na kojem se dodiruju značenje i akcija”. Premda pojedinosti o utjecaju tako zacrtanih shema još nisu poznate, na temelju dosadašnjih eksperimenata većina autora pripisuje im bar dvije funkcije (usp. Johnson-Laird, 1983: 146): selektivno posredovanje prilikom skladištenja značenja u dugotrajno pamćenje i uspješniju organizaciju značenja u obliku u kojem ga čitatelj može prizvati u pamćenje. Izveli su već neka poredbena istraživanja o čitanju i razumijevanju tekstova koja potvrđuju pretpostavku o društveno-kulturnoj uvjetovanosti shema, koja proizlazi iz njihove utemeljenosti u čitateljevu prethodnom iskustvu u određenoj jezičnoj i kulturnoj zajednici. Ta istraživanja

* Nastojanja da se odredi takav posrednički mehanizam i sustav “skladištenja” znanja i iskustava sežu u tridesete godine, kad je 1932. Frederic C. Bartlett objavio svoje još i danas utjecajno djelo pod naslovom *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Konceptom shema kao nekom vrstom skladištenja značenja u pamćenju bavi se i Johnson-Laird u svome utjecajnom djelu *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness* (1983.). Noviji zbornik nastojanja kako prodrijeti u načine ljudskoga skladištenja znanja i iskustava, kao i njihovu uporabu u jeziku, pod naslovom *Meaning and Mental Representation* (1988.) uredili su Umberto Eco, Marco Santambrogio i Patrizia Violi. Diskurzivno usmjereno određenje shema ističe njihovu upotrebljivost prilikom čitanja: “Shema je mentalna predodžba tipičnoga primjera/situacije, koju upotrebljavamo prilikom proučavanja diskursa (tj. jezika u upotrebi), da bismo mogli predvidjeti značenje i dati značenje pojedinim opisima primjera/situacija.” (Kramsch 1998: 131) Neki autori umjesto termina “shema” za te osnovne jedinice znanja upotrebljavaju i termine “tragovi” (engl. *traces*) i priče (engl. *stories*) i okviri (engl. *frames*), koje Johnson-Laird (1988: 107) opisuje kao “strukturirane komade znanja”. Često navođen primjer takve sheme “kao jedinstvenoga i idealiziranoga razumijevanja dijela iskustva” prizor je ručka u restoranu sa svim detaljima događaja.

otkrila su i nesporne razlike u procesiranju istoga teksta kad je riječ o čitateljima iz različitih kulturnih sredina, zbog čega danas sve više autora smatra da su čitateljske navike društveno-kulturno određene.* S obzirom na obećavajuće mogućnosti shema pomoću kojih je moguće objasniti do sada nerazumljive činitelje prilikom procesa čitanja, posve je sigurno da će istraživanja i eksperimenti o utjecaju shema ostati u središtu svih idućih studija čitanja.

I neka druga istraživanja s područja procesiranja teksta donose zanimljive spoznaje vezane uz čitanje književnosti. Istraživanja o opsegu uobičajenih ljudskih sposobnosti za procesiranje različitih tekstualnih struktura nas, na primjer, upozoravaju na mogućnost da već sam strukturni ustroj nekog od eksperimentalnih književnih tekstova nadilazi čitateljeve sposobnosti procesiranja pripovjednoga teksta. Iako bar iskusni čitatelji raspolažu prilično bogatom i prilagodljivom sposobnošću procesiranja priče, njihove jezične spoznaje sposobnosti su ipak ograničene na određene više ili manje ustaljene strukture i načine izražavanja. Kad se čitatelj susretne s tekstom koji se znatno udaljava od tih struktura i načina izražavanja, može osjetiti tako snažnu frustraciju da jednostavno odmakne tekst od sebe ili da ga, nesvjesno i nehotice, temeljito promijeni pomoću raznih procesa asimilacije nepoznatih sastavnica (Hawkins 1986: 128). Tako autorov napor da razbije tradicionalnu konvenciju redosljedna ili njegova upotreba jezične segmentacije koja nadilazi prag procesiranja iskaza ili rečenice, mogu dovesti do radikalne asimilacije teksta, pa moramo čitateljevu interpretaciju smatrati nerazumijevanjem. S obzirom na svijest o tome da neki eksperimentalni, to jest postmodernistički tekstovi namjerno "dokidaju" čitateljevu želju za koherentnom i razumljivom pričom i/ili prekoračuju čitateljeve uobičajene sposobnosti procesiranja teksta, doista nas ne smije iznenađivati ako broj njihovih čitatelja neprestano pada. Taj je pad moguće zaustaviti samo kvalificiranim osposobljavanjem čitatelja za "procesiranje", to jest za čitanje takve proze, što se

* Prva poredbena istraživanja proveo je Frederic C. Bartlett tridesetih godina i utvrdio da jednako/usporedivo obrazovani čitatelji u Engleskoj i Indiji potpuno različito "pretvaraju" i "asimiliraju" dijelove priča koje su im nepoznate/strane, a koje dolaze iz objema ispitivanim skupinama nepoznate indijanske kulture. Kasnija poredbena istraživanja čitateljskih reakcija iz Sjedinjenih Američkih Država i Indije potvrdila su kulturno određene razlike u načinu "procesuiranja" pripovjednog teksta. Usporedi: M. S. Steffense, C. Joag-Des i R. C. Anderson, "A Cross-Cultural Perspective on Reading Comprehension".

u svakom slučaju čini potrebnim zbog umjetničkih mogućnosti koje takvo pripovijedanje otvara. Čini se da su prva istraživanja o utjecajima raznih oblika pripovjedne perspektive (Ludwig i Faulstich 1985.) već usmjerena na proučavanje te mogućnosti.

Poredbeno usmjerena istraživanja tekstualnoga utjecaja koja nastoje prodrijeti u promjene koje se postižu mikrotekstualnim pomacima u prijevodima književnih djela prilikom makrotekstualne percepcije likova i događanja, a utvrđivanjem prijevodnih promjena otkrivaju i druge mogućnosti kontrole čitateljeve spoznaje pojedinih obilježja likova i događanja, kao što su pripovjedno stajalište i fokalizacija (usp. Mozetič 2000.). I proučavanje utjecaja čitateljevih raznolikih očekivanja za njegovo doživljavanje i razumijevanje književnosti usmjereno je prema sličnim ciljevima (Kintgen 1986: 79). Posebnu pozornost treba prije svega posvetiti čitateljevim očekivanjima s obzirom na oblike, tj. žanr, za njegovo razumijevanje (Rabinowitz 1987.). Ta su očekivanja prije svega rezultat čitateljeva međutekstualnoga iskustva koje proizlazi iz brojnih pročitanih tekstova i literarne socijalizacije prilikom podučavanja književnosti, zbog čega su relativno lako predvidiva i određiva na temelju čitateljeva prethodnoga čitanja i njegove društveno-kulturne zajednice koju u tom kontekstu neki teoretičari nazivaju i “interpretativnom zajednicom” (Fish 1980.). Svi drugi izvantekstualni utjecaji na literarni doživljaj i razumijevanje, posebno složeni društveno-kulturni odnosi i utjecaji, ostaju među neistraženim područjima psihologije čitanja i recepcijske teorije, premda se i tu stvari polako pomiču. Posljednjih se godina posebna pozornost posvećuje čitanju u međukulturnom položaju, to jest čitanju tekstova onako kako ih čitaju čitatelji izvan izvorne kulture nastanka teksta, bilo na izvornom jeziku, bilo u prijevodu. U oba je slučaja prilikom čitanja njihovo očekivanje drugačije, kao što im je drugačije i međutekstualno iskustvo jer je riječ o tekstovima iz kulture drugačije od one koju imaju čitatelji u izvornoj kulturi (Grosman 1997., 1999. i 2002.).

Teoretičari čitanja tako su otkrili prve rezultate napora da odrede utjecaj čitateljevih predodžbi i znanja o procesima čitanja i predodžbama o koristi i značenju čitanja na neposrednu uspješnost njegova čitanja. Prvi pokušaji (Wagner 1986: 325) pokazali su visoku pozitivnu korelaciju između predodžbi o značenju čitanja i uspješne čitateljske sposobnosti. Prije svega je zanimljivo da je pozitivna korelacija

uvjerenja o značenju čitanja i čitateljske sposobnosti bila prisutna u svim starosnim skupinama, to jest već i kod mladih čitatelja, i to u posve različitim kulturama. Čini se da će to najviše doprinositi traženju drugih mogućnosti metaspoznajnih pristupa i osvješćivanju potrebe za produbljenim poznavanjem čitanja. Na to upozoravaju sva nabrojena istraživačka nastojanja koja su jednom za svagda dokinula privid o samorazumljivosti i jednostavnosti čitanja, bar za sve čitatelje koji se ne zadovoljavaju prvim naivnim čitanjem. Značenje poznavanja različitih upotreba jezika, a posebno čitanja, i metajezičnoga znanja o funkcijama jezika u čovjekovu pojedinačnom i društvenom životu u Velikoj je Britaniji dovelo do uspješnoga jezičnoga pokreta za podizanje jezične svijesti osamdesetih godina dvadesetog stoljeća. Upravo je širenje boljega poznavanja jezičnih upotreba i širega značenja čitanja dovelo do poticanja zanimanja za jezik i uspjeli su povećati pismenost svih slojeva stanovništva.

Kad je riječ o procesima spoznaje i doživljavanja tekstova, jezikoslovci kognitivnoga usmjerenja, koji spajaju znanja s područja jezikoslovlja i spoznajne psihologije, pokušavaju ući u trag i analizirati i sve pojedine sastavnice i faze čitateljeva otkrivanja jezičnih podataka u tekstu i čitateljeve aktivnosti pomoću koje oblikuje svoju mentalnu predodžbu o tekstu, tj. pomoću koje razumije tekst. Kao jezični predmet vide tekst istovremeno kao rezultat izražavanja autorovih mentalnih predodžbi riječima i kao izazov čitateljevu otkrivanju i oblikovanju vlastite mentalne predodžbe o tekstu (Sanders i Spooren 2001: 1). Dok je autorove mentalne predodžbe prije nastanka teksta vrlo teško (eksperimentalno!) istraživati, već su razvijeni različiti postupci za eksperimentalno proučavanje procesa čitateljeva razumijevanja uz nadzor poticanja pojedinih predodžbi, promatranjem pokreta očiju i brojenjem čitateljskih fiksacija, promatranjem stanki i vraćanja na već pročitane dijelove teksta i analizu vremena za čitanje.* Za proučavanje pojedinačnih sastavnica i njihovih međusobnih odnosa upotrebljavaju se i manipulirani tekstovi, to jest tekstovi kojima se promijene pojedine sastavnice oduzimanjem ili dodavanjem promijenjene jezične građe,

* Proučavanjem pokreta očiju može se promatrati i tumačiti proces čitanja. Za promatranje čitateljeva pomicanja očiju upotrebljavaju se posebne sprave, takozvani *eye movement detector*. Više o procesima prepoznavanja prilikom čitanja: Keith Rayner i George W. McConkie, "Perceptual Processes in Reading: Perceptual Spans" (1977: 183).

da bi se vidjeli učinci proučavanih sastavnica, kao i umjetni tekstovi, sastavljeni upravo za proučavanje utjecaja pojedinih tekstualnih sastavnica. Time se utvrđuje značenje različitih obilježja i/ili sastavnica teksta za čitateljsko procesiranje te se istovremeno promatraju razlike među pojedinim čitateljima. Istraživače pri tome zanima kako pojedine riječi stimuliraju čitateljevo prizivanje predodžbe/značenja iz pamćenja (Ariel 2001: 29), kako pojedine sastavnice teksta usmjeravaju čitateljevu pozornost za vrijeme čitanja, bilo da je riječ o grafičkim sredstvima o pojedinim riječima, a onda i to kako pomoću različitih sredstava kontrole promjenjivi intenzitet čitateljeva zanimanja utječe na njegovu cjelovito razumijevanje teksta (Gaddy, den Broek i Sung 2001: 89). Oblikovanje čitateljskih predodžbi prilikom čitanja književnosti proučavaju i različitim tehnikama govorenja i/ili zapisivanja misli, asocijacija i osjećaja koji se pojavljuju kod čitatelja za vrijeme čitanja, bilo unutar iskaza, bilo tijekom stanki između iskaza (Short i van Peer 1989: 22-71; Alderson i Short 1989: 72-119). Najpoznatiji opis književnih čitanja je Hollandova studija *5 Readers Reading* (Čitanje petero čitatelja 1975.) koja je ustvari 250 stranica dugačak ispis asocijacija i misli o čitanju Faulknerove novele s psihoanalitičkim tumačenjima s obzirom na pojedine čitatelje. Prikupljanjem i analizom takozvanih čitateljskih protokola proučavaju načine čitanja, razlike među različitim načinima čitanja, razlike među čitateljima i njihovom "interakcijom" s tekstom (Steen 1991.; Kuikinen i Miall 1995: 50; Steen i Schram 1996: 329), utjecaje međutekstualnih iskustava i poznavanja žanrovskih obilježja (Viehoff 1995: 72) i pojedine sastavnice procesa čitanja.

Posebnu pažnju treba posvetiti procesu "zaključivanja" o značenju pojedinih riječi i dijelova teksta kao prve sastavnice linearnoga razumijevanja teksta (Magliano i Graesser 1991: 193; Graesser, Wiemer-Hastings i Wiemer-Hastings 2001: 249), nakon koje slijedi predviđanje kao druga sastavnica. Prilikom čitanja pripovijetke čitatelji "zaključuju" o značenju pojedinih riječi i veza riječi služeći se svojim znanjem o pozadini događanja, o posebnostima opisanih predmeta, o karakteristikama pripovjednih likova i o njihovu znanju, predodžbama, ciljevima i motivima koji rukovode njihovim aktivnostima, o načinima njihova ponašanja, o uzrocima pojedinih događaja, o budućem događanju,

* Na engleskom se za taj proces upotrebljava termin *inferencing*.

a i o odnosu i motivima autora, o primarnoj čitateljevoj reakciji itd. (Graesser, Swamer, Baggett i Sell 1996: 11). Istraživače ne zanima samo to do kakvih zaključaka dolazi čitatelj te kako i kada dolazi do njih, koje dijelove tekstualnih podataka mora shvatiti točno, koji kognitivni procesi vode do zaključivanja i kako razumjeti cijeli proces zaključivanja, nego ih zanima i uloga čitateljeva prethodnoga znanja (ibidem, 12; Mannes i George 1996: 115; Zwaan 1996: 241), kao i aktiviranje, tj. prizivanje toga znanja i krajnja razina mentalnih prikaza teksta. Kad je riječ o svim tim procesima, do razlika ne dolazi samo zbog različitih vrsta tekstova, nego i oblikovanja mentalnih predodžbi s obzirom na razinu razumijevanja i druge razine. Pomoću različitoga tumačenja, ali i spajanja nabrojanih sastavnica čitanja, kao i pomoću složenih eksperimenata stručnjaci pokušavaju sastaviti cjelovite modele čitanja kao što su, na primjer, model dubinskoga razumijevanja teksta, odnosno njegova mentalna predodžba (Graesser, Swamer, Baggett i Sell 1996.) ili pogled na čitanje “sa strane” (van den Broek, Risdien, Fletcher i Thurlow 1996.).

I prilikom čitanja književnoga djela čitatelj mora najprije obaviti osnovne kognitivne postupke zaključivanja i prognoziranja, koji su karakteristični za svako čitanje, zato što samo tako podatke koji su sadržani u jeziku može pretvoriti u događaje i likove koje onda može, zajedno s brojnim predmetima, povezati u koherentnu i smislenu cjelinu koja nije tek slučajan popis činjenica i događaja (Aebli 1989: 175). Unatoč tomu stručnjaci pokušavaju utvrditi ona obilježja teksta koja bi čitatelja mogla prisiliti na čitanje kakvo je potrebno za razumijevanje umjetničkih tekstova.* Rolf A. Zwaan (1996: 241) misli da takvu moć imaju one tekstualne sastavnice koje su tako složene da usporavaju, ili čak zadržavaju čitateljevo čitanje/procesiranje teksta. Brojni umjetnički tekstovi su, naime, namjerno napisani tako da čitatelju ne budu ugodni, tj. nije ih briga za teškoće koje stavljaju pred čitatelja, čime postižu posebne otuđujuće učinke. Za raspoznavanje tako zahtjevnih umjetničkih tekstova čitatelj mora razviti posebne “sustave kognitivnoga nadzora” koji mu omogućuju razumijevanje takvih tekstova. Takvu

* Tu moramo reći da brojni jezikoslovci u kulturama engleskoga govornoga područja ne priznaju više načelnih razlika između umjetničke i neumjetničke upotrebe jezika, zato što se tradicionalna sredstva umjetničke upotrebe sada sve češće upotrebljavaju u reklamnom diskursu i u drugim oblicima diskurzivnoga izražavanja. Razlike zasnivaju tek na različitim čitanjima, za koja čitatelji moraju biti dovoljno iskusni.

vrstu nadzornoga sustava čitatelj može razviti samo čitanjem velikog broja književnih djela i odgovarajućom vježbom u školi. Prilikom čitanja takve sustave mogu pokrenuti različiti činitelji, na primjer novost/neočekivanost teksta, čitateljevi posebni ciljevi ili zadatak da tekst mora čitati literarno. Različita jezikoslovna sredstva, kao što su metafore, neočekivana pripovjedna perspektiva ili fokalizacija, otvoren kraj i slično, sprječavaju rutinske čitateljske procese te na neko vrijeme preusmjeravaju čitateljevu pažnju na samu jezičnu površinu teksta, umjesto na događanje i na likove. Kad jezična struktura sama po sebi privlači čitateljevu pozornost, praćenjem teksta posvećuje se manje pozornosti situaciji koju tekst opisuje na denotativnoj razini, čime se doprinosi produbljenomu razumijevanju. Premda Zwaan prije svega naglašava posebnosti književnoga čitanja koje ne može zahvatiti eksperimentalno proučavanje čitanja s konstruiranim ili pojednostavnjenim tekstovima, treba istaknuti da i za razumijevanje umjetničkih tekstova treba ostvariti cjelovitu mentalnu predodžbu o tekstu, koju literarni teoretičari pojednostavnjeno nazivaju svijet teksta.

Prilikom čitanja književnih tekstova, naime, bez sumnje je važno pitanje u kojoj se mjeri čitatelju može posrećiti da sastavi smisao djela kao umjetničke cjeline. Tu mogućnost čitanja neki autori nazivaju "realizacija" ili "konkretizacija" umjetničkoga djela (Ingaarden 1973. i Iser 1978.). Zajedno s trećom čestom oznakom "aktualizacija" teksta, sva su se tri navedena termina prilično udomačila za čitateljevu predodžbu o tekstu. Razmišljanja o implikacijama pretpostavke da tekst, koji je samo predmet koji je moguće intersubjektivno dosegnuti, tek pomoću čitateljeve konkretizacije postaje umjetnički predmet, to jest o problematici odnosa između nefenomenoloških i fenomenoloških predmeta u književnosti, odvela bi nas predaleko od našega središnjega zanimanja za procese čitanja. U ovoj ćemo se raspravi ograničiti na pitanja o mogućnosti čitateljeve konkretizacije teksta kao umjetničke cjeline. Od središnjih dvaju pitanja, o mogućnosti različitih konkretizacija istoga teksta, koje su vidljive u različitim interpretacijama, i o mogućnosti nepotpunih i/ili nedostatnih konkretizacija, koje ne vode računa i ne uključuju sve sastavnice teksta, zanimat će nas prije svega drugo pitanje. Jasno je da različite interpretacije dijelom proizlaze iz naglašavanja nekih sastavnica, dok se istovremeno zanemaruju ili se čak ne prepoznaju druge.

Sa stajališta normativnoga koncepta bi, zato da bismo mogli govoriti o sveobuhvatnoj konkretizaciji nekoga teksta, čitatelj morao prepoznati i uključiti u završnu interpretaciju sve sastavnice teksta. Povijesne promjene i ispunjavanje postojećih interpretacija pojedinih književnih djela, te više ili manje organizirani oblici razgovora o značenju književnih djela, na primjer u školskoj praksi, upozoravaju nas na to da je takav normativni koncept uključivanja svih sastavnica razmjerno teško postići i da ga se rijetko kada postigne. Razlozi za to da čitatelji (pa i kritičari) često ne vide sve sastavnice teksta u njihovoj međusobnoj funkcionalnoj povezanosti ne leži samo u tekstu, to jest ne leži samo u mogućnostima različitih funkcionalnih povezivanja pojedinih sastavnica koje su sadržane u samom tekstu: s obzirom na funkciju koju čitatelj pripisuje pojedinoj sastavnici ne mijenja se samo njezino značenje, nego i njezina vidljivost za čitatelja. Zbog toga sastavnice o kojima je riječ moramo tražiti prije svega kod čitatelja i njegovih čitateljskih navika, kao i u njegovim posebnim zanimanjima. Slično kao i kad je riječ o svakodnevnom prepoznavanju svijeta, i u procesu čitanja čitatelj ne posvećuje jednaku pozornost svim pojedinostima i opisima, nego bira one koji mu se čine zanimljivijima, koji su mu lakše razumljivi, koje on više cijeni itd. Kao što smo pokazali, proces selekcije sastavnica započinje već na početnoj razini prepoznavanja teksta, potom se još može snažno pokolebati s obzirom na trenutačno slabljenje zanimanja zbog umora i drugih uzroka. Očito je da čitatelj ne pamti, te da ne može dozvati u pamćenje one sastavnice koje uopće nije uočio, bez obzira na to je li riječ o pojedinim opisima ili kompleksnijim sastavnicama, kao što su uzročne veze. Proces odabira i zanemarivanja pojedinih sastavnica nastavlja se i na višim razinama čitanja, prilikom sklapanja značenja, kad su čitatelju ponovo zanimljivije već poznate i/ili koje više cijeni, a isto to vrijedi i za događanja, likove itd. Čitatelj ne pristupa čitanju ni jednoga teksta neosobno, kao neutralni subjekt, nego uvijek kao društveno-kulturno određeni čitatelj, s kulturno uvjetovanim razumijevanjem i očekivanjima koja ukratko možemo opisati kao čitateljev "obzor očekivanja" (Jauss 1982.).* Kako prilikom čitanja često traži i potvrdu vlastitoga identiteta, rješenje problema i potvrdu očekivanja

* U početku je oznaku "obzor čitateljevih očekivanja" najviše upotrebljavao Jauss (1982.), a danas je ta oznaka općeprihvaćena i često se upotrebljava kad je riječ o čitanju i o posebnostima čitanja pojedinih čitatelja.

– u tom smislu čitanje, kao i mnoge druge verbalne aktivnosti, služi kao potpora i obrana postojeće strukture osobnosti – nerijetko se dogodi da takvu potvrdu čitatelj pronađe po cijenu preoblikovanja sastavnica prisutnih u tekstu. Ne primjećuje one vidove teksta koje ne poznaje, kao što su na primjer različita umjetnička oblikovna obilježja, tropi, ritmička obilježja, strukturalna načela itd. Kvaliteta čitanja ovisi o zanimanju i cilju, ali i o čitateljevu poznavanju čitateljskih strategija, koje omogućuju detaljnije prepoznavanje teksta. Čitanje za školu može biti savjesnije, ali manje zanimljivo i manje ugodno, zato ga učenici često prije zaboravljaju. Općenito među kritičarima i među učiteljima vrijedi uvjerenje da sva čitanja treba smatrati više ili manje udaljenim aproksimacijama nedostižnoga, tj. isključivo hipotetičnoga “potpunoga” čitanja. Tomu je tako zbog složenosti umjetničkih tekstova i njihova značenjskoga potencijala.

Odgovori na pitanja kako približiti čitateljevo prepoznavanje i konačnu interpretaciju što sveobuhvatnijem razumijevanju književnoga djela ni u kojem slučaju nisu jednostavni.* Obično je čitatelju lakše pomoći u uočavanju neprimijećenih sastavnica i umjetničkih obilježja teksta, nego u svladavanju pomaka u prepoznavanju i oblikovanju značenja koji ovise o dubljij strukturi ličnosti. Umjetnička obilježja teksta za čitatelja često postaju vidljiva tek nakon usvajanja potrebnih pojmova i termina. Vjerojatno je da će čitatelj koji je više puta shvatio značenje lokacije pojedinoga opisa u početnom, završnom ili na drugi način obilježenom dijelu teksta, prije ili kasnije, i sam početi ispravno ocjenjivati opise smještene na taj način, to jest da će razumjeti funkcionalno značenje pozicije pojedinih opisa, simboličko značenje naslova djela,[†] značenje različitih oblika ponavljanja i slična sredstva kojima autori mogu privući njegovu pozornost. Značenje poznavanja umjetničkih izraznih sredstava i mogućnosti, kao i prihvaćene terminologije za opisivanje i razumijevanje tih mogućnosti, možemo usporediti sa poznavanjem metričke terminologije. Utjecaj određene ritmičke strukture, dakako, osjeća i dijete, premda ne zna ništa ni o ritmu ni o ritmičkoj strukturi.

* Pitanjima, kako učenicima pomagati u boljem poznavanju tekstova i bogatijem razumijevanju njihova značenjskoga potencijala, bavit ćemo se u nastavku.

† Kad su u okviru prevoditeljskih studija počeli proučavati značenja i funkcije naslova, zato da bi ih se moglo što točnije sačuvati u prijevodima, vrlo se brzo pokazalo da možemo razlikovati 27 različitih funkcija naslova! (Nord 1991. i 1993.)

O tim utjecajima može govoriti samo čitatelj koji raspolaže potrebnom terminologijom za opisivanje određenih sastavnica ritma. Omogućavanjem međusobne usporedbe ritmičkih doživljaja različitih čitatelja, kao i raščlanjivanjem oblikovnoga utjecaja i tumačenja njihove (ne) uspješnosti, a uz to i poznavanjem ritmičkih izraznih mogućnosti te potrebne terminologije povećava se i čitateljeva sposobnost za njihovo uočavanje doprinoseći tako njegovoj ritmičkoj osjetljivosti. Hardingovi (1968.) eksperimenti s ponovljenim čitanjem pokazali su da je pjesme nakon nekoliko čitanja moguće “udomačiti” i bolje razumjeti, no istovremeno su upozorili i na osnovnu činjenicu da je produbljeno spoznavanje i razumijevanje poezije dugotrajan proces.

Čini se da je teško doći do potrebnoga svladavanja čitavoga teksta kao umjetničke cjeline. To jednako vrijedi i za poeziju i za prozu, premda su uzroci, kad je riječ o jednom i o drugom, različiti. Dok, kad se radi o poeziji, čitateljeve teškoće nerijetko proizlaze iz zgusnutosti značenja koje potiče više usporednih tematizacija, to jest interpretacija, kad se radi o proznom tekstu, teškoću predstavlja već sama velika količina riječi koja u linearnom rasporedu duljega romana nadilazi dužinu od nekoliko kilometara. Razumijevanje umjetničke cjeline pretpostavlja razumijevanje svih pojedinih nizova, slijed segmenata teksta i njihovu unutrašnju, kao i međusobnu, logičku i oblikovnu povezanost. Zbog toga neki kritičari (Olsen 1978.) misle da čitanje umjetničkoga teksta, već zbog svoje nužne vremenske komponente, automatski naginje segmentaciji teksta, čime se omogućuje njegovo lakše svladavanje. Cjelina se potom lakše shvaća kao slijed već spoznatih i razumljivih manjih odsječaka. Jasno je da se pri tome mora uspješno riješiti problem međusobne strukturalne veze pojedinih sastavnica i segmenata, nastojati odrediti njihovu umjetničku funkciju, simbolička značenja djela itd. Prilikom rješavanja svih tih pitanja čitatelju uvelike pomaže prethodno poznavanje umjetničkih izražajnih sredstava i mogućnosti, kao i oblikovnih obilježja književnosti, a to je znanje koje stječe intertekstualnim iskustvom i literarnom socijalizacijom u školi.

Naratologija omogućuje realniju podlogu za bolje čitateljsko svladavanje teksta,* pri čemu je zasnovana na ishodišnim naratološkim

* *Veliki rječnik tuđica* (2002.) ovako određuje “naratologiju”: “grana literarne teorije koja proučava pripovjedne tekstove”.

spoznajama da značenje ne može postojati prije nego što je izraženo i potom uočeno (Todorov, 1967: 20) u procesu čitanja. Premda tekst “oživi” tek čitanjem te ga zato moramo proučavati kroz čitateljeve oči (Iser, 1971: 2-3), čitatelj može “oživiti” tekst samo spajanjem onoga što je uočio, prateći linearni slijed riječi, nizova riječi, rečenica itd. Jezik određuje linearni slijed znakova, to jest riječi, te time i linearno predočavanje svih podataka u tekstu. U tom smislu jezik ne određuje samo redoslijed slova i riječi, nego čitatelju nameće i slijed uočavanja (dijelova) podataka, čak i kad pojedini podaci u vremenu pripovijedanja postoje istovremeno ili kad se njihov tekstualni linearni raspored razlikuje od kronološkoga redoslijeda događanja. Tako tekst usmjerava i kontrolira čitateljevo razumijevanje i odnos prema tekstu. U tom svjetlu čitanje možemo sagledavati kao dovršen proces oblikovanja čitateljskih poimanja i očekivanja, njihova popravljivanja i mijenjanja ili izostavljanja, sve do konačnoga razumijevanja koje se oslanja na prethodno spajanje tekstualnih podataka. U tom se procesu čitatelju postavljaju i različita pitanja,* na koja traži odgovore, dok imenovanjem događaja, a onda i prikupljanjem i razumijevanjem pojedinih obilježja pripovjednih likova oblikuje svoje predodžbe o događajima i o likovima (Rimmon-Kenan 1986./1983.). I jedno i drugo, i događaji i pripovjedni likovi, u biti su rezultat čitateljeva pridavanja značenja tekstu i rezultat njegova oblikovanja. Prilikom oblikovanja svojih predodžbi o likovima i događajima čitatelj se cijelo vrijeme služi prethodnim znanjem o stvarnosti, to jest o prihvaćenim modelima stvarnosti, svojim uvjerenjima o tome što je ljudski (ne)moguće, prihvatljivo ili nedopušteno, kao i poznavanjem različitih pripovjednih konvencija. Stručnjaci zato, na primjer, upozoravaju na to da je jedino obilježje pripovjednoga lika koje je neupitno za sve čitatelje njegovo ime, a da o svim drugim obilježjima čitatelji, zbog svojih različitih iskustava i znanja kojima se služe prilikom čitanja, već mogu imati različita mišljenja, dok predodžbe o događajima uvelike ovise o čitateljevu davanju značenja pojedinim događajima i situacijama. U istom opisu ljubavnoga trokuta različiti čitatelji među pripovjednim likovima vide varanje, preljub ili ostvarivanje sretne ljubavi. Na tekstualnoj razini – u knjizi koju čitatelj

* Središnje značenje čitateljeva propitivanja teksta, a posebno njegove sposobnosti oblikovanja “dobrih” pitanja za bolje razumijevanje, eksperimentalno su dokazali brojni istraživači (usp. Graesser, Swamer i drugi 1996: 22).

drži u rukama – događaji i pripovjedni likovi tek su dulji i kraći nizovi riječi, to jest dijelovi dugoga linearnoga niza riječi i rečenica.

Te su osnovne spoznaje navele literarne kritičare na proučavanje mogućnosti i načina na koje tekst, svojom temeljnom literarnošću, usmjerava, kontrolira i ograničava čitanje, to jest čitateljevo procesiranje tekstualnih podataka. Jedan od najočitijih prikaza linearnoga djelovanja tekstova dolazi iz pera Menakhema Perryja u njegovu eseju “Literary Dynamics. How the Order of a Text Creates its Meaning” (Literarna dinamika. Kako uređenje teksta oblikuje njegovo značenje) već godine 1979.* Kao i sve druge jezične tekstove, čitatelj i književni tekst može prihvatiti samo u procesu njegove konkretizacije čitanjem. Njegove tekstualne sastavnice slijede jedna drugu, a njegovi semantički gradbeni elementi (kao što su scene, ideje, likovi, struktura i vrijednosni sudovi) kumulativno se skupljaju pomoću prilagođavanja i ponovnoga preraspoređivanja već pročitana pod pritiskom novih tekstualnih podataka (Perry, 1979: 35). Perry u toj postupnosti razumijevanja i u činjenici da literarni tekst ne može odjednom ponuditi sve podatke ne vidi neželjene posljedice temeljnoga linearnoga obilježja jezika. Literarni se tekstovi, naime, uspješno služe upravo time da njihove sastavnice razumijemo tek u nizu, što je ujedno i glavna sastavnica prilikom određivanja njihova značenja. Uređenje i raspored pojedinih sastavnica u tekstu može bitno utjecati na prirodu cjeline, a ne samo na proces čitanja, jer preraspoređivanje sastavnica može potaknuti ostvarivanje njihovih alternativnih mogućnosti i strukturiranje temeljno različite cjeline. Upravo mu se zbog toga za razumijevanje literarnih tekstova čini važnim proučavati stupnjeve čitateljskoga procesa i funkcije koje određuju smještaj međusobno povezanih elemenata u tekstualnom kontinuumu.

Redosljed i smještanje pojedinih sastavnica u tekstualnom kontinuumu moguće je utemeljiti na osnovi različitih motivacija i opravdanja. Perry prije svega iznosi dva osnovna tipa, i to motivacije koje se ravnaju prema određenom modelu i retoričke motivacije, to jest one koje su usmjerene na čitatelja (ibid. 36). Kad je riječ o motivacijama koje se

* U bilješki uz objavu engleske varijante svoje studije Perry navodi da je hebrejska varijanta studije napisana 1973. godine i objavljena 1974., dok je engleska verzija priređena 1976. godine. Sam kaže da se problemima dinamike djelovanja literarnih tekstova počeo baviti 1964. godine polazeći pri tome od djela ranih ruskih i čeških teoretičara.

ravnaju po određenom modelu, uređenje/raspored tekstualnih sastavnica opravdan je i u skladu s tekstem te se drži reda koji je čitatelju poznat, to jest nekog izvantekstualnoga reda koji “poštuje” ili “imitira” taj raspored. Prilikom čitanja takvoga teksta čitatelj izgrađuje neki sustav okvira – bilo da je taj okvir uspostavljen s obzirom na modele koje poznaje iz realnosti ili iz društvenih i literarnih konvencija – koji mu potom omogućuju preoblikovanje što više različitih detalja teksta. Kad čitatelj postane svjestan različitih uzoraka, na primjer, priča o ljudskim odnosima, oblika soneta ili tragedije, elemenata svijesti pojedinoga lika, tako shvaćen okvir omogućuje mu uključivanje tekstualnih sastavnica. Kad je riječ o tekstualnom kontinuumu usmjerenom na čitatelja, to jest na retoričku motivaciju, on se ne rukovodi nekim modelom koji bi čitatelj morao prepoznati. Kad je riječ o takvom tekstu, raspored tekstualnih elemenata slijedi iz utjecaja na čitatelja. Funkcija takvoga teksta je kontrolirati proces čitanja i usmjeravati ga u željenom smjeru, tako da čitatelj izabere određene mogućnosti – dojmove i odnose – a ne druge, premda mu je inače na raspolaganju više mogućnosti (Ibid., 40). Svako čitanje teksta tako je proces izgradnje sustava hipoteza ili “okvira” koji može dovesti do iznimno visoke relevantnosti različitih tekstualnih podataka. Pojedine hipoteze služe za izricanje odgovora na pitanja: Što se događa? Kakvo je stanje stvari? O kakvoj se situaciji radi? Gdje se sve to događa? Kakvi su motivi? Kakav je cilj? Kakav je govornikov položaj? Kakav argument ili ideju sadrži tekst? I tako dalje. Čitatelj odabire samo one okvire koji mogu uključiti elemente teksta.

Perry upozorava na značenje okvira (razumijevanja) za koji se čitatelj odlučuje služeći se nagađanjem u inače gotovo samostalnom procesu njihova izbora. Čitatelj se odlučuje za određenu hipotezu samo na osnovi preferencija te ne mora argumentirati svoj izbor. Upravo na temelju tako odabrane hipoteze, to jest okvira, potom dolazi do razumijevanja svih riječi, a to razumijevanje nikada nije usredotočeno na izdvojeni riječ. Isto tako dolazi i do dodavanja svih podataka za koje nema nikakve neposredne tekstualne osnove, premda su potrebni za punjenje teksta. Većina informacija koje čitatelj izvede iz teksta uopće nisu izrijekom zapisane u tekstu, nego ih on dodaje sam svojim odabirom okvira. Čitateljevo punjenje teksta nije ograničeno samo na složene podatke, kao što su, na primjer, uzročne veze ili tajnovite sklonosti, nego do njega dolazi i kad je riječ o osnovnim sastavnicama

prikazane realnosti u tekstu (Perry 1979: 45). Čitatelj ne čeka do kraja s razumijevanjem teksta, nego tekst nastoji semantički integrirati usput. Predodžbe i razumijevanje koje oblikuje na početku prilagođava i mijenja pod pritiskom novih tekstualnih podataka. Tako čitanje teče kao interakcija s tekстом, od oblikovanja početnih predodžbi, koje su posebno važne, do njihova prilagođavanja, mijenjanja i napuštanja pod dojmom novih tekstualnih podataka koji stalno pritječu, a koji su manje ili više važni i utjecajni za daljnje oblikovanje značenja.* Pri tome možemo razlikovati još dva oblika utjecaja koja se isprepleću u čitateljevu literarnom otkrivanju teksta. Početni, tj. uvodni dijelovi teksta imaju “početni” utjecaj i zadaću uvjeriti čitatelja u zanimljivost teksta, priče ili nekoga opisa. Da bi postigli taj cilj, služe se posebnim tehnikama uvjeravanja koje čitatelja zovu i provociraju upravo u trenucima u kojima bi se pojavila opasnost smanjenoga zanimanja i u kojima čitatelj odlučuje hoće li nastaviti s čitanjem ili ne. Ti dijelovi nude i brojne zanimljive probleme i detalje, tako da privuku čitatelje čiji su interesi različiti. Što se više čitatelj udaljuje od početka teksta, to snažnije postaje “neposredan” utjecaj upravo pročitanih novih stranica koje iznošenjem novih podataka vode računa o neprestanom poticanju čitateljeva zanimanja. Novi podaci tjeraju čitatelja na “popravljanje”, to jest na “mijenjanje” već oblikovanih predodžbi o pročitanoj tekstu, kao i na nagađanje, to jest na predviđanje očekivanih rezultata i budućega događanja, onako kako ih može shvatiti iz čitavog pročitanoj teksta. Perry (1979: 58) zato ističe da unatoč čitateljevu čitanju od rečenice do rečenice duž linearnoga teksta proces čitanja nije jednosmjernan, jer je važan dio čitateljeve mentalne energije usmjeren unatrag, na razumijevanje i prilagođavanje onoga što je prije pročitano.† Svaki pojedini trenutak čitateljskoga procesa tako je, kao što je već upozorio Ingarden (1973: 103-104), tijekom čitava procesa konkretizacije značenja ograničen dvostrukom vizurom onih dijelova teksta koje čitatelj želi pročitati, koje je čitatelj već pročitao te predstavljaju prošlost teksta i onih dijelova teksta koje još nije pročitao. To ne vrijedi samo za

* Stručne rasprave o čitanju upotrebljavaju dva posebna termina kad govore o izmjeni početnih dojmova o tekstu i utjecaju tekstualnih podataka linearno smještenih kasnije: početni utjecaj nazivaju *primacy effect*, a utjecaj kasnijih tekstualnih podataka nazivaju *recency effect*.

† Robert de Beaugrande (1997: 152-153) predlaže još kompliciraniju sliku linearnoga procesuiranja teksta. Uz pogled naprijed i natrag, on izdvaja još i mogućnost ubrzavanja i usporavanja, nabravanja i spajanja, što smanjuje mogućnosti razdvajanja, to jest oblikovanja usporednih značenja.

početak i kraj teksta. Jasno je da vraćanje značenjima već pročitanaoga teksta dovodi do različitih oblika restrukturiranja hipoteza i okvira razumijevanja, kao što više ili manje detaljno prizivanje u sjećanje već pročitanaoga ovisi i o čitateljevoj sposobnosti.

Perryjeva analiza procesa literarnoga čitanja utemeljena je na brojnim eksperimentalnim istraživanjima utjecaja redoslijeda pojedinih riječi, rečenica i drugih segmenata teksta, posljedičnih utjecaja riječi ili dijela teksta koji stoje na početku, kao i različitih manipuliranih tekstova pomoću kojih se, mijenjanjem izvorne priče, nastojao utvrditi utjecaj pojedinih elemenata. Zbog toga brojni stručnjaci tu analizu smatraju najbližom stvarnim procesima književnoga čitanja. Zanimljivo je da je upravo proučavanje čitanja kao procesa neposrednoga praćenja linearno raspoređenih tekstualnih podataka otkrilo toliko mogućnosti za izrazitu subjektivnost konačnoga čitateljeva značenja, sve od oblikovanja prvih analitičkih okvira na početku teksta i nagađanja o hipotezama koje omogućuju motivaciju za čitanje i razumijevanje novih tekstualnih podataka, do raznolikih mogućnosti restrukturiranja početnih hipoteza i okvira pod pritiskom stalno novih tekstualnih podataka. Gotovo trideset godina nakon objavljivanja engleske verzije Perryjeve analize književnoga čitanja kao linearnoga praćenja teksta još nitko nije pokušao opovrgnuti njegov prikaz, koji i danas možemo smatrati jednim od najzanimljivijih prikaza utjecaja linearnosti na književno čitanje.

Kako bismo sami sebi predočili kakve nam mogućnosti razmišljanja o pripovjednom tekstu nudi njegov linearni prikaz, najprije moramo pripovjedni tekst zamisliti u linearnom obliku, jer taj oblik stvarno prati čitanje. Do takve slike dolazimo zamislimo li da se pojedini redovi ne nalaze jedan ispod drugoga do kraja stranice, a onda stranicu za stranicom, nego da su svi pojedini redovi, a onda i sve stranice, napisani u nizu, to jest linearno, jedna iza druge u dugom nizu riječi. Tako bismo dobili prilično dugačak komad jezika: linearni slijed riječi, rečenica i odlomaka za kraći bi roman bio dugačak više od 1,5 kilometara. Na tako linearno prikazanom tekstu bilo bi znatno lakše nego u knjizi označiti one dijelove (centimetre, decimetre i metre riječi) teksta koji čitatelju nude podatke o kontekstu događanja i razne vrste podataka od kojih čitatelj oblikuje svoju predodžbu o likovima dajući

sam značenja događajima.* Takva predodžba teksta čitatelju pomaže razumjeti zašto je tako teško bez posebna napora u detalje svladati literarnu priču. Zašto se detalje teksta tako lako zaboravlja, a prva ili spontana mentalna slika teksta u pravilu je vrlo nepotpuna. Na osnovi tih smo spoznaja za nastavu književnosti u sklopu nastave engleskoga jezika razvili takozvanu lentu događanja, pomoću koje čitatelj po načelu linearnosti priče sam usklađuje svoje dojmove i tekstualne podatke, ne bi li tako postigao bolje svladavanje duljega teksta.

Takvo linearno kontrolirano proučavanje teksta istovremeno omogućuje i bolje uočavanje i razumijevanje utjecaja pojedinih sastavnica i pojedinih oblika pripovijedanja na čitateljevo oblikovanje značenja i razumijevanje teksta. Takav utjecaj umjetničkih tekstova posljednja dva desetljeća proučava takozvana lingvistička kritika (Fowler, 1986. i 1996.), a eksperimentalno ga se proučava i pomoću “manipuliranja” postojećim tekstovima, mijenjajući pojedine sastavnice s namjerom da se utvrdi njihov utjecaj, te oblikovanjem tekstova koji su posebno namijenjeni proučavanju utjecaja različitih elemenata i obilježja tekstova na čitatelja. Tumačenja zapisa i analiza lingvističke kritike iznimno su uvjerljiva, jer nakon brižnoga proučavanja djelovanja teksta mogu upozoriti na one elemente, pa čak i na pojedine upotrebe riječi koje predstavljaju tekstualne izvore različitih utjecaja. Tako čitateljima mogu omogućiti provjeravanje opisa, ali i utjecaja navedenih dijelova teksta o kojem je riječ. Osvjetljavanjem utjecaja pojedinih tekstualnih sastavnica i nizova riječi lingvistička kritika dobiva i zanimljivu ulogu u polemikama, prije svega zato što, polazeći od teksta, može upozoriti na besmislenost impresionističke kritike.

Proučavanje književnoga čitanja u svijetu

Uz procese prepoznavanja i razumijevanja književnoga teksta psihologe, pedagoge i književne teoretičare zanimaju i načini čitateljeva sudjelovanja prilikom čitanja: zanima ih njegova motivacija za čitanje, oblici njegova zanimanja, mogućnost osjećajnoga sudjelovanja te kratkotrajna i dugotrajna postignuća čitanja. Proučavanje svih načina čitateljeve

* O tome Roland Barthes (1974: 92) piše: “Čitati znači boriti se za davanje značenja, za to da dijelove teksta možemo podvrgnuti semantičkoj transformaciji... Ta transformacija luta (eratična je) i sastoji se od oklijevanja između mnogih imena...”