

Obrada lektirnih djela autora njemačkoga govornog područja u nastavi Hrvatskoga jezika

Pajdak, Tea

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:277476>

Rights / Prava: [Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International/Imenovanje-Nekomercijalno-Bez prerada 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-27**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)





Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za kroatistiku
Odsjek za germanistiku

Tea Pajdak

**OBRADA LEKTIRNIH DJELA AUTORA NJEMAČKOGA GOVORNOG
PODRUČJA U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA**

Diplomski rad

Zagreb, rujan 2024.

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za kroatistiku

Odsjek za germanistiku

**OBRADA LEKTIRNIH DJELA AUTORA NJEMAČKOGA GOVORNOG
PODRUČJA U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA**

DIPLOMSKI RAD

18 ECTS-bodova

Tea Pajdak

Zagreb, 2024.

Mentorice:

Prof. dr. Lahorka Plejić Poje

Red. prof. dr. sc. Milka Car Prijić

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOGA RADA

Ovim potvrđujem da sam osobno napisala diplomski rad pod naslovom

Obrada lektirnih djela autora njemačkog govornog područja u nastavi Hrvatskoga jezika

i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, podatci ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežni izvori, udžbenici, knjige, znanstveni, stručni članci i sl.) u radu su jasno označeni kao takvi te su navedeni u popisu literature.

Tea Pajdak

Sadržaj

| | |
|---|----|
| 1. Uvod..... | 1 |
| 2. Čitanje | 2 |
| 2.1. Čitanje kao temelj obrazovanja | 3 |
| 2.2. Kriza čitanja | 5 |
| 3. Lektira – užitak ili mučenje..... | 7 |
| 3.1. Definicija pojma | 8 |
| 3.2. Uloga i važnost lektire u nastavi književnosti | 10 |
| 3.3. Kriteriji izbora lektirnih djela | 12 |
| 3.4. Učenički stavovi prema lektiri..... | 14 |
| 4. Lektira kao sastavnica predmeta Hrvatski jezik..... | 17 |
| 4.1. Lektira u novijoj povijesti | 17 |
| 4.2. Lektira i kurikulum..... | 20 |
| 4.3. Tipovi sata lektire | 22 |
| 4.4. Metodički pristupi i načela | 23 |
| 4.5. Ocjenjivanje i provjeravanje lektire..... | 26 |
| 5. Djela njemačkih autora u nastavi Hrvatskog jezika | 28 |
| 5.1. Autori i djela | 28 |
| 5.2. Zastupljenost lektirnih djela pisanih njemačkim jezikom u nastavi Hrvatskog jezika u povijesnome pregledu..... | 31 |
| 6. Kreativni pristup lektiri..... | 33 |
| 6.1. Pojam kreativnosti | 34 |
| 6.2. Kreativnost u obradi lektirnih djela | 36 |
| 6.3. Poticanje učenika na čitanje lektire | 39 |
| 6.4. Uloga učitelja | 41 |
| 6.5. Upotreba digitalnih medija i tehnologije na satu lektire | 43 |

| | |
|--|----|
| 7. Kreativni pristup lektiri u osnovnoj školi na primjeru djela <i>Sadako hoće živjeti</i> Karla Brucknera | 45 |
| 7.1. O autoru i djelu | 46 |
| 7.2. Kreativni pristup djelu | 48 |
| 8. Kreativni pristup lektiri u srednjoj školi na primjeru djela <i>Patnje mladog Werthera</i> Johanna Wolfganga Goethea | 51 |
| 8.1. O autoru i djelu | 51 |
| 8.2. Kreativni pristup djelu | 53 |
| 9. Zaključak | 56 |
| 10. Literatura | 58 |
| Sažetak | 62 |
| Summary | 63 |
| Der Abstract | 64 |

1. Uvod

Kad sam ja išao u školu, onda sam lektiru istodobno i volio i mrzio. I, nisam u tome bio nimalo osamljen: isto je bilo s otprilike pedeset posto mojih suučenika. A od onih ostalih pedeset posto polovica je lektiru samo voljela, a druga polovica samo ju je mrzila.

Pavao Pavličić¹

Razlike između prijašnjih i današnjih generacija velike su, ali sve ih povezuje, pogotovo za vrijeme školskih dana, uglavnom negativan stav prema lektiri. Kao što Pavao Pavličić u svom eseju *Lektira* navodi, većina učenika mrzi lektiru zbog velikih očekivanja nastavnika koja ju pretvaraju u još jednu od i onako brojnih školskih obaveza. Lektira nije samo čitanje djela, već podrazumijeva i pisanje – pisanje bilješki tijekom čitanja, pisanje dnevnika čitanja ili pisanje sastavaka na temu lektire, što učenike udaljava od glavnog cilja lektire, a to je razvijanje ljubavi prema književnosti i stvaranje čitateljske publike.

Pod lektinom se često podrazumijeva obavezno izvannastavno čitanje, a lektirni popis obuhvaća tekstove koje učenici samostalno čitaju prema Kurikulumu nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne i srednje škole. Lektira je dio nastave književnosti pa se njome ostvaruju ciljevi takve nastave, a čitanje lektire također bi trebalo potaknuti učenike na čitanje te stvoriti naviku i ljubav prema čitanju i knjigama. Međutim, mnogi učenici lektiru smatraju dosadnom jer im lektirna djela često nisu zanimljiva, a uz to su i obavezna. Kao razlog odbojnosti prema lektiri učenici često navode izbor lektirnih naslova te tradicionalni pristup koji se uglavnom svodi na pisanje dnevnika čitanja, što im zna biti naporno. Kako bi se kod učenika razvila želja i zanimanje za čitanje i lektiru, potrebno je osmisliti nove i kreativne pristupe.

Diplomski rad podijeljen je u dva dijela. U uvodnom dijelu diplomskog rada čitanje se raspravlja kao temelj obrazovanja uz danas snažno prisutnu krizu čitanja. Potom se određuje i sam pojam lektire te se utvrđuje njezina uloga i važnost u nastavi književnosti. Također se

¹ Pavličić, Pavao. 2007. Knjiški moljac: Lektira. Vijenac, Zagreb, 359 (6.12.2007.).

<http://www.matica.hr/Vijenac/vijenac359.nsf/AllWebDocs/LEKTIRA> [pregled 17.4. 2024.]

govori o kriterijima izbora književnih djela koja se čitaju kao lektira. Lektiri se također pristupa metodički pa se u diplomskom radu prikazuju različiti tipovi satova lektire, a pruža se i povijesni pregled pristupa lektiri u nastavi Hrvatskog jezika. Donosi se i popis autora čija su se djela, izvorno pisana njemačkim jezikom, od 1936. godine² do danas nalazila na popisu lektire te se time dobiva uvid u zastupljenost takvih djela u odnosu na djela hrvatske i drugih književnosti. Cilj je diplomskog rada dati uvid u mogućnosti obrade lektire. Kreće se od kreativnog i modernog pristupa lektiri koji ne uključuje pisane provjere pročitivosti, dnevnik čitanja i tradicionalne pristupe lektiri koji ju čine samo još jednim djelom koje se čita u sklopu nastave Hrvatskog jezika. Tradicionalni pristupi lektiri, čiji su teoretičari Dragutin Rosandić, Milan Crnković i Dragutin Ognjanović, stavljaju lektiru u određeni okvir i zahtijevaju poštovanje unaprijed određene strukture lektirnog sata. S druge strane, kreativnim se pristupom nastoji lektiru što više približiti učenicima i uključiti ih u sam proces. Kurikulnim pristupom afirmiraju se strukturni modeli nastavnog sata koji se sastoje od aktivnosti, za razliku od prethodnih modela koji su se oblikovali nizanjem etapa nastavnog sata. U drugom dijelu diplomskog rada daje se prijedlog jednog lektirnog sata u osnovnoj te jednog u srednjoj školi. Time se nastoji pokazati da se lektira jednako može približiti svim uzrastima, a sve što je potrebno je malo volje i kreativnosti. Prijedlozi lektirnih sati temelje se na korištenju digitalnih medija i osmišljavanju različitih aktivnosti kojima učenici na zabavniji način pristupaju lektirnom djelu te tako postaju aktivni sudionici u nastavi lektire. Navedeni prijedlozi oslanjaju se na kreativni pristup lektiri i upotrebu medija, koje u novijoj stručnoj literaturi zastupaju Marina Gabelica, Dubravka Težak, Ivana Blažević, Sanja Bilač i drugi.

2. Čitanje

Čitanje je intenzivno druženje s piscem, a njegove riječi poput melema liječe naše strahove, ublažuju našu tugu, otvaraju prostore naše mašte i izazivaju osjećaje kakve nam ni jedno drugo druženje ne može ponuditi.

Daniel Pennac³

² 1936. godine objavljen je Nastavni plan i program za I, II, III i IV razred građanskih škola u Kraljevini Jugoslaviji. Navedeni nastavni plan i program nastariji je polazišni dokument obuhvaćen u projektu Smiljane Narančić Kovač i Ivane Milković. Popisi od 1936. godine koji se spominju u radu odnose se samo na osnovnoškolske programe.

³ Pennac, Daniel. 1996. Od korica do korica. Zagreb: IRIDA.

2.1. Čitanje kao temelj obrazovanja

Kako bismo uopće mogli govoriti o lektiri, moramo odrediti aktivnost čitanja kao glavni uvjet za bavljenje književnošću, pa tako i lektinom. Meta Grosman čitanje definira 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“ (Grosman, 2010, 20). Čitanje je uz slušanje, govorenje i pisanje jedna od osnovnih jezičnih djelatnosti. Međutim, ono je, posebice u nastavi književnosti, mnogo više od toga. Čitanje je također jedna od temeljnih zadaća obrazovanja, ono je zasigurno „jedna od najproširenijih, ali istovremeno i najsloženijih djelatnosti te čin dešifriranja tradicije, vlastite povijesti i ukorijenjenosti u svijet“ (Peti-Stantić, Stantić, 2009, 5). Čitanje je također umijeće kojim se otvara prostor vlastite slobode. „Čitatelj čitanjem oživljava imaginarne, zamišljene svjetove koje je autor vidio dok je pisao ono što čitamo. Ali svaki čitatelj to čini na poseban, samo sebi svojstven način.“ (Peti-Stantić, Stantić, 2009, 6). Čitanje je puno više od „svladavanja tehnike te stjecanja vještine i navike čitanja. Krajnji je cilj stjecanje kulture i potrebe čitanja. To je dugotrajan proces u koji su uključeni svi – od roditelja, odgojno-obrazovnih ustanova do brojnih udruga kojima je cilj unapređenje čitanja“ (Lučić-Mumlek, 2002, 8). Čitanje je cjeloživotni proces koji se nastavlja i nakon završetka školovanja. Stoga je važno već na samom početku učenikova učenja čitanja razvijati čitateljske naviku i ljubav prema čitanju.

Dragutin Rosandić razlikuje nekoliko vrsta čitanja. To su redom: „usmjereno čitanje (čitanje s jasno postavljenim zadacima), čitanje sa zapisivanjem, kritičko čitanje, spoznajno čitanje, denotativno i konotativno čitanje te imaginativno čitanje koje uključuje sposobnost zamišljanja i oblikuje fantazijsko mišljenje“ (Rosandić, 2005, 186). Sve navedene vrste čitanja važne su za nastavu književnosti, ali i obradu lektirnih djela te je nemoguće utvrditi koja vrsta je najvažnija. Prema Težaku, učenik tijekom čitanja koristi različite vrste čitanja, to su: *logičko, interpretativno te usmjereno čitanje* (Težak, 1996, 68).

Čitanje igra važnu ulogu u emocionalnom i intelektualnom razvoju svakog čovjeka. Čitanjem razvijamo kritičko mišljenje, potičemo kreativnost i maštu, bogatimo rječnik, razvijamo komunikacijske vještine, a čitanje ima važnu ulogu u odgoju zbog poistovjećivanja s likovima književnih djela te rješavanja vlastitih problema proživljavanjem sličnih situacija s kojima se nose književni junaci. Upravo zato je važno poticati čitanje od najmlađe dobi, a to je moguće uz pomoć obitelji i učitelja. Djeca razvijaju svoju osobnost i navike promatrajući svijet

oko sebe pa stoga stvaranje čitateljskih navika uvelike ovisi o pristupu roditelja i/ili učitelja. Ako dijete vidi da osoba koja ga poučava čitanju i sama čita iz užitka, veća je vjerojatnost da će i samo rado posegnuti za knjigom, a ako tom istom djetetu roditelj čita prije spavanja, ta vjerojatnost postaje još veća. „Da bi djeca mogla postati dobri čitaoci naše metode učenja morale bi biti u skladu s raznim sposobnostima djeteta: bogatstvom njegova vokabulara, njegovom prirodnom znatiželjom, njegovom žurbom da nauči nešto novo, njegovom živom željom da razvije svoj duh i svoje razumijevanje svijeta i s njegovom maštom; drugim riječima, od čitanja bi trebalo napraviti aktivnost privlačnu samu po sebi, koja omogućuje djetetu da „ugodno provede vrijeme“. Na taj način i oni najzaostaliji postaju strastveni ljubitelji čitanja“ (Bettelheim, Zelan, 1999, 20). Međutim, koliko obiteljska okolina može učiniti da dijete zavoli čitanje, toliko ga škola može učiniti odbojnim. „Sam čitalački čin učenika, koji je redovito zadatak, a ne osobni izbor, nije dovoljan kako bi se razvila ljubav prema knjizi, odnosno da učenik ima potrebu čitati, potrebu sam odabrali čitanje“ (Centner, 2007, 38). Cilj svakog učitelja je naučiti učenike kako čitati s užitkom te kako se uživjeti u tekst, no ponekad je to teže postići zbog ograničene satnice. Centner smatra da bi se učenicima trebalo osigurati dovoljno vremena za čitanje te da bi se za njega trebalo odvajati određeno vrijeme u planiraju nastave jer „da bi učenici željeli i voljeli čitati te se sami odlučili čitati, čitanje moraju doživljavati kao radosnu društvenu aktivnost“ (Centner, 2007, 38), što je nemoguće postići samo čitanjem ponekog odlomka književnog djela na nastavnom satu. Učenicima bi također trebalo omogućiti da sudjeluju u izboru lektirnih djela. Ako su učenicima književna djela nametnuta, ne čitaju za sebe već za nekoga drugoga ili nešto drugo, dok sudjelovanjem u izboru postaju znatiželjni te se lakše uživljavaju u djelo. Kako bi učenici uspješno stekli čitateljske sposobnosti, potrebno je koristiti metodičke pristupe primjerene književnim djelima, a koji odgovaraju kognitivnom razvoju učenika. Također, pozitivno iskustvo s knjigom od velike je važnosti za buđenje ljubavi prema čitanju kod učenika. Kako bi učenici bili zainteresirani za čitanje, knjiga mora biti zanimljiva i zabavna, tema im mora biti bliska, a moraju se moći poistovjetiti s likovima.

Čitanje može stvarati napor, ali upravo to je jedan od razloga zašto je važno čitati. Kako bi učenik postao sposoban čitatelj, potreban je širok vokabular koji se najlakše razvija upravo čitanjem knjiga. Također, čitanje književnih tekstova jedan je od najučinkovitijih oblika treninga empatije. Zauzimanje perspektiva i razumijevanja osjećaja drugih od iznimne je važnosti u učenju čitanja i odgoju mladih čitatelja. Prilikom čitanja knjige osoba se ne uživlja samo u priče, nego istovremeno propituje i samu sebe: „Čitanje književnosti je trening uživljanja u misli i osjećaje drugih, kao i trening razumijevanja osjećaja i misli koje pokreću

nas same“ (Kovač, 2021, 77). Čitanje stoga ima važnu ulogu u razvoju mašte jer nam omogućuje da se „sporazumijemo i suosjećamo s drugima ne pomaknuvši se nimalo iz svog osobnoga svijeta“ (Wolf, 2019, 55).

2.2. Kriza čitanja

U prošlosti je knjiga bila primarni izvor znanja, a knjižnice su bile glavno mjesto gdje su se tražile informacije. Danas sve manje ljudi poseže za papirnatim knjigama, a knjižnice posjećuju samo veliki knjigoljupci, studenti te učenici koji tragaju za lektirnim naslovima. Rosandić još 1986. godine u svojoj knjizi *Metodika odgoja i obrazovanja* govori o krizi čitanja. On smatra da se „bez samostalnog čitanja književnih djela kod kuće ne mogu postići ciljevi književnog odgoja i obrazovanja“ (Rosandić 1986, 81). Ta kriza prisutna je i danas, a lektirni naslovi se zbog svoje obveznosti u školama uspješno protive krizi.

Prije svega, koji su razlozi takve krize? Zašto se u današnje vrijeme više ne čita? Miha Kovač u svojoj knjizi navodi deset razloga zbog kojih više ne čitamo knjige. Neki od tih razloga su manjak vremena, previsoka cijena knjiga u knjižarama te njihova nedostupnost u knjižnicama, preferiranje serija i filmova, mnoštvo mogućnosti koje pružaju pametni telefon i društveni mediji te zastarjelost knjiga. No, zašto su knjige uopće potrebne? Svakodnevno čitamo poruke i objave drugih ljudi na društvenim mrežama, a s obzirom na to da je postotak obrazovanih i pismenih ljudi danas puno veći nego prije, može se tvrditi da čitamo više nego što smo čitali prije. Također, „određene statistike, broj korisnika i broj posuđenih knjiga idu u prilog čitanju, ispada da ljudi čitaju znatno više nego prije šezdesetak godina kada osnovna škola nije bila obavezna“ (Cmuk, 2019, 12).

Učitelji i roditelji često se pitaju zašto djeca ne vole čitati te se pitaju hoće li knjiga u budućnosti biti potpuno zaboravljena. Kako se to ne bi dogodilo, brinu se svi oni koji se bave odgojem i obrazovanjem učenika. Prema tome, „čitanje možemo ubrojiti u najvažniju ljudsku aktivnost koja osigurava budućnost knjizi i pisanoj riječi“ (Lučić-Mumlek, 2002, 7). Međutim, iako brojni učitelji i odgojitelji ulažu velike napore u promicanje čitanja i trude se od učenika stvoriti strastvene čitatelje, to nije uvijek lak zadatak. Razlog tome je to što roditelji uglavnom nemaju vremena naučiti djecu da je čitanje „jedan od osnovnih intelektualnih užitaka“, ali i to što neki roditelji „ne nalaze smisao u životu s knjigama i poticanju svoje djece da spoznaju ljepotu svijeta teksta“ (Peti-Stantić, Stantić, 2009, 7). Međutim, utjecaj roditelja nije jamstvo

da će dijete zavoljeti ili zamrziti čitanje. Današnji učenici imaju drugačije afinitete, a zastarjeli pristup kojim ih želimo uvesti u čitateljski svijet jedan je od razloga zašto se sve manje čita. U obrazovnom se sustavu inzistira na književnopovijesnoj i književnoteorijskoj analizi, koja učenike udaljava od čitanja.

Kao jedan od razloga krize čitanja često se navodi i pojava digitalnih medija. Dok digitalne medije u nastavi neki dočekuju s oduševljenjem, drugi izražavaju strah od njihova negativnog utjecaja na učenike „vjerujući da će korištenje digitalnih medija stvoriti generacije koje odustaju od tradicionalnih vrijednosti i medija poput knjige“ (Gabelica, Radmanić, Skrbini, Varjačić, 2014, 55). Tehnološki razvoj „omogućuje praktično neograničenu ponudu zabave i raznih mogućnosti ugodnijega proživljavanja slobodnog vremena koja je za pojedinca znatno manje naporna od čitanja književnosti“ (Grosman, 2010, 131). Stoga nije čudno što učenici vrijeme radije provode koristeći društvene mreže i igrajući računalne igrice. No unatoč mišljenju da su digitalni mediji jedan od razloga sve slabijeg posezanja za knjigom, oni se također mogu koristiti za čitanje. Na internetu su dostupna brojna djela u elektroničkom obliku. Postoje različite digitalne adaptacije i interaktivne priče, a učitelji često preporučuju web stranicu *eLektire*, na kojoj učenici mogu preuzeti lektiru u pdf formatu te ju čitati s ekrana. Čitanje s ekrana danas je također sve češća pojava. Međutim, to čitanje često je tek brzo i površno i svodi se na prelijetanje teksta u potrazi za određenim informacijama. To prelijetanje nije nužno loše, ali ono ne proširuje naš vokabular i ne uči kritičkom i analitičkom mišljenju. Ono može dovesti do toga da „internet postane pojačalo naše ograničenosti“ (Kovač, 2021, 45), te prestane biti „pomagalo koje nam omogućuje da se bolje sporazumijemo i da bolje razumijemo svijet“ (Kovač, 2021, 45).

Danas su brojna literarna djela dobila i svoju ekranizaciju pa učenici za kratko vrijeme trajanja filma mogu saznati o čemu se u lektirnom djelu radi, a da uopće nisu pročitali knjigu. Na taj način učenici možda štede vrijeme, ali gledanjem filma nemaju mogućnost uživanja u djelo i razvijanja imaginacije. Učenici jednako tako ne mogu samostalno stvoriti predodžbu o tome kako likovi i njihova okolina izgledaju već im je sve nametnuto, čime se onemogućuje razvoj mašte. Također čitatelj tijekom čitanja može zastati i razmisliti o pročitanome, što tijekom gledanja filma nije moguće. Upravo zato čitati knjige „znači prihvatiti medijsko iskustvo koje je u suprotnosti s prevladavajućim duhom našeg vremena: znači umiriti tijelo i duh i odmaknuti se od sveprisutnih zaslona“ (Kovač, 2021, 103). Kovač također smatra da smisao čitanja nije u upijanju informacija i priča, nego u tome da „čitajući vježbamo i učvršćujemo sposobnosti koje nas štite od padova na stvarnosnim testovima koji se ponavljaju

i od toga da internet postane pojačalo naše gluposti. Smisao čitanja je u tome da, kao što se to nekad govorilo, naučimo misliti vlastitom glavom“ (Kovač, 2021, 142).

Želimo li usprkos velikom utjecaju digitalnih medija današnju djecu odgojiti u samostalne čitatelje, moramo uzeti u obzir promjene u njihovim životima te nastavu prilagoditi njihovim potrebama i zanimanjima. „Najvažniji činitelj nastave su učenici, i to ne onakvi učenici kakvima ih je učitelj zamislio, nego stvarni učenici, onakvi kakvi dođu u školu. Dosljedno poštovanje realnih učenika sa svim njihovim novim navikama i zanimanjima jedino je prihvatljivo polazište uspješnoga čitanja i usvajanja čitateljske sposobnosti“ (Grosman, 2010, 119). Kako bismo im približili čitanje, mora im predstavljati izazov i omogućiti da sami dožive književni tekst i formiraju mišljenje o njemu. Stoga je važno prilagoditi lektirne sate stvarnoj situaciji u razredu, a to je moguće učiniti jedino pomno odabranim aktivnostima koje odgovaraju dobi i zanimanjima učenika.

3. Lektira – užitek ili mučenje

Mislim da se treba osloboditi shvaćanja kako je lektira nekakva svetinja, nekakav zakon, kako biti na popisu lektire znači biti velik pisac, klasik, kako se neko djelo i pisac ne smiju bez dopuštenja odozgo unijeti na popis, kao što treba pobijati shvaćanja da je lektira nešto dosadno, staro, školsko, školničko, gnjavatorsko. Lektira, to je dio nastavnika i škole u vrlo važnom i presudnom poslu stvaranja čitatelja, to je svježja bogata i uvijek nova živa informacija o knjigama koje mogu zanimati, privući i uzbuditi dijete određene dobi i određenih predispozicija, to je neprestana velika izložba uz pomoć mentora gdje se može tražiti dok se ne nađe, odbacivati bez prijekora, zamjenjivati jedno drugim, zadovoljiti vlastitu žeđ i vlastite sklonosti pod znalačkim pozornim okom mentora. Lektira je studijski vješto režiranje mogućnosti da svako dijete u početku nađe knjige s kojima će se sprijateljiti i da kasnije ne može bez knjige.

Milan Crnković⁴

⁴ Crnković 1976: 19

3.1. Definicija pojma

Lektira kao sastavni dio nastave Hrvatskog jezika ima važnu ulogu u stvaranju čitatelja, no sam pojam lektire nije jednostavno jednoznačno definirati jer on „obuhvaća čitanje raznovrsnog štiva u različitim kontekstima“ (Gabelica, Težak, 2017, 12). Ono u čemu se, međutim, svi autori slažu jest da lektira može poslužiti kao sredstvo poticanja čitanja te da bi trebala pomoći čitatelju u razumijevanju svijeta, ali i sebe samoga. Gabelica i Težak lektiru također definiraju kao „neraskidivi spoj i čitanja knjiga i razgovora o knjizi, i nadahnuća za vlastito izražavanje i stvaranje u različitim medijima“ te smatraju da tek ako se obuhvate sve odrednice ove definicije, lektira može ostvariti svoj puni smisao, a to je da postane „portal djeteta u svijet književnosti i užitka samostalnog čitanja, saveznik u stvaranju neraskidivoga prijateljstva između djeteta i knjige“ (Gabelica, Težak, 2017, 14).

Dragutin Rosandić lektiru definira kao „popis književnih djela za samostalno čitanje kod kuće“ (Rosandić, 2005, 50) te ju naziva *domaćom lektinom*, *školskom lektinom* ili samo *lektinom*. Ako proučimo etimologiju riječi lektira, uvidjet ćemo da njezina definicija potječe iz samog naziva. Naime, prema Hrvatskom jezičnom portalu, riječ lektira hrvatski je ekvivalent francuske riječi *lecture*, odnosno latinske riječi *lectura*, što znači – čitanje. Stoga nije čudno što sve definicije lektire u sebi sadrže upravo pojam čitanja. I sam Anić lektiru definira kao „ono što se čita, čitano gradivo, štivo“ (Anić, 2004, 677). Berislav Majhut u svom članku školsku lektiru definira kao „skup praksi i beletrističkih djela dječje književnosti koja učenici čitaju izvan škole, a propisan je nastavnim programom“ (Majhut, 2023, 225), dok ju Marijana Hameršak definira kao „nastavnim programom materinskog jezika propisan popis književnih djela za izvannastavno čitanje“ (Hameršak 2010, 500). Svim je navedenim definicijama zajednički naglasak na izvannastavnom čitanju. Lektira je od 1970-ih godina često promatrana kao popis djela koju učenici čitaju kod kuće, a potom uz pomoć učitelja analiziraju u školi.

Školska lektira propisana je *Kurikulumom za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* te sličnim dokumentom za ostale srednje škole. U *Kurikulumu* se navodi popis obveznih književnih tekstova za cjelovito čitanje za svaki razred i ističe se važnost njihova čitanja u svrhu ostvarivanja određenih odgojno-obrazovnih ishoda. Lektirni se popis sastoji od obveznih i izbornih djela koje učenici mogu samostalno izabrati. Lektira je „dodatna rubrika u imeniku unutar materinskoga jezika uz njegova nastavna područja: hrvatski jezik, književnost, jezično izražavanje (koje se dijeli na pisano i usmeno) i medijsku kulturu. Iako je u imeniku izdvojena, lektira zapravo nije dodatna sastavnica, nego

pripada području književnosti“ (Jerkin, 2012, 114). Upravo zbog toga, lektira, „koja bi trebala predstavljati medij kojim se učenike potiče na samostalno čitanje, na taj se način kvalificira i postavlja u specifičan administrativni okvir jer zahtijeva ocjenjivanje“ (Gabelica, Radmanić, Skrbini, Varjačić, 2014, 56).

Različiti autori navode različite ciljeve obrade sata lektire. Prema Rosandiću cilj takvog sata je „pobuditi zanimanje za čitanje djela, pripremiti učenike za recepciju, za vođenje bilježaka u dnevniku čitanja, a ostvaruje se putem televizijskih ili radijskih emisija, putem interneta, čitanjem motivirajućeg odlomka iz djela, autorskih komentara, izjava čitatelja o djelu i sl.“ (Rosandić, 2005, 115). S druge strane, ciljevi lektirnog sata prema Ivani Blažević su „naučiti učenika čitati, uvesti ga u svijet djela, razvijati sposobnost estetskog doživljavanja i osposobljavanja za logičko životno razmišljanje“ (Blažević, 2007, 92). Cilj nastave lektire proširuju i autorice Gabelica i Težak koje smatraju da je on „oplemeniti čovjeka“ jer „dijete koje uživa u knjigama (pa čak i onim lektirnim), u intimi druženja s pisanom riječi dolazi do novih spoznaja, širi vidike, pogled na svijet i samoga sebe“ (Gabelica, Težak, 2017, 12). Nastavni sati lektire bi prema njima trebali biti „mjesto susreta čitatelja – učenika i učitelja, te prostor razmjene mišljenja, produbljivanja razumijevanja, artikulacije doživljaja, stvaranja i izražavanja potaknutoga knjigom“ (Gabelica, Težak, 2017, 14). Vranjković pak navodi da je zadaća nastave lektire „poticanje učenika na radosno i spontano čitanje književnog teksta, na neposrednu estetsku komunikaciju s poetskim i proznim tekstovima“ (Vranjković, 2011, 205). Također, uloga lektire je i razviti odgovornu i stabilnu osobu koja „neće pognuti glavu kad zagusti, već se suočiti s problemom“ (Cmuk, 2019, 140). U ovom radu polaziti će se od shvaćanja lektire kakvo donose autorice Gabelica i Težak pa će se lektira prikazati kao spoj čitanja knjiga, razgovora o njima i nadahnuća za izražavanje učenika koje se može odraziti stvaranjem u različitim medijima.

3.2. Uloga i važnost lektire u nastavi književnosti

Knjiga služi kao socijalna dopuna, nijemo društvo, izvor informacija, konstruktivni bijeg od dosade. Nedostatak roditelja i manjak prijatelja često dopune upravo knjige, no ne služi knjiga jedino kao bijeg od mrske dosade i tužne osame niti čitanju ne pribjegavaju samo tradicionalistički nastrojeni sanjari. Gotovo sva djeca uživaju u čitanju jer zarana prepoznaju vrijednost riječi što su otisnute na papiru.

Miroslav Cmuk⁵

Dok knjiga nekima predstavlja bijeg od stvarnosti, drugima je cilj bijeg od nje. Djeca u početku uglavnom uživaju u čitanju i vole slušati priče koje im roditelji čitaju, no ta se ljubav prema knjizi ponekad, uglavnom tijekom školskih dana, može pretvoriti u zazor. Razlog tome je nametanje čitanja knjiga, uglavnom lektire, koja kod učenika budi različite emocije. Također, čitanje je znatno zahtjevnije od slušanja priča, gledanja filmova ili igranja računalnih igara te učenicima stoga predstavlja puno veći napor. No, zašto je čitanje lektire uopće važno?

Lektira igra ključnu ulogu u obrazovanju i razvoju pojedinca, pružajući širok spektar koristi koje se protežu od jezičnih vještina do emocionalnog i kulturnog razvoja. Čitanjem i analizom književnih djela učenici stječu znanja i vještine neophodne za njihov cjelokupni rast i razvoj. Čitanje lektire pomaže učenicima da poboljšaju svoje jezične vještine, a njime učenici također razvijaju i sposobnost kritičkog razmišljanja, analitičkog pristupa tekstovima te proširuju svoje vidike i razumijevanje svijeta oko sebe. Književna djela potiču maštu i kreativno razmišljanje, a oni su od iznimne važnosti za intelektualni i emocionalni razvoj učenika. Miroslav Cmuk smatra da „knjige potiču na mentalno pokretanje i promjene, nagovaraju na razmišljanje i promišljanje“ (Cmuk, 2019, 11) što znači da čitanje potiče aktivan duh kod učenika, a ne pasivnost.

Lektira proizlazi iz opsežnog proučavanja književnosti, ali i od jednako detaljnog proučavanja učenika, njihovih želja, potreba i sposobnosti. Ona polazi od „poštivanja književnosti i poštivanja djeteta“ (Crnković, 1976, 15) te joj je cilj da učenik „nađe u piščevu svijetu sebe i da knjiga pobudi u njemu procese koji mogu doći do izražaja bilo kada i gdje i u bilo kakvoj formi“ (Crnković, 1976, 15). Lektira je također važna jer kod učenika pobuđuje

⁵ Cmuk 2019: 8

identifikaciju s likovima iz priče. „Djeca sebe i svoje osjećaje projiciraju u lik s kojim su se poistovjetila i onda njegovim očima ispituju vlastite stavove i reakcije drugih. Dijeleći emocije s likom mogu doživjeti emocionalno rasterećenje, odnosno katarzu. Na taj način može doći do uvida u vlastiti problem, a to može biti ključ za njegovo rješenje“ (Čičko, 1999, 76). Prema Milanu Crnkoviću lektira „prije svega nudi umjetnost i umjetnički doživljaj, a do njega se ne dolazi ni prisilom, ni nametanjem, ni ustrajnim izvršavanjem zadatka, ni davanjem loših ocjena. Lektira je velika riznica s mnogo odaja koje treba djeci otvoriti i osvijetliti da bi našla ono što traže makar ne znaju što traže, da bi našla užitek koji obogaćuje život“ (Crnković, 1976, 15). Iz navedenoga se da zaključiti da je čitanje lektire od iznimne važnosti u razvoju djeteta.

Lektira podrazumijeva i nekoliko značajnih antropoloških i etičkih kategorija izražavanja, a prema Dragutinu Ognjanoviću to su: *igra, rad, borba, ljubav, rodoljublje, patriotizam, internacionalizam, optimizam i slično* (Ognjanović, 1976, 36). On smatra da je poštovanje dječje osobnosti i usmjeravanje učenika k tim vrijednostima bez mentorstva, vulgarizacije i prinude od posebne važnosti. Lektira često uključuje djela koja su dio nacionalne književnosti i kulturne baštine pa stoga ima i ulogu u očuvanju kulturnog identiteta naroda. Ta odrednica imala je veliku ulogu još od uvođenja lektire u hrvatske škole. Ognjanovićeva kategorizacija može biti doživljena kao normativna, sugerirajući da su navedene vrijednosti univerzalno poželjne, dok se u stvarnosti, interpretacije i prioritete mogu razlikovati ovisno o individualnim iskustvima i kontekstima. Stoga je važno poticati učenike da kritički promišljaju o vrijednostima koje im se prezentiraju kroz lektiru. Također, potrebno je podržavati autonomiju učenika, ali potpuno izostavljanje vođenja može rezultirati površnim razumijevanjem kompleksnih tema i izostajanjem kritičkog promišljanja. Uključivanje djela iz nacionalne književnosti može pomoći u očuvanju kulturnog identiteta, ali postoji rizik da književnost postane ideološki instrument čija je svrha promoviranje specifičnih političkih ciljeva. Stoga je potrebno osigurati balans i otvorenost prema različitim perspektivama.

U današnje vrijeme lektirni su naslovi jedni od rijetkih tekstova koje učenici uistinu čitaju. U članku *Lektira – zadnja crta obrane čitanja u digitalnome dobu* autorice navode da je lektira ključ razvoja čitačkih navika učenika. Smatraju da bi „pozitivan učinak na razvoj čitačkih navika djece podjednako imalo čitanje i drugih kvalitetnih književnih djela koja nisu nužno propisana i obavezna“ (Gabelica, Radmanić, Skrbini, Varjačić, 2014, 71). Međutim, istraživanjem je dokazano da učenici od književno-umjetničkih tekstova čitaju uglavnom samo lektiru, što bi značilo da bi kultura čitanja izbacivanjem lektire iz škola vjerojatno potpuno

umrla te ju autorice stoga postavljaju „na zadnju crtu obrane čitanja“ (Gabelica, Radmanić, Skrbini, Varjačić, 2014, 71).

3.3. Kriteriji izbora lektirnih djela

Izbor književnih djela koja će učenici čitati kao lektirne naslove često je povod nesuglasica i podijeljenih mišljenja kako stručnjaka, tako i šire javnosti. Neki nastavnici preferiraju i forsiraju književne klasike, dok bi drugi na popis lektire uvrstili više suvremenih djela i modernizirali lektirne popise. Rosandić smatra da se za lektirni popis „odabiru reprezentativna djela različitih vrsta iz nacionalne književnosti i književnosti drugih naroda, koja čine temelje svjetske kulture, djela antologijske vrijednosti koja su primjerena doživljajno-spoznajnim mogućnostima učenika“ (Rosandić 2005, 50). Odabir književnih tekstova u nastavi književnosti mora, prije svega, biti primjeren recepcijskim mogućnostima učenika. Prilikom odabira književnih djela koja će se čitati kao lektirni naslovi, potrebno je u obzir uzeti više čimbenika. Školska lektira mora biti primjerena po pitanju sadržaja, ali i leksika, te se u obzir trebaju uzeti tematska i žanrovska raznolikost djela, primjerenost dobi učenika te njihovom iskustvu. Sastavljači lektirnih popisa često zanemaruju kriterij aktualnosti i kriterij učeničkih interesa (Benjak, Doblanić-Pekica, 2010, 14). Tako se na popisu često nalaze djela koja se smatraju književnim kanonom i nemaju aktualnu tematiku koja privlači učenike. Međutim, Guillory smatra da književni kanon nije cjelovit i konačan popis tekstova koje učenici čitaju tijekom školovanja, već da je „kanon imaginaran totalitet koji se ustanovljuje popisima tekstova koji se poučavaju u školi“ (Guillory 1993, 3-84, prema: Hameršak, 2006, 96-97). Lektirni kanon može se definirati kao „skup onih djela koja udovoljavaju u danom trenutku pretpostavljenim čitateljskim sposobnostima, ali i (...) nerijetko izrazito dnevopolitičkim, društvenim zahtjevima“ (Hameršak, 2006, 108). Jedan od problema pri sastavljanju popisa lektirnih djela je i subjektivnost sastavljača koju Solar spominje u svom djelu *Smrt Sancha Panze*: „književnost se pojavljuje u nastavnim programima u uskom izboru izvedenom prema eminentno neknjiževnim kriterijima“ (Solar, 1981, 113).

Pri odabiru lektirnih djela potrebno je dobro poznavati učenike kako bismo im pružili knjige koje su im dovoljno zanimljive i bliske da bi uspjele svladati otpor prema čitanju i potaknuti ih na provođenje vremena s knjigom. Takve knjige prema Crnkoviću moraju biti primjerene djetetovoj dobi i dijete ih mora moći čitati, razumijeti i uživati u njima. Svaki učenik ima drugačije interese i pripada različitom čitateljskom tipu pa je gotovo nemoguće odabrati

knjigu koja bi zadovoljila sve kriterije svih učenika. Međutim, Crnković smatra da za svako dijete postoji prava knjiga za svako doba i da ju samo treba naći, te da je upravo zbog toga „potreban velik izbor knjiga i potreban je individualni, mentorski pristup djetetu“ (Crnković, 1976, 18).

Tijekom povijesti su se mijenjali kriteriji izbora lektirnih djela. Zorica Turjačanin navodi da je izbor djela za obradu uvjetovan trojstvom zadataka materinskog jezika: odgojnim, obrazovnim i funkcionalnim. Pritom je važno napomenuti da se ti zadaci ostvaruju putem umjetničkog teksta koji „polivalentno djeluje na dijete, na njegov intelektualno-emotivni habitus i to ne naučnom argumentacijom nastavnog predmeta već snagom svog umjetničkog učinka“ (Turjačanin, 1976, 61). Prilikom izbora djela za lektiru tako treba voditi računa o estetskom, pedagoško-psihološkom, obrazovno-odgojnom (idejnom) kriteriju te kriteriju zavičajnosti i zajedništva kao i odabira iz reprezentativnih djela svjetske književnosti (Turjačanin, 1976, 61). Gabelica i Težak također navode kriterije po kojima se odabiru lektirna djela. Ti kriteriji su redom: kriterij književnoumjetničke vrijednosti nekoga djela, kriterij prilagodbe pristupa književnome djelu prema doživljajno-spoznajnim mogućnostima učenika, kriterij povezanosti sa školskim programom, kriterij raznolikosti, kriterij učeničkoga ukusa i kriterij dostupnosti knjiga (Gabelica, Težak, 2017, 50-54). Kriterij književnoumjetničke vrijednosti nekoga djela odnosi se na važnost estetskog kriterija djela u odnosu na pedagoški. Učenici ne trebaju čitati samo ona djela koja imaju edukativnu funkciju, već također i ona koja će ih oplemeniti i obogatiti. Kriterij prilagodbe pristupa književnome djelu prema doživljajno-spoznajnim mogućnostima učenika, s druge strane, odnosi se na angažman učitelja u posredovanju djela učenicima. Učitelj prilikom odabira lektirnih djela treba obratiti pozornost da odabrana djela na sadržajnoj, stilskoj i jezičnoj razini budu prihvatljiva učenicima određene dobi. Također, ponekad je potrebno isto djelo ponovno čitati u višem razredu jer određena književna djela stvaraju drugačije doživljaje u različitoj životnoj dobi. Jedan od kriterija je i kriterij povezanosti sa školskim programom. Taj kriterij tiče se korelacije književnih djela s učeničkim životom te korelacije s drugim nastavnim područjima i predmetima. Također, prilikom odabira lektirnih djela ne treba se ograničavati na djela koja se tematski bave suvremenim pojavama, već i ona koja tematski nisu toliko bliska učeniku. Kriterij raznolikosti odnosi se na potrebu da se na lektirnom popisu nalaze tematski i žanrovski raznolika djela iz nacionalne i svjetske književnosti. S druge strane, kriterij učeničkog ukusa odnosi se na učeničku slobodu prilikom odabira lektirnih djela. To je moguće ostvariti učiteljevim odabirom naslova za koje zna da su u skladu s učeničkim interesima ili učeničkim slobodnim izborom

barem jednog djela tijekom školske godine. Kriterij dostupnosti knjiga odnosi se na materijalnu opremljenost knjižnica.

Popis lektirnih djela rezultat je različitih kriterija, ali ti kriteriji nikada neće biti jednoznačni pa tako ni popis lektirnih djela neće uvijek biti jednak i neće odgovarati svim učenicima. Crnković je predlagao da popisi obvezne lektire ostanu, ali da se poveća sloboda učitelja da mijenjaju i nadopunjavaju taj popis prema interesima i mogućnostima svojih učenika. Smatrao je da bi u suprotnom došlo do prisiljavanja učenika na čitanje bez razumijevanja, stvaranja otpora i gubljenja prilike da se od učenika naprave strastveni čitatelji. „Nametanje knjige, ne znam kako dobre i vrijedne, kojoj pojedini kandidat za čitatelja nije dorastao, koja mu ostaje strana, nerazumljiva i odbojna, pojačat će otpore protiv čitanja, što može dovesti do averzije prema čitanju i potpunom otklanjanju knjige. Izvršiti, nasilno, plan lektire, a izgubiti pritom buduće čitatelje bio bi zaista naopak i žaljenja vrijedan posao“ (Crnković, 1976, 18).

3.4. Učenički stavovi prema lektiri

Iako u suvremenom svijetu većina ljudi zna čitati, mnoštvo to ne prakticira, a isti trend vidljiv je i među učenicima. Unatoč pozamašnom broju kvalitetnih autora i dobrih djela, učenici teže tome da „lektiru smatraju zločinom, a Dostojevskog kaznom“ (Lazzarich, 2011, 112). Razlozi za takav stav su brojni, ali kao najčešći se navode poimanje lektire kao obaveze koja iziskuje dodatni trud i redovito podliježe ocjenjivanju te nemogućnost samostalnog izbora lektirnih naslova. Negativan stav također uzrokuju i „obvezatnost lektirnog popisa, broj obveznih djela, opseg knjiga i broj lektirnih sati, tematska i žanrovska neraznolikost lektirnih djela, lektirni dnevници, ocjenjivanje lektire, metodički pristup lektiri u sklopu nastave književnosti ili nezanimljiv način obrade lektire“ (Gabelica, Težak, 2017, 19). Jedan od čestih uzroka učeničke odbojnosti prema lektiri je i rječnik. Prema Miroslavu Cmuku potrebno je „voditi računa o novim generacijama čitatelja kojima priča prepuna arhaizama neće biti razumljiva, a samim time ni zanimljiva. Ne dođe li do nužne prilagodbe, doći će do književne odbojnosti. Neće se stvoriti pasionirani čitatelji, već žestoko nabrušeni nečitatelji, okorjeli mrzitelji književnosti“ (Cmuk, 2019, 33). Iz toga se može zaključiti da je osuvremenjivanje djela postalo nužnost jer će se samo prilagodbom teksta zadržati naklonost mladih čitatelja.

Problem školske lektire nije samo čitanje, već i pisanje. Od učenika se očekuje da prilikom pisanja lektire vode vlastite bilješke koje su uglavnom u obliku dnevnika čitanja. Pavao Pavličić u svom eseju o lektiri piše: „Jedno je sigurno: nije bila ono što joj ime kaže, to jest čitanje. Jer, da je samo o čitanju bila riječ, ni po jada! Ali, lektira je bila prije svega pisanje, i tu su počinjale nevolje“ (Pavličić, 2007). Te nevolje uglavnom su se ticale zahtjeva učitelja vezanih za izgled i sadržaj dnevnika čitanja, a zanimljivo je što su neki od tih zahtjeva prisutni i danas. „Dnevnik čitanja i danas sadržava najosnovnije informacije, poput naslova djela, imena pisca, teme i glavne ideje, karakterizacije glavnih i sporednih likova i pokoje ilustracije“ (Lazarich, Čančar, 2020, 155). S obzirom na to da se lektira „premješta iz razreda u razred, i ponavlja iz mjeseca u mjesec, jasno je zašto i najmarljiviji učenici – ali i učitelji! – prije ili kasnije odustaju od pokušaja da svakoj novoj lektiri pristupe drugačije“ (Dujčić, 2009, 22). Upravo zbog toga učenici često prepisuju lektiru od starijih učenika, skidaju sadržaje s interneta te ne čitaju s razumijevanjem.

Kako bi učiteljima bilo lakše motivirati učenike za čitanje lektirnih naslova, provedeno je i nekoliko istraživanja o učeničkim interesima čiji je cilj bio ispitati kako učenici zamišljaju zanimljiviji i kreativniji sat lektire te kakvi su njihovi stavovi prema lektiri. Goran Novaković i Igor Medić proveli su anketu u trećim razredima jedne zagrebačke gimnazije. Anketom su analizirali učeničke stavove prema lektiri, način pripreme za nastavne sate lektire, čitateljske navike učenika, odnos prema čitanju domaćih i stranih djela te ulogu interneta pri obradi djela. U anketi je otkriveno da učenici lektiru više vežu uz negativne nego uz pozitivne asocijacije, ali i da najveći broj učenika ima ravnodušan stav prema lektiri, odnosno da nisu previše zainteresirani za čitanje, ali shvaćaju važnost lektire. Također, prilikom pripreme za sat lektire, većina učenika čita lektirno djelo, ali i ono što mogu pronaći na internetu i u priručnicima o lektirama. Novaković i Medić smatraju da je takav način pripreme za sat razumljiv „jer je svaka dodatna informacija o djelima učenicima potrebna za elementarno razumijevanje nerijetko jezično i svjetonazorski vrlo udaljenih tekstova“ (Novaković, Medić, 2012, 75). Anketom se propitivalo i što učenici misle o razlozima i svrsi čitanja lektire. Većina učenika smatra da lektira ima svoju svrhu, bilo to zbog proširivanja vokabulara, stjecanja opće kulture, razvoja vlastitih mišljenja i stavova pa sve do prolaska na državnoj maturi i dobrih ocjena. Također, anketom je utvrđeno da učenici preferiraju djela svjetske književnosti, uglavnom zbog nerazumijevanja djela starije hrvatske književnosti. Jedno od pitanja u Novakovićevoj i Medićevoj anketi odnosilo se i na ulogu medija i interneta u svladavanju lektirnih djela. Učenicima mediji ne predstavljaju zamjenu za čitanje djela, već im „internetski sadržaji pomažu

na isti način na koji im pomažu popratni predgovori ili pogovori uz tiskana izdanja: da se 'snađu' u sadržaju djela, da im olakšaju čitanje 'teškog i nezanimljivog' teksta, ali i da dopune površno čitanje 'napreskokce'“ (Novaković, Medić, 2012, 81). Neki učenici sumnjaju u točnost internetskih sadržaja pa stoga prednost i dalje daju čitanju i učiteljevoj interpretaciji. Anketom je također utvrđeno da većina učenika osim lektire uglavnom čita beletristiku zabavnog sadržaja, a ostatak ili ne čita uopće ili čitaju samo novine, časopise i internetske članke. Autorice Gabelica, Radmanić, Skrbin i Varjačić također su provele istraživanje u kojem su sudjelovali učenici četvrtog, šestog i osmog razreda nekoliko osnovnih škola. Istraživanjem je utvrđeno da učenici radije čitaju knjige nego sadržaje iz digitalnih medija, a razlozi su: „lakše zadržavanje koncentracije zbog taktilnog osjećaja držanja knjige u ruci i odsustvo dodatnih sadržaja koji odvlače pažnju, štetni utjecaji računala jer nakon duljeg gledanja u ekran umaraju oči, pouzdanost informacija i usklađenost knjiga s gramatičkim i pravopisnim normama“ (Gabelica, Radmanić, Skrbin, Varjačić, 2014, 62). Razlozi negativnog stava prema lektiri rezultat su načina na koji učitelj održava lektirni sat, zastarjelosti tematike djela, prevelikog opsega opisa i premalog akcije. Anketom je zaključeno da je vrsta književnog djela koju učenici najradije čitaju roman, a voljeli bi u većoj mjeri čitati stripove i dnevne. „Vrlo im je zanimljiv suradnički oblik rada, stoga predlažu rad u skupinama u kojima mogu raspravljati i iznositi vlastita mišljenja. Predlažu i različite nastavne metode koje bi sadržavale igru uloga i igru s kartama vezanima uz pojmove i likove iz djela. Željeli bi da kreativan sat sadrži simulacije sudnice, debate, diskusije, izradu plakata, stripova i kvizova. Skloniji su dramatizaciji lektirnog sadržaja kompleksnije prirode zato što zahtijeva mimiku lica i pokrete tijela, što im omogućava da se što više poistovjete s likom iz djela. Od nastavnih sredstava i pomagala predlažu rad na računalu i izradu prezentacija, upotrebu televizora za gledanje filmova i ostalo. Učenici su se jasno izjasnili kako pismeni dio lektire žele svesti na minimum, a veći dio obrade lektirnoga djela posvetiti usmenom izlaganju“ (Gabelica, Radmanić, Skrbin, Varjačić, 2014, 66-67). Također, učenici su u anketi naveli da od svih knjiga najviše čitaju lektirne naslove. Iz toga se može zaključiti da je lektira zaista postala zadnja crta obrane čitanja.

Međutim, učenici nisu jedini koji pružaju otpor prema nastavi lektire. Ponekad i učitelji s grčem u želucu pristupaju lektiri jer ona od njih iziskuje smišljanje novih pristupa i aktivnosti kojima će potaknuti učenike na čitanje. „Njihovi se napori često pokazuju neuspješnima, pretežito iz razloga što u kratkom vremenu trebaju provjeriti jesu li učenici pročitali djelo, ispitati i u konačnici i ocijeniti učenike“ (Gabelica, Radmanić, Skrbin, Varjačić, 2014, 57). Stevanović kao najslabiju kariku u tradicionalnoj nastavi, pa tako i u nastavi lektire, vidi sve

slabiju aktivnost učenika. Razlog te neaktivnosti vidi u formalnom obliku rada, ali i neznanju učitelja kako poboljšati nastavu „s ciljem da se uvažuje individualne razlike svakog recipijenta i omogućiti postizanje individualnog maksimuma“ (Stevanović, 2003, 17). Stoga se postavlja pitanje kako potaknuti učenike na čitanje lektirnih naslova, ali i kako pristupiti obradi odabranih djela uzimajući u obzir ograničen broj nastavnih sati namijenjenih za obradu lektire.

4. Lektira kao sastavnica predmeta Hrvatski jezik

Nastava Hrvatskog jezika nije samo podučavanje gramatičkih i pravopisnih pravila, već je i otkrivanje ljepote jezika, a ta ljepota očituje se i u književnosti. Književnost je umjetnost riječi koja koristi pisanu riječ kako bi prenijela ideje, osjećaje i iskustva, a njezina funkcija je da podučiti, ali i zabavi. Kako bi se čitanje cjelovitih književnih tekstova uvrstilo u nastavu Hrvatskog jezika, bilo je potrebno uvesti izvannastavno čitanje koje nam je danas poznato pod nazivom lektira. U ovom će se poglavlju stoga govoriti o razvoju lektire tijekom povijesti, o njezinoj današnjoj funkciji i izgledu, pri čemu će se navesti tipovi lektirnih sati, metodički pristupi te načini ocjenjivanja lektirne sastavnice.

4.1. Lektira u novijoj povijesti

U nastavi Hrvatskog jezika pojam lektire počeo se koristiti već u 19. stoljeću. Međutim, sustavno propisivanje lektire u školskim programima razvijalo se u skladu s promjenama u obrazovnom sustavu. Lektira je potkraj 19. stoljeća bila rezervirana isključivo za više i neobavezne nastavne razine te se nije pojavljivala u pučkoj, odnosno osnovnoj školi. Razlog tome su tada neispunjeni „nakladnički i knjižničarski preduvjeti nužni za taj oblik čitanja“, ali i uvjerenje „da na toj obrazovnoj razini ne može biti zasebnoga i sistematičnog upoznavanja s produktima iz narodne književnosti“ (Hameršak, 2006, 98). Moderni koncept lektire, koji uključuje propisivanje određenih književnih djela za čitanje unutar školskog programa, počeo se uspostavljati tek nakon Drugog svjetskog rata.

Nastanak školske lektire u Hrvatskoj bio je dugotrajan i postupan proces. Prve knjige s kojima su se mladi čitatelji susretali bile su dječje namjenske knjige (početnice, katekizmi, molitvenici), a „integralne beletrističke dječje knjige, uglavnom njemačke, a od polovice 19.

stoljeća i hrvatske, ulaze u škole putem nagradnih knjiga koje se daruju najboljim učenicima za Božić, Uskrs i kraj školske godine od kraja 18. stoljeća“ (Majhut, 2022, 227). Te nagradne knjige odabirale su školske vlasti, a učenici su ih čitali kod kuće. Time je obilježen početak izvannastavnog čitanja. S obzirom na cijenu knjiga, vrlo važnu ulogu igralo je postojanje knjižnica. Od sredine 19. stoljeća knjige su se mogle posuđivati u posudbenim knjižnicama koje su osnivale knjižare, ali učenici si to često nisu mogli priuštiti. „Školskim i nastavnim redom za pučke učione u kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji iz 1875. u članku 40. propisuje se da svaka škola mora imati školsku knjižnicu kao sastavni dio elementarne i obvezne opreme škole“ (Majhut, 2023, 226-227).

Hrvatski se jezik kao obvezni predmet uvodi u gimnazijsku nastavu 1850-ih godina kada se reformom monarhijskog gimnazijskog obrazovanja uvodi osmogodišnje gimnazijsko školovanje⁶. Međutim, lektira kao popis konačno određenih naslova uvodi se tek 1972. godine kada Nastavnim planom i programom „zaista postaje obveznim dijelom nastave književnosti na cjelokupnoj obrazovnoj okomici uključujući i niže razrede osnovne škole“ (Ćavar, 2023, 196). U drugoj polovici četrdesetih godina 20. stoljeća u obrazovni se sustav počinju uvoditi strukturne promjene, pa se tako i okvirni lektirni popisi uvode u osnovnoškolsku nastavu. Međutim, tadašnje propisivanje čitanja cjelovitih književnih djela otvara pitanje radi li se o književnim djelima koja se čitaju na nastavi (*školska lektira*) ili o onima koja učenici čitaju kod kuće (*domaća* ili *privatna lektira*). Prve podjele lektire na školsku i privatnu počinju 1880-ih godina kada se propisuje obvezno izvanškolsko čitanje. Uvođenje samostalnog izvannastavnog čitanja bilo je uvjetovano onodobnim ciljevima nastave, a glavni od tih ciljeva bilo je upoznavanje narodne književnosti⁷. „Konceptija je privatne lektire od njezina uvođenja u više gimnazijske razrede okvirno-normativna i uključuje ponajprije smjernice o odabiru štiva, a u manjoj mjeri propisuje naslove koje su svi učenici dužni pročitati“ (Ćavar, 2023, 199). To se nije mijenjalo do početka 20. stoljeća.

U raspravi *O učenju srpsko-hrvatskoga kao nastavnoga jezika po dalmatinskim gimnasijama* Milorada Medinija iz 1900. godine donosi se popis privatne lektire u gimnazijama. Taj popis je okvirno-normativan, ali s višim razinama obrazovanja propisuje se čitanje

⁶ Osmogodišnje gimnazijsko školovanje sastojalo se od dviju razina, odnosno niže i više gimnazije. Niža gimnazija otprilike odgovara današnjim višim razredima osnovne škole.

⁷ Narodna književnost obuhvaća autore i djela različitih naroda koji su tijekom povijesti bili politički povezani. U ovom kontekstu pod narodnom književnošću misli se na hrvatsku, bosansku, srpsku, slovensku, crnogorsku i makedonsku književnost.

određenog teksta ili opusa pojedinog autora. Također, smjernicama se obuhvaćaju i naslovi prijevodne književnosti, a u oblikovanju lektire „ponajprije se polazi od tematskih i vrstovno-žanrovskih smjernica za izbor privatnoga štiva, a ne od povijesti književnosti“ (Ćavar, 2023, 202).

Nakon propasti Austro-Ugarske Monarhije novonastala država Srba, Hrvata i Slovenaca nastojala je uspostaviti centralizirani obrazovni sustav. Centralizacija je obuhvaćala ujednačavanje poprilično različitih obrazovnih sustava i tradicija navedenih zemalja, a taj proces potrajao je deset godina. Prvi jugoslavenski zakon o obrazovanju objavljen je 1929. godine i njime se uvode propisi o obrazovanju te se zahtijeva ujednačavanje jezika, kao i udžbeničke građe. „Intenzivan rad na uređivanju i ujednačavanju obrazovnog sustava 1930-ih u izravnoj je vezi s uvođenjem diktature u novoproglašenoj Kraljevini Jugoslaviji i vladinim zahtjevom da školstvo mora „odražavati državnu ideologiju, tj. narodno jedinstvo ili jugoslavenstvo“ (Jelavich, 2005, 92). Privatna lektira tada dobiva veću važnost jer se u njoj vidjela mogućnost promicanja jugoslavenskog jedinstva pa se tako izdaju smjernice o načinu provjeravanja pročitanih, vođenju bilježaka te obradi pročitanih djela na nastavnom satu, i sve u svrhu poticanja čitanja i oblikovanja jugoslavenskog identiteta. Prijevodna književnost dobiva na snazi 30-ih godina 20. stoljeća kada se počinju propisivati djela stranih autora. Tada se također propisuje i obaveza bilježenja tijekom čitanja, usmenih i pisanih referata o lektirnim djelima, pisanju sažetaka i prikaza. Podaci o lektiri mogu se pronaći u godišnjim školskim izvještajima, no u vrijeme Nezavisne Države Hrvatske ukinuta je obaveza njihova objavljivanja pa zbog toga nema ni podataka o lektiri. Ipak, „skrb o nastavi Hrvatskoga jezika i niz čitanki upućuje na pretpostavku da ni tijekom prve polovice 1940-ih ne dolazi do deinstitutionalizacije lektirnih čitateljskih praksi u gimnazijskoj nastavi“ (Ćavar, 2023, 208). Komunističkim je režimom 1945. godine počela „revolucionarna izgradnja društva na temeljima marksističkog nauka“ (Majhut, 2023, 231). Iz knjižnica se tada uklanjaju sve ideološki neprihvatljive knjige, ali i neke književne vrste poput bajki, stripova i vjerske književnosti, a uvode se nove vrste kao što je politička književnost za omladinu⁸. Dolazi do promjena u školskom sustavu i donosi se niz privremenih nastavnih planova i programa u kojima je privatna lektira „stalna i uglavnom precizno razrađena sastavnica nastave književnosti“ (Ćavar, 2023, 209). Svi nastavni planovi i programi objavljeni nakon 1945. godine precizno definiraju i broj lektirnih djela za svaki razred i popis naslova koje učenici moraju pročitati. Lektirni popisi time se zatvaraju i izbor za privatno čitanje svodi se isključivo na djela koja su uvrštena u nastavne programe. To se

⁸ Uklanjanje neprihvatljivih knjiga iz knjižnica događalo se i ranije pa ne predstavlja novinu u ovom razdoblju.

uglavnom odnosilo na osnovne škole. Također, lektira dobiva ideološko-utilitarnu funkciju i kod učenika treba razvijati jugoslavenski, socijalistički i komunistički identitet, odnosno treba oblikovati novog, socijalističkog čovjeka. Zato ne čudi što se na popisu djela uglavnom nalaze jugoslavenski autori te prijevodi iz sovjetske književnosti. Važno je napomenuti da su brojna lektirna djela tada bila podvrgnuta cenzuri, a to se posebice odnosi na prijevode. Tako su u hrvatskim prijevodima često bili ispravljani dijelovi koji ideološki nisu odgovarali komunističkom režimu, dodavane su nove rečenice i mijenjan je svjetonazor (Majhut, 2023, 231). Nakon 1948. godine sva djela sovjetske književnosti ponovno su objavljivana uz znatne preinake. Te preinake uglavnom su podrazumijevale izbacivanje svih spominjanja Staljina.

Sredinom pedesetih godina 20. stoljeća dolazi do promjena ciljeva nastave književnosti, pa tako i lektire. „Naime otada programske odrednice u višim razredima osnovne škole ponovno ostavljaju mogućnost čitanja naslova koji nisu nužno propisani programom, dakako, uz uvjet da sadržajem „odgovaraju [...] ciljevima naše škole“ (1953: 103, prema Čavar, 2023, 212). Time lektirni popisi postaju otvoreniji i sadržajno raznolikiji. Iako je većina lektirnih popisa bila podvrgnuta tadašnjim ideologijama, popis lektire koji je bio na snazi od 1991. do 1993. godine nije „bio i preslika svih preokreta društvene i političke zbilje. S tim su popisom u lektirni kanon, doduše, prvi put uključena djela s kršćanskom motivikom, dok su iz njega, također, prvi put izostala djela sadržajno usmjerena na partizansku i socijalističku svakodnevicu“ (Hamersšak, 2006, 104). Lektira je tijekom sljedećih godina prolazila kroz određene manje promjene kao sastavnica Hrvatskog jezika.

4.2. Lektira i kurikulum

Lektira je jedna od važnih sastavnica predmeta Hrvatski jezik i propisana je nastavnim programom. Nastavni program „osnovni je dokument koji propisuje književni sadržaj koji se obrađuje u nastavnim i izvannastavnim aktivnostima“ (Benjak, Doblanović-Pekica, 2010, 13) te je njime propisan i popis lektirnih djela za svaki razred. Naziv lektira u kurikulumu je zamijenjen sintagmom *popis književnih djela za cjelovito čitanje*. Lektira je vrlo važna sastavnica predmeta Hrvatski jezik jer razvija čitateljske interese i navike učenika, omogućava učenicima razvijanje komunikacijskih vještina, pomaže im u ovladavanju standardnim jezikom te u učenicima razvija interes za istraživanje pomoću različitih medija. Također, njome se ostvaruju ciljevi nastave književnosti. Iz toga se može zaključiti da lektira uključuje sve

sastavnice predmeta Hrvatski jezik, odnosno domene Jezik i izražavanje, Književnost i stvaralaštvo te Kultura i mediji

Cjelovito čitanje književnih tekstova među ključnim je sastavnicama poučavanja književnosti. Književnost s jedne strane omogućuje razvoj kulturne pismenosti, a s druge otvara nove perspektive za promišljanje o svijetu, sebi i drugima. Poučavanje književnosti, pa tako i lektire, „temelji se na doživljajno-spoznajnome, emocionalno-iskustvenom, literarnom i estetskom pristupu književnom tekstu radi interpretacije i vrednovanja, razvoja problemskoga i kritičkoga mišljenja te stvaralaštva. Strategije i aktivnosti učenja i poučavanja književnosti usmjerene su razvijanju kritičkoga, problemskog i literarnog čitanja te na učeničko stvaralaštvo, pri čemu do izražaja dolaze učenikova osobnost i kreativnost potaknuta čitanjem književnoga teksta“ (Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za srednje strukovne škole, 2019).

Popis djela koja se čitaju kao lektirni naslovi sastavljen je na temelju mogućih ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda u području književnosti. Pri odabiru lektirnih djela, učitelju se preporučuje da kreće od poznatoga prema nepoznatome ili od bliskoga prema udaljenome, odnosno da prvo odabire suvremena djela, a potom ona iz starijih književnopovijesnih razdoblja. Također, kriteriji koji se moraju uzeti u obzir pri odabiru lektirnih djela su: „receptijsko-spoznajne mogućnosti učenika, žanrovska uravnoteženost i tipičnost (poezija, proza, drama), oglednost književne poetike, literarne vrijednosti te podjednaka zastupljenost hrvatskih i svjetskih književnih tekstova iz različitih književnopovijesnih razdoblja“ (Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za srednje strukovne škole, 2019).

Učenici se s lektinom susreću od samog početka osnovnoškolskog obrazovanja kada počinju s kraćim i jednostavnijim tekstovima prikladnima njihovoj dobi. Već tada se kod učenika pokušava razviti ljubav prema čitanju i potaknuti razvoj čitalačkih navika. Tijekom svojega osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja učenik samostalno čita određeni broj lektirnih naslova u svakoj školskoj godini. U prvom i drugom razredu osnovne škole učenik tijekom školske godine treba pročitati deset lektirnih naslova, od čega su dva obavezna. Nadalje, od trećeg do osmog razreda osnovne škole od učenika se zahtijeva da pročita osam književnih djela, od koja su dva djela obavezna. U gimnazijama učenik bi trebao pročitati 10 cjelovitih književnih tekstova tijekom školske godine, a od toga je pet ili šest tekstova obavezno (tri ili četiri djela iz hrvatske književnosti te dva iz svjetske). Za vrijeme osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja svaki učenik mora pročitati barem jedno književno djelo prema vlastitom izboru. Rosandić je smatrao da je teško odrediti broj djela i stranica za srednjoškolski

stupanj obrazovanja, ali i da prosječan broj djela koja ulaze u okvire lektire ne bi smio biti manji od petnaest djela po razredu. Broj lektirnih djela koji je danas propisan kurikulumom dosta je manji od tadašnjeg Rosandićeve.

Popis lektire za sve škole ne postoji kao takav u nastavnim programima. Postoje Nastavni program za osnovne škole, Nastavni program za gimnazije te Nastavni program za strukovne škole. Program nastave književnosti srednjih škola nadovezuje se na osnovnoškolske programske sadržaje. Postoje tri različita kurikuluma za predmet Hrvatski jezik za strukovne škole pa tako razlikujemo kurikulum za četverogodišnju strukovnu školu u kojoj učenici svake školske godine imaju 140 nastavnih sati Hrvatskog jezika, osim u četvrtom razredu gdje imaju 128, zatim kurikulum za četverogodišnju strukovnu školu u kojoj učenici u prva tri razreda imaju 105 nastavnih sati Hrvatskog jezika u školskoj godini, a u četvrtom razredu taj broj pada na 96 sati. Također, tu je i kurikulum za strukovnu školu s trogodišnjim programom u kojoj učenici u prvom i drugom razredu imaju 140 nastavnih sati Hrvatskog jezika, a u trećem razredu taj broj varira između 96 i 105 nastavnih sati, ovisno o smjeru. Uspoređivanjem nastavnih zadaća iz pojedinih područja predmeta Hrvatski jezik za strukovne škole i onih za gimnazije, uočiti ćemo razlike u popisima obveznih književnih tekstova za cjelovito čitanje. U 1. razredu gimnazije, donosi se popis pet djela koje je obavezno pročitati, u strukovnim školama sa 140 i 105 nastavnih sati učenicima su propisana dva takva lektirna naslova, a u trogodišnjim strukovnim školama popis je u 1. razredu identičan kao onaj u gimnaziji. Zanimljivo je što se u svim prvim razredima čitaju Sofoklova *Antigona* i Petrarcin *Kanconijer*, osim u četverogodišnjoj strukovnoj školi sa satnicom od 105 sati godišnje gdje je fokus na hrvatskoj književnosti pa učenici moraju pročitati Šenoinog *Prijana Lovru* te Držićevu *Novelu od Stanca*. Lektirni popisi tako se razlikuju i u ostalim razredima. Međutim, učitelji mogu prilagoditi popis lektirnih djela prema svojim kriterijima. Cjelovite popise lektirnih djela za pojedine škole moguće je pronaći i na njihovim internetskim stranicama.

4.3. Tipovi sata lektire

Nastavni sat lektire igra ključnu ulogu u obrazovnom procesu jer se razlikuje od uobičajene nastave književnosti. Takav sat uključuje izvannastavno čitanje, tijekom kojega učenici postaju aktivni sudionici pišući bilješke i samostalno izlagajući pročitana lektirna djela. Prema Gabelici, Radmanić, Skrbin i Varjačić, učitelji trebaju oslušivati učeničke potrebe i usmjeravati ih u njihovom čitateljskom putovanju. Individualizirani pristup, koji se temelji na

interesima učenika, ključan je za uspješno razumijevanje i doživljaj književnog djela. Povezivanje književnih tema sa svakodnevnim životom pomaže učenicima da kroz iskustveno učenje lakše shvate i dožive djelo (Gabelica, Radmanić, Skrbini, Varjačić, 2014, 58). Lektirni sati potiču učenike na dublje razumijevanje i aktivno sudjelovanje u nastavi, što je temelj za razvoj njihovih čitateljskih vještina i ljubavi prema književnosti. Lektirni sat često je razlog zbog kojeg učenici zavole ili zamrže čitanje lektire jer način na koji se lektira obrađuje na nastavi uvelike utječe na formiranje mišljenja o knjigama. Ako je lektirni sat kreativan i sadrži raznolike aktivnosti, učenici stječu „dojam o važnosti lektire i razgovora o knjizi“ (Gabelica, Težak, 2017, 45).

Lektirni se sati, prema Dragutinu Rosandiću, dijele na nekoliko tipova: uvodni ili motivacijski sat, sat preporučivanja lektirnih knjiga, sat raspravljanja ili produbljivanja te sat susreta s piscem. Takva podjela vrijedi i danas. Uvodni ili motivacijski sat ključan je za buđenje interesa učenika za čitanje lektirnoga djela i pripremanje učenika za obradu istog. Takav sat uključuje korištenje različitih metoda, ali i različitih medija poput televizijskih ili radijskih emisija i interneta, te čitanje motivirajućih ulomaka. Također, motivacijski sat presudan je za „poticanje i usmjeravanje učenika za samostalno izvanškolsko čitanje“ (Rosandić, 2005, 116). Iako bi bilo idealno da je cijeli školski sat posvećen motivaciji, to često nije moguće zbog nedostatka vremena. Sat preporučivanja lektirnih knjiga uglavnom se organizira na početku školske godine ili obrazovnog razdoblja i temelji se na timskoj nastavi. U njemu sudjeluju knjižničari, učitelji, učenici, roditelji i pisci. S obzirom na to da se često održava u knjižnicama, Rosandić ga naziva i knjižničarski sat. Lektirni sat raspravljanja ili produbljivanja temelji se na samostalnom čitanju izvan nastave. Učenici na lektirni sat dolaze s pripremljenim pitanjima, stavovima/ocjenama i komentarima o pročitanoj djelu. Sat susreta s piscem organizira se sukladno književnom djelu koje se čita kao lektirni naslov. Takav susret potiče učenike na samostalno čitanje i dublje razumijevanje djela (Rosandić, 2005, 116).

4.4. Metodički pristupi i načela

Lektirni sadržaji mogu se ostvarivati različitim metodičkim modelima. Pri oblikovanju metodičkog modela potrebno je u obzir uzeti zadaće nastave književnosti. Metodički model obuhvaća samostalni rad učenika te ih tijekom analize književnog djela usmjerava prema određenim problemima i njihovu rješavanju. On, također, „omogućuje i najmlađim učenicima

da sami, uz pomoć primjerenih pisanih naputaka i ovisno o svojim mogućnostima, proučavaju književnoumjetničko djelo, da samostalno određuju vrijeme kada žele raditi, da osjećaju zadovoljstvo zbog samostalnog rješavanja postavljenih zadataka te da uočavaju posebnost književnoga djela“ (Lučić-Mumlek, 2002, 66). Je li određeni metodički model prikladan i valjan provjerava se metodom pisanih radova, govornim izlaganjima i metodama likovnog izražavanja. Tijekom lektirnog sata ostvaruje se „spontano doživljavanje i spoznaja književnog djela te se na temelju toga uspostavlja komunikacija između učenika i književnoumjetničkog djela, razvijaju se književni interesi, estetska kultura i ljubav prema knjizi, potiče stvaralaštvo učenika, za što su potrebne i sposobnosti koje pretpostavljaju učeničko znanje“ (Lučić-Mumlek, 2002, 66).

U nastavi književnosti postoje različiti metodički sustavi koji proizlaze iz različitih nastavnih sadržaja, organizacijskih oblika te metoda koje pomažu pri ostvarivanju nastavnih ciljeva. Prema Rosandiću, razlikujemo nekoliko metodičkih sustava, a to su: *dogmatsko-reproduktivni sustav, reproduktivno-eksplikativni, interpretativno-analitički, problemsko-stvaralački, korelacijsko-integracijski, komunikacijski, otvoreni, multimedijски i timski sustav*. U nastavi lektire preporučuju se reproduktivno-eksplikativni sustav u kojem učenici mogu prepričavati književne sadržaje i pritom iznositi vlastita mišljenja, interpretativno-analitički sustav u čijem se središtu nalazi književno djelo i njegova interpretacija, problemsko-stvaralački sustav koji se temelji na postavljanju književnog problema kojeg učenici samostalno rješavaju, korelacijsko-integracijski sustav u kojem se lektira promatra iz perspektiva različitih nastavnih predmeta. Također, za nastavu lektire pogodni su i otvoreni sustav koji se temelji na učeničkoj slobodi pri odabiru sadržaja i metoda, multimedijски sustav kojim se u nastavu lektire uvode različiti mediji te timski sustav utemeljen na suradnji većeg broja učitelja različitih nastavnih predmeta, ali i pisaca, umjetnika i slično.

Nastavni sat lektire najčešće se sastoji od sljedećih etapa: doživljajno-spoznajne motivacije, najave teksta i njegove lokalizacija, interpretativnog čitanja, emocionalno-intelektualne stanke, objave dojmova, interpretacije i sinteze (Rosandić, 1986, 111). Doživljajno-spoznajna motivacija odvija se na samom početku sata i može se ostvariti na različite načine. Poželjno je pri njezinom osmišljavanju u obzir uzeti interese učenika, njihovu dob i iskustvo, ali i sadržaj koji se obrađuje te cilj sata koji je potrebno ispuniti. Ona može biti ostvarena prikazivanjem neke fotografije, slušanjem glazbenog predloška, gledanjem filmskog predloška, križaljkom i slično, no ne bi trebala trajati dulje od deset minuta. Nakon nje slijedi najava teksta i njegova lokalizacija. U toj etapi učitelj najavljuje ime autora i naslov djela koje

će obrađivati na satu. Pritom može navesti nekoliko informacija o autoru ili djelu. Zatim slijedi interpretativno čitanje u kojemu nastavnik naglas čita ulomak iz lektirnog djela, pazeći pritom na intonaciju, ritam, interpunkciju i ostale važne čimbenike. Sljedeća etapa je emocionalno-intelektualna pauza koja omogućava učenicima da poslože svoje misli, emocije i dojmove nakon čitanja teksta. Ona traje nekoliko sekundi i učitelj i učenici to vrijeme provode u tišini. Nakon faze tišine slijedi objava dojмова u kojoj učitelj potiče učenike da izraze vlastite misli i dojmove o pročitanoj tekstu, a nakon toga i sama interpretacija teksta. Interpretacija teksta obuhvaća analizu pročitanoj teksta te ona traje najduže. Na samom kraju sata planira se stvaralačka sinteza u kojoj učenici sažimaju sve što su naučili tijekom sata.

Postoji mnoštvo različitih pristupa koji se mogu primijeniti u nastavi lektire. Tako razlikujemo tradicionalni, komparativni, interdisciplinarni, kritički i kreativan pristup. Tradicionalni pristup u središtu ima čitanje književnog djela, a posebna pozornost obraća se na razumijevanje radnje, likova i teme. Učenici u tom pristupu analiziraju lektirno djelo pomoću klasičnih književnoteorijskih koncepata i primjera iz samog djela. U komparativnom pristupu učenici uspoređuju različita književna djela ili opus određenog autora, pritom fokus stavljajući na sličnosti i razlike u stilu, tematici ili motivima. S druge strane, težište se interdisciplinarnog pristupa nalazi u povezivanju lektirnih djela s drugim školskim predmetima ili područjima pa se lektirna djela tako često mogu povezati s gradivom iz povijesti, umjetnosti ili neke druge znanosti. Kritički pristup kod učenika razvija kritičko mišljenje i potiče ih da analiziraju tekst te društvene, političke i ideološke kontekste u kojima je djelo nastalo. Naposljetku, postoji i kreativan pristup koji potiče učenike da izraze svoje ideje, osjećaje i tumačenja lektirnog djela različitim kreativnim aktivnostima čime se potiču mašta i kreativnost učenika. Navedeni pristupi često se kombiniraju kako bi se postigli različiti ciljevi učenja te prilagodili sposobnostima i interesima učenika.

U obradi lektirnih djela od velike važnosti su metodička načela. Prema Težaku, ona se izvode iz svrhe nastavnog predmeta, odnosno „iz njegove biti i osebnosti, iz učenikovih potreba i mogućnosti, iz temeljnih značajaka škole i iz okolnosti koje mogu bitno utjecati na nastavu“ (Težak, 1996, 93). Neka od načela koja su važna u nastavi lektire su: načelo opće naobrazbe i stručne usmjerenosti, načelo znanstvenosti, načelo komunikacijske i estetske funkcionalnosti, načelo teksta, načelo standardnog jezika i zavičajnosti, načelo stvaralaštva, načelo zanimljivosti, načelo odgojnosti te načelo primjerenosti (Težak, 1996, 93-134). Autorice Gabelica i Težak također navode načela koja su važna u kreativnom pristupu lektiri. One razlikuju: načelo umjetnosti riječi, načelo žanra, načelo imerzije odnosno uživljanja, načelo

znatiželje, konceptualizacije, integracije i korelacije te načelo praktične pismenosti i interaktivnosti (Gabelica, Težak, 2017, 134).

4.5. Ocjenjivanje i provjeravanje lektire

Lektira kao sastavnica predmeta Hrvatski jezik ima vlastitu rubriku u imeniku i ocjenjuje se. Svaki učitelj može samostalno odabrati na koji će način provjeriti pročitano i razumijevanje zadane lektire. Pritom ne smije pretpostavljati da dijete razumije tekst i da ga je pročitao, već to mora provjeriti. Ta provjera mora biti „u obliku koji neće izazvati djetetov strah i stid ili poticati potrebu za isticanjem“ (Čudina-Obradović, 2014, 204).

Ocjenjivanje lektire složena je zadaća, ono je „važan dio procesa učenja jer omogućuje i učitelju i učeniku povratnu informaciju o tome jesu li cijevi učenja postignuti“ (Gabelica, Težak, 2017, 42). Ocjena lektire ima nekoliko važnih funkcija: „potiče učenike na zalaganje i aktivnosti vezane za lektirno djelo, učvršćuje ih u sagledavanju osobnih mogućnosti i služi kao pokazatelj njihove uspješnosti“ (Lučić-Mumlek, 2002, 86). Ocjena također reflektira kvalitetu rada učitelja i njegovog odnosa s učenicima. Pri ocjenjivanju lektire, učitelj dobiva povratnu informaciju o tome koliko je uspješno motivirao učenika za čitanje i komunikaciju s književnim djelom, te koliko je pridonio novim spoznajama i stjecanju navike čitanja. Također, ocjena lektire trebala bi biti jednaka u svim školama, no to je teško postići zbog različitih uvjeta i kvalitete pedagoških pristupa. Istraživanja su pokazala da kriteriji ocjenjivanja nisu ujednačeni te se prilagođavaju općoj razini učenika u različitim školama i razredima. Upravo iz tog razloga ocjena često više ovisi o usporedbi učenika s njegovim razredom nego o njegovom znanju. Bitno je napomenuti da ocjena ne smije biti sredstvo kažnjavanja ili zastrašivanja, već objektivan pokazatelj učenikovih mogućnosti. Ocjenjivanje mora biti objektivno, valjano, i pouzdano, a norme ocjenjivanja različite za svakog učenika i lektirno djelo. Za uspješno ocjenjivanje lektire potrebno je zadovoljiti nekoliko uvjeta, a to su: *redovitost, objektivnost, javnost ocjene, individualiziranost i naglašavanje učenikovih uspjeha i mogućnosti za napredak* (Lučić-Mumlek, 2002, 86-87). Elementi ocjenjivanja lektire uključuju pročitano djelo, način na koji učenik koristi stečene spoznaje u nastavi, redovitost u obavljanju zadaća, te elemente poput sadržaja, stila, jezika, pravopisa i rukopisa kod pisanih radova. Konačna ocjena je rezultat svih učenikovih aktivnosti vezanih za lektiru, a za učenike s teškoćama u čitanju i pisanju kriteriji se prilagođavaju njihovim sposobnostima.

S obzirom na to da je obradi lektire posvećen mali broj sati, da se razredi sastoje od velikog broja učenika koje treba ocijeniti, nastavnici se često nađu u situaciji da ocjenjuju učeničke dnevnik čitanja. Dnevnik čitanja omraženi su među učenicima zbog svojih šabloniziranih tipova zadataka te imaju potpuno suprotan učinak od očekivanog te odbijaju učenike od čitanja. Međutim, brojni nastavnici pisanje dnevnika čitanja smatraju dobrim načinom provjere pročitanoosti. U dnevnik čitanja zapisuju se bibliografski podaci o knjizi (ime i prezime autora, naslov djela, izdavač, mjesto i vrijeme izdanja) te vlastita zapažanja o djelu. Dnevnik čitanja ne bi se trebao sastojati od čistog prepričavanja sadržaja, nabiranja likova, prepisivanja citata i slično, ali se s godinama upravo u to pretvorio. Lučić-Mumlek smatra da su „jednoličnost i neodmjerenost u zahtjevima za samostalno pisanje bilježaka protivnici nastave lektire“ (Lučić-Mumlek, 2002, 53). Rosandić navodi da se učenici pri pisanju lektire u dnevnik čitanja trude pisati što ljepše, što je dokaz da učenici dnevnik smatraju „posebnim vrstama bilježnice koja mora odgovarati određenim estetskim zahtjevima“ (Rosandić, 2005, 430). Međutim, iza lijepe vanjštine bilježnice nalazi se „sadržajno (misaono i emocionalno) siromaštvo, ukalupljenost, neoriginalnost i površnost“ (Rosandić, 2005, 430).

Provjera pročitanoosti djela može se ispitati na više načina, a osim klasične pisane provjere pročitanoosti, jedan od tih načina su učeničke mape radova koje su „izvrstan način (samo)praćenja učeničkoga rada i napretka“ (Gabelica, Težak, 2017, 37) te su dobra zamjena klasičnom dnevniku čitanja. Svaki učenik trebao bi imati svoju mapu kojoj se kasnije uvijek može vratiti i prisjetiti se što je obrađeno na satu lektire. Uz lektirnu mapu dobro je imati i posebnu lektirnu bilježnicu u kojoj se neće nalaziti analiza djela, već literarni problemi i pojmovi koji su bili istraživani tijekom obrade djela. Lektirna bilježnica služi „samo za objašnjenja književnog pojmovlja i literarnih problema uz ilustraciju pomoću lektirnog djela, a ne za učeničke zadaće ili cjelovitu analizu lektirnog djela“ (Gabelica, Težak, 2017, 238). Kako bi bile interaktivnije i zanimljivije, može ih se ukrasiti pomoću pokretnih dijelova, pomičnih listića, prozorčića, džepića i slično. Za provjeru pročitanoosti lektire mogu se organizirati i čitateljska natjecanja o poznavanju lektire. Ta natjecanja mogu se odvijati unutar jednog razreda, ali i među više njih. Ta natjecanja približavaju lektiru učenicima te ih potiču na čitanje.

5. Djela njemačkih autora u nastavi Hrvatskog jezika

Njemačka književnost zbog svog utjecaja na europsku kulturu i povijest književnosti ima značajno mjesto u nastavi Hrvatskog jezika. Djela njemačkih autora često se koriste prilikom obrade različitih književnih tema, stilova i žanrova te za poticanje kritičkog razmišljanja i analize. Također, uvođenje djela njemačkih autora na lektirne popise učenicima omogućava da kroz književnost šire svoj kulturni horizont te im daje uvid u bogatu književnu baštinu Njemačke i njemačkog govornog područja. U ovom poglavlju će u središtu promatranja biti djela njemačkih autora koja su se tijekom povijesti nalazila ili se još uvijek nalaze na lektirnim popisima te njihova zastupljenost u usporedbi s ostalim književnostima. Pritom će se obuhvatiti sva djela koja su izvorno pisana njemačkim jezikom, što uključuje njemačke, austrijske i švicarske pisce, ali i pisce iz drugih država nekadašnje Austro-Ugarske Monarhije. Time će se proširiti povijesni obzor i smjestiti lektirne naslove u područje međukulturnih transfera.

5.1. Autori i djela

U nastavi Hrvatskog jezika danas se obrađuje nekoliko ključnih djela njemačke književnosti koja imaju značajnu književnu vrijednost, tematski su relevantna i predstavljaju određena književna razdoblja. Ta djela pomno su odabrana kako bi odgovarala uzrastu učenika pa se na popisu lektirnih djela nalaze bajke, klasici te dječja i omladinska književnost. Izabrana djela raspoređena su po razredima na temelju tematske prikladnosti, dobi, kognitivnoj sposobnosti učenika te odgojno-obrazovnim ciljevima. Na samom početku svog školovanja, učenici se susreću s bajkama braće Grimm koje ih uvode u književnu vrstu bajke. Učenici 1. i 2. razreda osnovne škole tako čitaju bajke *Trnoružica*, *Snjeguljica* i *Crvenkapica* kao djela za cjelovito izvannastavno čitanje. Većina je bajki dobila svoje ekranizacije pa ih se tako može približiti mlađoj djeci koja još ne znaju samostalno čitati. Osim bajki, učenici se susreću i s romanom *Bambi* austrijskog pisca Felixa Saltena. *Bambi* je roman o odrastanju koji sadrži niz moralnih lekcija o prijateljstvu i gubitku. Danas se više ne nalazi na popisu književnih djela za čitanje, ali dugo je bio jedna od najčitanijih knjiga. Danas je *Bambi* učenicima poznat ponajviše zbog svoje filmske izvedbe. Još jedan roman o odrastanju koji se nekada nalazio na popisima čitanja je roman *Heidi* švicarske spisateljice Johanne Spyri, koji je također ekraniziran. Taj roman promiče moralne vrijednosti kao što su ljubaznost, poštenje, ljubav prema obitelji i

prijateljstvo, što nosi odgojno-obrazovnu funkciju. Na popisu lektire nekad se nalazilo i djelo *Winnetou* Karla Maya. Na tom djelu odgojile su se mnoge generacije, ali ono se danas više ne obrađuje u školama. Djelo koje se je također nalazilo na lektirnim popisima je roman Ericha Kästnera *Emil i detektivi*. Roman nudi uzbudljivu priču koja potiče maštu i razvija razumijevanje složenosti ljudskih odnosa i ponašanja, pogotovo kod mlađih čitatelja. Nekada se u školama gledao film nastao po navedenom knjiškom predlošku. Na popisu lektire u *Nacrtu nastavnog plana i programa za četverogodišnje, šestogodišnje i niže razrede osnovne škole* iz 1953. godine nalazi se i djelo Gustava Schwaba *Najljepše priče klasične starine*. To se djelo obrađivalo u 5. razredu osnovne škole. Također, djelo koje se obrađuje u školama je roman *Sadako hoće živjeti* Karla Brucknera. Taj roman i danas se nalazi na lektirnim popisima u osnovnim školama, a u drugom dijelu rada će biti više riječi o njemu.

Mnoštvo je autora čija se djela čitaju tijekom srednjoškolskog obrazovanja. Autor čija su se djela tijekom povijesti nastave Hrvatskog jezika čitala u školama, a neka od njih i danas su prisutna na lektirnim popisima je Johann Wolfgang von Goethe sa svojim epistolarnim romanom *Patnje mladog Werthera*. To djelo odlično je za uvođenje učenika u književnu vrstu epistolarnog romana te se u njemu mogu pronaći obilježja modernizma i predromantizma. Također, središnja tema emocionalne patnje i neuzvrćene ljubavi relevantna je u današnje vrijeme, a Wertherova potraga za vlastitim identitetom aktualna je adolescentima. Također, djelo potiče raspravu o načinima suočavanja s intenzivnim emocijama te o etičkim implikacijama Wertherovih odluka, posebno u kontekstu njegova tragičnog kraja. Isto tako, može biti dobar uvod u pokretanje teme suicida i depresije. Osim navedenog romana, u školama se nekada čitala i Goetheova tragedija *Faust* koja se i danas smatra jednim od najvećih djela njemačke književnosti, ali se više ne obrađuje u nastavi Hrvatskog jezika. Također, u raspravi *O učenju srpsko-hrvatskoga kao nastavnog jezika po dalmatinskim gimnasijama* iz 1900. godine na popisu za čitanje za 7. razred gimnazije nalazi se i Goetheova tragedija *Ifigenija na Tauridi*. Osim Goethea, veliku važnost ima Friedrich Schiller. Njegova djela *Razbojnici* i *Wilhelm Tell* nalazili su se na lektirnim popisima, no danas ih se više ne može pronaći. Drama *Razbojnici* ključno je djelo pokreta Sturm und Dranga koji je prethodio romantizmu i bavi se pitanjima pravde, moralnih dilema i vječnog sukoba između dobra i zla što ga čini aktualnim i danas. *Razbojnici* su također u nekoliko navrata bili izvođeni i na kazališnoj pozornici u izvedbi Hrvatskog narodnog kazališta u Zagrebu, kazališta Gavella te Zagrebačkog kazališta mladih, što je ovu dramu učinilo bližom široj publici. Također, u nastavi Hrvatskog jezika važan je i pjesnički opus Heinricha Heinea. Njegove pjesme nekada su se čitale kao lektira, a danas se

obrađuju samo na nastavi književnosti. Heine je ključna figura njemačkoga kasnog romantizma i Vormärz književnosti, a njegove pjesme nerijetko sadrže ironične elemente, kritiku sentimentalnosti te društvenu i političku kritiku. Također, pjesme se bave univerzalnim temama kao što su ljubav, smrt, sloboda i priroda. Jedan od najvećih njemačkih autora je i Thomas Mann, čija se novela *Smrt u Veneciji* čita u ulomcima na satu književnosti, ali nije sastavni dio lektirnog popisa. Novela je puna poveznica s antičkom mitologijom, filozofijom i umjetnosti, a dobila je i svoju filmsku ekranizaciju. U *Nacrtu novoga nastavnog plana i programa za više razrede gimnazije* iz 1955. na popisu lektire nalazi se i Mannov roman *Buddenbrookovi*. Taj roman detaljno prikazuje društvo i propadanje jedne obitelji tijekom generacija, a Mann je za njega dobio Nobelovu nagradu za književnost. Na popisu autora čija su se djela obrađivala u školi bio je i Hermann Hesse, čija se djela bave pitanjima identiteta i potrage za smislom života. Hesseova djela, obrađivana u školama su romani *Siddhartha* koji ulazi u sfere budizma, te *Stepski vuk* u kojem se pojavljuje tema egzistencijalne krize i potrage za smislom života. U njemačkoj književnosti važnu ulogu ima Bertolt Brecht, čija su djela *Majka Hrabrost i njezina djeca* te *Kavkaski krug kredom* i danas u kurikulumu na popisu klasičnih hrvatskih i svjetskih tekstova za čitanje ulomaka, a u gimnazijskom programu se čitaju i kao lektira. Drama *Majka Hrabrost i njezina djeca* je antiratni komad te prikazuje kako ljudi profitiraju, ali i stradaju od rata. Brecht je tim djelom ostvario efekt začudnosti, čime potiče čitatelje da razmisle o moralnim dilemama likova te o vlastitim etičkim stavovima. Drama je dobila svoju ekranizaciju, a izvodila se i u kazalištu u izvedbi Hrvatskog narodnog kazališta u Varaždinu. Franz Kafka, iako nije bio njemačke nacionalnosti, pisao je njemačkim jezikom. Njegova djela *Preobražaj* i *Proces* i dalje se čitaju u srednjim školama, a pripovijetka *Preobražaj* nalazi se i na popisu djela za cjelovito čitanje. Kafkin *Preobražaj* nerijetko se čita u školama zbog svoje simbolike i univerzalnih tema kao što su otuđenje i obiteljski odnosi, ali i kritika društvenih vrijednosti. Kafkin stil pisanja je jedinstven i iznimno zagonetan. Roman *Proces*, s druge strane, čita se samo u ulomcima na nastavi, kao produblјivanje tema književnosti 20. stoljeća. Roman je također ekraniziran, a film je sniman u Zagrebu, što učenicima može biti zanimljivo. Pri proučavanju poezije u nastavi književnosti se često analiziraju pjesme Reinera Maria Rilkea. Karakterizira ih ljepota jezika i izraza, a na čitatelje nerijetko ostavljaju utisak zbog svoje univerzalnosti. Također, u nastavi se čitaju ulomci iz romana *Limeni bubanj* Güntera Grassa. Taj roman je važan za razumijevanje njemačke povijesti jer istražuje složenost osobnog i nacionalnog identiteta. Grass je poznat po svojoj eksperimentalnoj prozi, a u navedenom romanu koristi simboliku, inovativnu narativnu strukturu i stil pripovijedanja.

5.2. Zastupljenost lektirnih djela pisanih njemačkim jezikom u nastavi Hrvatskog jezika u povijesnome pregledu

Lektira obuhvaća djela hrvatske i svjetske književnosti, pod potonju ubrajamo njemačku književnost. No, kolika je zastupljenost njemačkih djela u odnosu na djela drugih svjetskih književnosti i hrvatske? Taj broj se mijenjao ovisno o povijesnoj situaciji političkim orijentacijama i mnogim drugim čimbenicima. Smiljana Narančić Kovač i Ivana Milković sastavile su popis naslova koji su bili preporučena ili obvezna osnovnoškolska lektira u drugoj polovici 20. stoljeća. Na tom popisu nalazi se četrdeset djela njemačkih, austrijskih i švicarskih autora od ukupno 1032 naslova koje su učenici osnovnih škola od 1936. do 2011. godine čitali kao lektiru. Navedeni popis pokazuje da je njemačka književnost bila zastupljena, ali ne u tolikoj mjeri kao domaća književnost. Ako broj njemačkih djela usporedimo s brojem francuskih (37), američkih (37) ili britanskih lektirnih naslova (42), uvidjet ćemo da je njemačka književnost gotovo jednako zastupljena kao ostale veće svjetske književnosti. Njemački autori na popisu su Hans Baumann, Waldemar Bonsels, Karl Bruckner, Michael Ende, Jacob i Wilhelm Grimm, Wilhelm Hauff, Anna Juergen, Erich Kästner, James Krüss, Kurt Lütgen, Karl May, Christine Nöstlinger, Otfried Preussler, Ludwig Renn, Fred Rodrian, Felix Salten, Gustav Schwab, Johanna Spyri, Nils Werner, Henry Winterfeld, Friedrich Wolf i Stefan Zweig. Prva djela njemačke književnosti počela su se čitati kao lektirni naslovi 1951. godine. To su bile *Priče* Jacoba i Wilhelma Grimma te *Magellan* Stefana Zweiga. *Najljepše priče klasične starine* Gustava Schwaba čitaju se od 1953. godine, a od 1960. godine na popis lektirnih djela dodaju se *Bajke* braće Grimm, *35. maj* te *Emil i detektivi* Ericha Kästnera, *Trini* Ludwiga Renna, *Bambi* Felixa Saltena, *Heidi* Johanne Spyri te *Priče za veliku i malu djecu* Friedricha Wolfa. Broj njemačkih djela na lektirnim popisima naglo se povećao 1968. godine kada se čak dvadeset i šest lektirnih naslova našlo na popisu, ali taj trend nije dugo trajao jer je već četiri godine kasnije taj broj pao na svega osam naslova. Tek 2006. godine taj broj ponovno raste na sedamnaest djela, a danas se od 1. do 8. razreda osnovne škole prema trenutno važećim popisima čita šesnaest naslova. U prvom razredu učenici čitaju *Bajke* Jacoba i Wilhelma Grimma, a u 2. razredu se na popisu ne nalazi nijedno njemačko djelo. U 3. razredu učitelj može birati između dva djela Otfrieda Preußlera, odnosno djela *Mali vodenjak* i *Mala vještica*, dok u četvrtom razredu postoji izbor četiri djela Ericha Kästnera, a to su *Emil i detektivi*, *Tonček* i *Točkica*, *Leteći razred* ili *Blizanke*, a na popisu se također nalaze i *Bambi* Felixa Saltena i *Heidi* Johanne Spyri. U 5. razredu se čitaju *Jim Gumb i strojovođa* Lucas Michaela Endea te *Timpetill* (Grad bez roditelja) Henryja Winterfelda. U 6. razredu se na popisu nalaze djela

Christine Nöstlinger, *Konrad, dječak iz limenke* ili *Olfi među ženama*, dok se u 7. razredu čitaju *Najljepše priče klasične starine* Gustava Schwaba. Na lektirnom popisu za 8. razred osnovne škole nalaze se djela *Sadako hoće živjeti* Karla Brucknera te *Momo ili beskrajna priča* Michaela Endea.

Popis kakav su napravile Smiljana Narančić Kovač i Ivana Milković ne postoji za srednje škole. Međutim, proučavanjem nastavnih planova i programa koji su tijekom povijesti bili na snazi, mogu se izdvojiti autori i djela koja su služila za školsko i izvannastavno čitanje. *Nastavni plan i program za gimnazije* iz 1960. godine donosi dosta ograničen popis književnih naslova koji su se čitali u određenim razredima. Tako se od njemačke književnosti u prvom razredu gimnazije čita izbor iz poezije Heinricha Heinea, dok se u drugom razredu čita jedan predstavnik njemačkog romantizma, ali se ne navodi koji. U sljedeća dva razreda se ne pojavljuje ni jedan njemački autor. Ono što je važno napomenuti je da su to djela koja su se čitala na satu. U Nastavnom planu se spominje i lektira, ali se ne navode konkretni naslovi već samo upute. Tako stoji da se kod učenika razvija interes za čitanje upravo širim krugom domaće lektire, a o opsegu lektire od prvog do četvrtog razreda brine se aktiv nastavnika jezika i književnosti u školi. Međutim, naglašava se da lektira mora biti vrlo pažljivo odabrana prema umjetničkoj vrijednosti i odgojnom učinku, ali i prema uzrastu i iskustvu čitatelja, te da pri odabiru strane literature treba birati što bolje prijevode. Učenici također imaju i slobodan izbor. U dokumentu *Osnove nastavnog plana za srednjoškolsko obrazovanje u SR Hrvatskoj* iz 1974. godine nalazi se popis djela koja se čitaju kao obavezna i izborna lektira. Popis je sastavljen kronološki po književnim razdobljima, a učitelj sam odabire djela koja će se čitati u pojedinom razredu. Pritom učitelj učenicima mora ponuditi i da u okviru lektire pročitaju i nekoliko djela suvremenih pisaca svjetske književnosti i književnosti jugoslavenskih naroda. Na popisu se nalazi ukupno 167 lektirnih naslova, od čega su samo tri njemačka, a to su: Goetheove *Patnje mladog Werthera*, Schillerovi *Razbojnici* te Kafkin *Proces*. Zanimljivo je što nijedno djelo nije obavezno, već se čita samo ukoliko ga učitelj samostalno odabere. Udio svjetske književnosti dosta je manji od književnosti jugoslavenskih naroda, a u samom dokumentu stoji da se pristup književnom djelu u prvom redu zasniva na tekstovima iz nacionalne književnosti, a za one književne vrste i oblike koji nisu afirmirani u nacionalnoj književnosti uzimaju se primjeri iz svjetske književnosti. Svjetska književnost obrađivala se i na redovnim nastavnim satima književnosti, a uz navedene lektirne naslove, na satu su se obrađivale Eichendorffove pripovijetke *Iz života jedne dangube*. Koliko se nastava hrvatskog jezika, pa tako i lektire, promijenila u 20 godina svjedoči *Nastavni program za gimnazije* iz 1994. godine, koji donosi

popis književnih djela za svaki razred gimnazije. U drugom se razredu gimnazije tijekom poučavanja razdoblja klasicizma čita *Nathan mudri* Gottholda Ephraima Lessinga, dok se u trećem razredu kao predstavnici romantizma pojavljuju Johann Wolfgang von Goethe s djelima *Patnje mladog Werthera* i *Faust*, Heinrich Heine s izborom iz *Lirskog romancera* te Friedrich Schiller s dramom *Razbojnici*. Također, nešto kasnije tijekom podučavanja moderne, pojavljuju se djela Thomasa Mann *Buddenbrookovi* i *Čarobna gora*, Rainer Maria Rilke s izborom iz poezije i naglaskom na pjesmu *Ja živim u kruzima koji se šire*, a spominju se i njegove *Devinske elegije* te *Soneti Orfeju*. U četvrtom se razredu čitaju Kafkini *Proces* i *Preobražaj*, *Vergilijeva smrt* Hermanna Brocha, izbor iz ranog djela Gottfrieda Benna, *Majka Courage* Bertolta Brechta te *Skupna slika s damom* Heinricha Bölla. Međutim, taj popis sadrži sva djela koja bi se trebala obrađivati u sklopu nastave književnosti, ali nigdje se izričito ne spominje čitaju li se ta djela na nastavi ili kod kuće. Prema danas aktualnim popisima u 2. se razredu srednje škole čita roman *Patnje mladog Werthera* Johanna Wolfganga von Goethea, a u 4. razredu čitaju se *Preobražaj* Franza Kafke te drama *Majka Hrabrost i njezina djeca* Bertolta Brechta. Na nekim se popisima u 2. razredu nalazi i drama *Razbojnici* Friedricha Schillera te roman *Proces* Franza Kafke.

6. Kreativni pristup lektiri

U suvremenom obrazovnom sustavu pojavljuju se novi načini i pristupi nastavi, koji se mogu primijeniti u mnogim nastavnim predmetima i područjima, pa tako i u području književnosti, odnosno lektire. Tradicionalni načini obrade lektirnih djela, koji se često oslanjaju na prepričavanje i analizu formalnih elemenata teksta, sve češće nailaze na otpor među učenicima jer stvaraju osjećaj prisile. Nasuprot tome, kreativni pristup lektiri fokusira se na poticanje kritičkog mišljenja, stvaralaštva i osobnog doživljaja književnog djela. Kreativna nastava lektire omogućava učenicima razvijanje vlastite interpretacije i povezivanje sadržaja djela s vlastitim iskustvima i interesima. Ovaj pristup ne samo da čini nastavu zanimljivijom, već doprinosi dubljem razumijevanju i trajnijem usvajanju znanja. Učenici se potiču da preispituju motive i postupke likova, istražuju kontekst u kojem je djelo nastalo i kritički promišljaju o obrađenim temama. Na taj način književnost postaje živi dijalog teksta i čitatelja, a ne samo niz podataka koje treba upamtiti. Kreativni pristup zahtijeva od učitelja da budu fleksibilni i inovativni i spremni prilagoditi metode rada specifičnim interesima i potrebama svojih učenika. Uvođenjem kreativnog pristupa lektiri potiče se ljubav prema čitanju. Ovaj

pristup ne doprinosi samo akademskom uspjehu, već i razvoju emocionalne inteligencije, empatije i sposobnosti kritičkog promišljanja – vještina ključnih za uspješno snalaženje u suvremenom svijetu. Za razvoj kreativnosti od velike su važnosti poticajna okolina, interdisciplinarni pristup te poticanje djece na postavljanje pitanja bez straha od pogrešnih odgovora. Upravo ti pojmovi glavni su akteri sljedećeg poglavlja.

6.1. Pojam kreativnosti

Čvrsto vjerujem da odrastanjem ne postajemo kreativniji već sve manje kreativni.

Obrazujemo se da ne budemo kreativni.

Ken Robinson

Pojam kreativnosti danas se često koristi u pokušajima osuvremenjivanja nastave. Škola se ponekad karakterizira kao ustanova koja zbog svog tradicionalnog pristupa guši kreativnost i maštovitost učenika. Međutim, razvitak kreativnosti je neophodan za razvoj i napredak društva pa je stoga od velike važnosti poticati djecu na kreativnost od prvog susreta sa školskom klupom. „Stvaralaštvo u nastavi treba omogućiti promjenom odnosa u kojoj su dobro došla neobična pitanja i inicijative, u kojoj se uči da svi problemi nisu riješeni, u kojoj je dozvoljeno činiti i pogreške, ali i primjenom pojedinih metoda i postupaka kojima se potiče kreativnost“ (Bognar, 2011, 10). No, što je uopće kreativnost? Termin *kreativnost* ima brojne definicije, no teško ga je jednoznačno odrediti. Riječ kreativnost dolazi od latinske riječi *creatus*, što u prijevodu znači „koji je narastao“, odnosno „koji je kreiran ili stvoren“ (Slunjski, 2014, 18). Prema Sani Kunac, kreativnost se najčešće promatra kroz dva konceptualna okvira: 1) kao kreativni potencijal, tj. pojedinčevu sposobnost da stvori nešto korisno i novo i 2) kao kreativno postignuće, odnosno ostvarenost tih zamisli kao upotrebljivih dostignuća (Kunac, 2015, 425).

Postoji više čimbenika na koje treba obratiti pozornost prilikom vrednovanja kreativnosti, a to su „značenje učiteljeve kreativnosti, učenikova stila učenja, njegovih želja, mogućnosti i sposobnosti“ (Koludrović, Reić Ercegovac, 2010, 428). Svaka škola ima svoje jedinstvene karakteristike, svaki učenik ima svoje želje i mogućnosti, a svaki učitelj ima svoj stil podučavanja i koristi različite metode. Stoga nije moguće dati jedinstven model kreativnosti, već kurikulumom treba omogućiti učiteljima prostor, vrijeme i materijal za kreativan rad, te ih podučavati o načinima i mogućnostima poticanja kreativnosti. Takav način rada je koristan jer

„samo učenici koji su naučili kreativno rješavati problem, koji su fleksibilni i originalni u razmišljanjima, koji su se naučili suradničkom učenju i poštivanju različitosti, mogu aktivno djelovati u društvu“ (Koludrović, Reić Ercegovac, 2010, 429).

Maslow smatra da „djecu moramo učiti da postanu kreativne osobe da su u stanju inovirati i improvizirati. Ne smiju se bojati promjena nego se moraju osjećati ugodno u promjenama i inovacijama, te ako je moguće (što je i najbolje) uživati u promjenama i inoviranju... Oni moraju biti ljudi koji se neće suprotstavljati promjenama nego ih trebaju anticipirati, i koji će uživati u tom izazovu“ (Bognar, 2011, 14). Škola zbog svoje ograničene satnice nije idealno mjesto za poticanje kreativnosti, ali i u tim okolnostima moguće je stvoriti pedagoške situacije koje potiču kreativnost. Paul E. Torrance smatra da postoji pet načela koja potiču kreativno ponašanje učenika, a to su: uvažavanje neobičnih pitanja, uvažavanje maštovitih i neobičnih ideja, pokazivanje vrijednosti dječjih ideja, osiguravanje vremena u kojem se učenik vrednuje te spajanje evaluacije s uzrocima i posljedicama (Torrance, 1965, 43, prema Bognar, 2011, 16). Uvođenjem tih načela u nastavu motiviramo učenike da uočavaju probleme i postavljaju pitanja te stvaramo nastavu u kojoj se ne nameću rješenja.

Jedan je od ključnih faktora za razvoj kreativnosti poticajna okolina. Školski ambijent treba poticati radoznalost, istraživanje i eksperimentiranje. Učitelji trebaju ohrabrivati učenike da postavljaju pitanja, istražuju različite pristupe rješavanju problema i ne boje se neuspjeha. Pogreške se trebaju shvatiti kao dio procesa učenja, a ne kao neuspjeh. Također, kreativnost se najbolje razvija kada se učenicima omogući istraživanje i učenje u različitim disciplinama. Interdisciplinarni pristup omogućava učenicima da povezuju znanja i vještine iz različitih područja te ta znanja primjenjuju na nove i originalne načine. Ovaj pristup također potiče suradnju među učenicima, što dodatno doprinosi razvoju kreativnog mišljenja.

Kreativnost se tijekom povijesti različito promatrala pa stoga postoje različiti teorijski pristupi kreativnosti. S jedne strane, kreativnost se smatra poremećajem. Psihoanalitičari su uočili da su neki od najkreativnijih pojedinaca bolovali od psihičkih poremećaja. Mnogi su poznati pisci, glazbenici, pjesnici i slikari, kao što su Hans Christian Andersen, Herman Hesse, Henrik Ibsen, Lav Nikolajevič Tolstoj i drugi, bolovali od depresije i drugih psihičkih poremećaja i završili u psihijatrijskim ustanovama. Te spoznaje potvrđuju da kreativnost „nije neka normalna pojava karakteristična za sve ljude nego anomalija koja je više znak bolesti nego zdravlja i psihičke stabilnosti“ (Bognar, 2011, 10-11). Humanistički pristup kreativnosti suprotan je psihoanalitičkom. Humanisti smatraju da je kreativnost imanentna svakom ljudskom biću te da je pokazatelj potpune razvijenosti ljudskosti kod osobe. Kreativnost je

također socijalno uvjetovana jer je „inovativnost jednog društva istovremeno i pokazatelj njegove slobode i demokratičnosti“ (Bognar, 2011, 13). U današnje vrijeme razlikujemo tri tipa kreativnosti, a to su: *kombinacijska kreativnost, istraživačka kreativnost te transformacijska kreativnost*. Također, poznate su nam i sastavnice kreativnog procesa i mogu se podijeliti u četiri skupine: „stvaranje ideja, produbljivanje ideja, slušanje *unutarnjeg glasa*, otvorenost i hrabrost za istraživanje ideja“ (Gabelica, Težak, 2017, 130).

6.2. Kreativnost u obradi lektirnih djela

Modernizacijom nastave došlo je do potrebe za drugačijim pristupom nastavnom sadržaju, pa tako i lektirnim djelima. Već sada postoje brojni učitelji koji se trude osuvremeniti i unaprijediti nastavu lektire, što im uspijeva. Postavlja se pitanje kako lektirnim djelom potaknuti mladog čitatelja da istražuje svijet književnosti. Nastavni sat lektire trebao bi biti „susret, što znači da je nastava usmjerena na učenika, da uvažava njegovu osobnost, da se temelji na suradnji učitelja i učenika te da se u njoj poštuje i provodi dvosmjerna interpersonalna komunikacija, dakle da su učitelji i učenici ravnopravni sugovornici razgovora o pročitane književnome tekstu. Nastava koja se ostvaruje kao susret humanizirana je“ (Jerkin, 2012, 121). Sat lektire prirodniji je oblik komunikacije nego sat gramatike ili sat književnosti koji iziskuju svladavanje novih podataka pa je stoga dovoljno dio sata lektire obogatiti nekim novim pristupom. Taj pristup može uključivati korištenje digitalnih medija, uvođenje različitih aktivnosti koje motiviraju učenike da sudjeluju u obradi lektirnog djela, ali i klasičnu raspravu o pročitane djelu. Također je preporučljivo kombinirati postojeće i suvremene metodičke postupke, ali je od izrazite važnosti pripaziti na smisao sata te ne pretjerivati s aktivnostima jer to može dovesti do monotonije i zasićenosti.

U nastavi lektire se pred učenike stavljaju mnogobrojni zadaci koji dolaze uz određena očekivanja učitelja. Lektira, stoga, „umjesto radosti čitanja i saznavanja životnih istina, često postaje omraženom prisilom i sredstvom torture“ (Vladilo, 2003, 148). Lektirna djela nerijetko se čitaju samo kako bi se mogla provjeriti na lektirnom satu, a pitanja koja se pritom postavljaju uglavnom nude već gotova rješenja. Međutim, danas više nije potrebno pročitati djelo, jer učenici mogu pronaći različite interpretacije i analize lektire u različitim vodičima ili na različitim internetskim stranicama, zbog čega se postavlja pitanje kako motivirati učenika na čitanje propisanih djela. Postoje književna djela koja bi svaka obrazovana osoba trebala pročitati, ali nametanje tih djela učenicima ima suprotan efekt. Stoga bi učenicima trebalo

omogućiti da sudjeluju u izboru djela. Iako je individualni pristup teško izvediv zbog velikih razreda i nedostatka vremena, nije opravdano samo formalno unificirati program. Potrebno je primijeniti kriterij aktualnosti i uvesti suvremene autore u popise lektirnih djela. To, naravno, ne znači da treba zanemariti klasična djela. Baš naprotiv, polazeći od učeničkih interesa, učenike ćemo motivirati i za čitanje klasičnih djela iz nacionalne i svjetske književnosti. (Benjak, Doblanović-Pekica, 2010, 15). Ivana Vladilo također smatra da je potrebna korjenita promjena u pristupu lektiri u školi te da „sintagmu *morate pročitati* treba zamijeniti riječju *birajte*“ (Vladilo, 2003, 149). Također, smatra da je potrebno objasniti djeci što je koje lektirno djelo, da ne treba ustrajati na kvantiteti nego na kvaliteti pročitanog i da učenicima treba dati pravo na zanos.

Blažević (2007) kao jedan od pristupa lektiri navodi igru. Igra je odličan poticaj za obradu lektirnog djela jer se njome postižu opuštenost i zaigranost te se stvara natjecateljska atmosfera, a pritom se i dalje u središte stavlja lektirno djelo. Igra može napraviti lektirni sat nešto drugačijim, a time i intrigirati dijete i potaknuti ga na čitanje, pogotovo u nižim razredima osnovne škole. Jedna od igara koju Blažević navodi je igra *puzzle*. Na komadićima papira ispisane su riječi iz krucijalnih odlomaka lektirnog naslova i zadatak učenika je posložiti riječi tako da dobiju rečenice na temelju kojih mogu prepoznati kojoj priči navedeni ulomak pripada. Ta igra može se pretvoriti i u natjecanje pa učenici mogu ulomak pročitati protivničkoj grupi čiji je zadatak tada odgonetnuti o kojoj se priči radi i prepričati je. Ova aktivnost ujedno može poslužiti i kao izvrsna provjera pročitanosti. Još jedna igra odlična za provjeravanje pročitanosti je igra *glazbenih stolica* u kojoj nastavnik pušta zvučni predložak ulomka ili ga on ili netko od učenika čita te staje u presudnom trenutku. Za to vrijeme učenici hodaju razredom i slušaju ulomak te u trenutku kada nastane tišina sjedaju na stolice posložene u krug na sredini učionice. Oni koji ostanu u igri moraju opravdati svoj ostanak prepričavanjem ulomka od mjesta zaustavljanja. Iako je igra dobro prihvaćena kod učenika mlađe dobi, stariji učenici zahtijevaju drugačije pristupe. Međutim, to ne znači da treba izgubiti natjecateljski duh jer je on važna komponenta za poticanje motivacije. Za starije učenike najplodonosnije je pripremiti problemski sat u tri faze: „postavljanje problema, izbor načina rješavanja problema te analiza rezultata“ (Blažević, 2007, 98). Na nastavniku je da pripremi zadatke i usmjerava učenike u rješavanju, ali za konačni rezultat zaslužan je samostalni rad učenika. Starije učenike moguće je zaintrigirati metodom *oluje ideja*, istraživanjem o istim temama uz pomoć interneta i drugih izvora, projektima koji mogu biti predstavljeni plakatom, dramskom improvizacijom ili stripom. Uspoređivanje lektirnog djela i filmskog predložka također je dobro prihvaćeno kod

starijih učenika. Iako igra sadrži temelje za uspješnu komunikaciju učenika i učitelja, Blažević upozorava da „postoji opasnost od pretjerivanja i pretvaranja školstva u odgojnu ustanovu diletanata koji će, igrajući se, zaboraviti da je put do samoostvarenja mukotrpan rad“ (Blažević, 2007, 99).

U kreativnom pristupu lektiri često se postavlja pitanje kako približiti lektirne sate učenicima. Učenicima nižih razreda osnovne škole dobro je čitati uz različite interpretativne metode i stvaranje različitih ugođaja. Osim čitanja djela ili ulomaka, učenicima bi trebalo biti omogućeno i iskustvo pripovijedanja priča. Jedna od aktivnosti kojom se pripovijedanje na satu lektire može obogatiti pripovijedanje je gestama koje se temelji na sposobnosti predočavanja. Također se može pripovijedati s rekvizitima – slikama, lutkama i drugim predmetima i materijalima. Pripovijedanje se također može obogatiti zvukovima, mirisima i okusima, a mogu nam od pomoći biti i stolne lutke, prsten-lutkice i sl. Sva lektirna djela mogu biti uprizorena u učionici. Učenici ih mogu samostalno izvoditi te time razvijati praktičnu pismenost, jezične djelatnosti i osjetila. Primjeri tih aktivnosti su čarobna kutija pričalica/lektira u vrećici u kojoj se nalaze predmeti koji se pojavljuju u priči i zadatak učenika je reći nekoliko rečenica o pojavi svakog od predmeta u djelu. Za prepričavanje fabule može se primjerice koristiti kartonski televizor pomoću kojeg se prikazuju ilustracije i učenici prepričavaju priču. Također se može pripovijedati po postajama, koristi se kocka za prepričavanje ili se prepričava pomoću crteža, a postoje i varijante poznatih igara kao što je igra „Čovječe, prepričaj me!“, ali i svima nam poznat leksikon u kojem učenici moraju odgovarati na pitanja iz perspektive lika, ali i iz perspektive čitatelja. Još jedan od zanimljivih pristupa obradi lektire je lektira u stripu. To je posebna vrsta lektire koja je nastala kako bi potaknula razvoj sklonosti mladih prema čitanju lektire, razvijanje likovnog izričaja, razvoj kreativnosti te pokazala povezanost riječi s drugim umjetnostima. Vrhuncem lektirnog sata smatra se samostalno stvaralaštvo učenika. Samostalnim stvaranjem učenici najbolje mogu pokazati razumijevanje lektirnog djela ili žanra kojem ono pripada. Pri svojem samostalnom stvaranju priče mogu napisati SMS sažetak ili priču u jednoj rečenici, proširiti priču, promijeniti neke dijelove priče, pitati hipotetska pitanja, dodati u priču likove iz drugih djela ili prošetati lika svojim gradom.

6.3. Poticanje učenika na čitanje lektire

Poštovanje učeničkih interesa ima značajnu ulogu u poticanju čitanja, no kao najvažniji poticaj ipak se navodi motivacija. Motivacija je „jedan od preduvjeta razumijevanja, doživljavanja i spoznavanja književnoumjetničkoga djela“ (Lučić-Mumlek, 2002, 94) te je ključna za izgradnju pozitivnog stava prema čitanju kod učenika. Dobro organizirana i vođena motivacija doprinosi integriranju interesa učenika sa zadanim ciljevima, što izravno utječe na razvoj literarnih sposobnosti. Motivacija je ključna za čitanje bilo kojeg književnog djela u nastavi, jer potiče želju i zanimanje za čitanje, ističe vrijednost pojedinačnog čitanja i istražuje učenička očekivanja u susretu s pričama i pjesmama (Vranjković, 2011, 205).

Ako je učenik motiviran za čitanje, on će „često posezati za knjigom, dugo se zadržavati u aktivnosti čitanja, spremno razgovarati i raspravljati o sadržaju koji čita, pamtili sadržaj, likove i radnju onoga što je pročitao, tražiti i zahtijevati slične ili nove knjige, tražiti podatke koji ga zanimaju u različitim pisanim izvorima“ (Čudina-Obradović, 2014, 252). S druge strane, učenici koji nisu motivirani za čitanje tražit će izgovore kako bi izbjegli čitanje. Međutim, učenici imaju različite razloge za (ne)motiviranost. Tako razlikujemo unutarnju (intrinzičnu) i vanjsku (ekstrinzičnu) motivaciju. Unutarnja motivacija „proizlazi iz djetetove želje da postigne pravi angažman u tekstu, da razumije tekst i dobije informaciju ili postigne užitek čitanja“, dok je vanjska motivacija „ona koju dijete pokazuje kad pomoću čitanja želi postići neki cilj izvan samoga čitanja, kao što je ocjena, zadovoljstvo roditelja ili poštovanje vršnjaka“ (Čudina-Obradović, 2014, 253). Provedeno je nekoliko istraživanja kojima je cilj bio otkriti faktore ključne za čitalačku motivaciju. Neki od tih faktora su uživanje u sadržaju, humoru, slikama, znatiželja, doživljaj vlastite vrijednosti, predodžba sebe kao čitača, dobivanje dobre ocjene, priznanje od roditelja ili učitelja te izbjegavanje čitačke aktivnosti. Istraživanjem je utvrđeno da čimbenici unutarnje motivacije slabe tijekom adolescencije i da tada prevladava čitanje zbog vanjskih nagrada. Također, razlikujemo motivaciju prema ciljevima čitanja, a to su „čitanje za učenje (za školu) i čitanje za razonodu (izvanškolsko čitanje)“ (Čudina-Obradović, 2014, 254).

Učenici koji su motivirani za čitanje i koji djelo doista pročitaju, aktivni su dio procesa, što uvelike olakšava posao učitelju. Motiviranje učenika za čitanje često predstavlja problem učiteljima koji u mnoštvu pristupa moraju odlučiti koji najviše odgovara određenom djelu. U motiviranju veliku ulogu ima učiteljeva osobnost i njegova ljubav prema knjizi. Ako učitelj čita iz ljubavi te to prenosi učenicima, kod učenika se bude čitateljski interesi. Na početku školske

godine često se anketom provjerava zainteresiranost učenika, kao i njihovo zanimanje za određenu tematiku, određene pripovjedne vrste i pisce. Na temelju te ankete učitelj predlaže učenicima književno djelo koje će sami čitati kod kuće te ih interpretativnim čitanjem ulomka motivira. Motivacija se može postići i slušanjem radioemisije koja reklamira navedeno djelo, slušanjem glazbenih djela koja su inspirirana lektirnim naslovom te gledanjem ekranizacije književnog djela ili kazališne predstave. Od izričite je važnosti da su poticaji uvijek „svježi, originalni, inventivni, dovoljno uvjerljivi kako bi ih učenici kao takve emocionalno prihvatili“ (Vranjković, 2011, 196). Gabelica i Težak navode nekoliko aktivnosti koje potiču učenike na čitanje recenzija knjiga s ciljem stvaranja vlastitog lektirnog popisa. Jedna od tih aktivnosti je igra „knjige na tanjuru“ ili „lektirni (d)jelovnik“ kojom učenici s unaprijed izrađenog popisa djela uz koji stoji i kratki opis biraju što žele čitati. Učenike često za čitanje djela motivira i praćenje njihova napretka uz pomoć čitateljskih putovnica, karate pojaseva, straničnika za praćenje napretka, brbljavog panoa na kojem i nastavnik i učenici ostavljaju zadatke ili recenzije knjiga i sl. Rosandić kao sredstvo za praćenje, poticanje i vrednovanje postignuća u čitanju navodi čitateljsku putovnicu koja sadrži podatke o učeniku, školsku godinu, razred, školu, ali i tekst koji čitatelja navodi na svrhu i način korištenja. Svaki učenik stvara vlastitu čitateljsku putovnicu za svaki razred od 2. razreda osnovne do završnog razreda srednje škole te mu ona služi kao „svojevrсна suputnica tijekom školovanja i čitateljskog odrastanja“ (Rosandić, 2005, 194). Također postoji i razredna čitateljska putovnica, koja sadrži podatke o postignućima svakoga učenika te potiče natjecateljski duh. Kombiniranjem čitateljske putovnice i lektirne bilježnice uvodi se učenike u *čitanje s olovkom u ruci*. „Čitateljska putovnica učenicima pruža mogućnost međusobnog natjecanja u čitanju knjiga, a bilježnica za lektiru, koju možemo nazvati i dnevnik čitanja, služi za vođenje bilježaka prema dogovoru te likovno izražavanje, prema potrebi i sposobnostima svakog učenika“ (Lučić-Mumlek, 2002, 53). Pritom je važno da učitelj mijenja oblike bilježenja kako bi se izbjeglo prepisivanje, dosada i monotonost, a zahtjevi se povećavaju iz razreda uz razred. Naposljetku, pisanje bilježaka je u „funkciji razvijanja navike aktivnog čitanja i mogućnosti uključivanja učeničkih zabilješki na satima lektire (Kermek-Sredanović, 1985, 29, prema Lučić-Mumlek, 2002, 52).

Učenike se na brojne načine može motivirati za čitanje lektire, a oni ponajviše ovise o dobi učenika i vrsti djela. Dragutin Rosandić piše o važnosti dobro osmišljena motivacijskog sata za čitanje lektire te izdvaja uvodni/motivacijski sat. Taj sat presudan je za usmjeravanje učenika i poticanje na čitanje izvan škole. Učenike je važno motivirati prije, tijekom i nakon čitanja. Prema Gabelici i Težak, motivacija prije čitanja uključuje emocionalno-spoznajnu

pripremu učenika za djelo koje će se čitati. Motivacija tijekom čitanja „podrazumijeva zadržavanje znatiželje i vođenje u traganju za značenjima u tekstu, odnosno logičko-intelektualnu potragu za novim spoznajama“ (Gabelica, Težak, 2017, 152). Motivacija nakon čitanja „odnosi se na integraciju, korelaciju i konkretnu uporabu novostečenih spoznaja u svakodnevnom životu, a može postati i motivacija za čitanje nekog drugog djela“ (Gabelica, Težak, 2017, 152). Aktivnosti koje se mogu koristiti na uvodnom satu i služiti kao motivacija prije čitanja jesu preporučivanje knjiga među razredima, predviđanje potaknuto naslovnicom knjige ili ilustracijama, predviđanje potaknuto motivima iz knjige, pismo učenicima kojim ih se poziva na čitanje lektire, šifrirane poruke i pisma, odgonetavanje tajnovite poruke ili lov na knjige (karta s blagom). Tijekom čitanja može se dogoditi da učenici izgube motivaciju i volju za čitanjem. Gabelica i Težak navode aktivnosti kojima se to može spriječiti. Jedna od tih aktivnosti je čitanje u nastavcima. Učenici moraju pročitati određena poglavlja u zadanom vremenskom roku, a neka poglavlja čita učitelj. Također je plodonosna i metoda *cliffhanger* kojom se djelo čita do najnapetijeg trenutka. Tom metodom stvaraju se napetost i znatiželja, što učenike motivira za daljnje čitanje. Motivacija tijekom čitanja može se održati i vježbama kao što su zaključivanje na temelju slike ili teksta. Pred učenike se stavljaju slika ili tekst i postavljaju pitanja na koja odgovor mogu dati samo upotrebom mašte i vlastitim stvaralaštvom. Nakon što su učenici pročitali lektirno djelo, potrebno im ga je predstaviti kao nešto što će im pomoći za spoznaju drugih tekstova, ali i u shvaćanju svakodnevnog života. Time čitanje lektire dobiva smisao jer pročitano ostaje s nama i nakon čitanja. Mnoštvo je aktivnosti kojima se može potaknuti motivacija za daljnje čitanje. Tome može pomoći zapisivanje mudrosti i citata iz knjige te zapisivanje u razrednu knjigu citata, ali i izrada osobnih karti likova te pisanje pisama, odnosno intervju s autorom. Nakon čitanja učenike treba potaknuti da se sami angažiraju pri odabiru idućeg lektirnog naslova na temelju vlastitih interesa.

6.4. Uloga učitelja

Najveće umijeće učitelja jest probuditi užitek za kreativno izražavanje i znanje.

Albert Einstein

Čitanje lektire predstavlja važan dio obrazovnog procesa, ali sa sobom nosi i brojne izazove, kako za učenike, tako i za učitelje. Izazov koji se u današnjem školstvu često nameće učiteljima je kako lektirne sate učiniti zanimljivijima učenicima i kako uopće potaknuti učenike

na čitanje lektirnog djela. Problemi s kojima se pritom često susreću jesu nedovoljan broj sati posvećen lektiri i nastavi općenito, nezainteresiranost učenika za sadržaje lektirnih djela, nesigurnost u odabiru metoda za obradu lektirnih djela, ali i nedostatak dovoljnog broja lektirnih naslova u knjižnicama. Prema Hrvatskom jezičnom portalu, učitelj je „onaj koji poučava druge u nekoj vrsti znanja ili vještine; onaj od kojeg se uči, kojemu se duguje znanje“. Međutim, kako bi učitelj uspješno poučio učenike, nužna je i njihova suradnja.

Učitelj ima važnu ulogu u razvijanju pozitivnih stavova prema lektiri i čitanju „jer ne samo da rukovodi obradom lektire, nego sugerira i izabire književna djela koja će učenici izvan nastave samostalno usmjereno čitati. Pri tome mora imati na umu da danas djeca imaju drugačije literarne interese nego on u njihovoj dobi. Učiteljeva uloga, dakle, nije samo u tome da obrađuje književno djelo, nego još više da bdije i razmišlja nad izborom knjiga“ (Vigato, Jelenković, 2009, 133–134). Iz navedenog se može zaključiti da je učitelj osoba koja planira, organizira i usmjerava komunikaciju učenika s književnim djelom. Potičući učenike na doživljavanje, osjećanje i razmišljanje, učitelj ih istovremeno uči kako da postanu aktivni čitatelji koji prepoznaju i cijene vrijednosti književnog izraza. Odabirom djela koja će učenici čitati kao lektirno štivo, učitelj pokazuje svoju stručnost u ophođenju s mladim čitateljima te svoje poznavanje učenčkih sposobnosti i mogućnosti, Također, učitelj je dodatna karika i pokretač u odnosu autora, djela i učenika. On vodi učenika kroz svijet književnosti te je svjedok njegova čitačkog napretka (Gabelica, Radmanić, Skrbini, Varjačić, 2014, 59).

Učitelj kao osoba koja uvodi učenike u svijet knjige poticajno utječe na njihovo čitanje te im pomaže izgraditi odnos s knjigama. Svojim iskustvom i primjerom te dobrim poznavanjem mogućnosti i sposobnosti svojih učenika, učitelj će poticati ljubav prema knjizi i čitanju na različite načine. To može biti uključivanjem učenika u izvannastavne aktivnosti, susretima s piscima i slično. Učitelji su „pravi posrednici knjige jer dobri posrednici mogu biti samo oni koji imaju pozitivna iskustva s knjigom i razvijenu kulturu čitanja, što je najvažniji preduvjet odgoja redovitih čitatelja“ (Lučić-Mumlek, 2002, 12). Učiteljeva (ne)zainteresiranost ima velik utjecaj na stvaranje pozitivnog ili negativnog školskog okruženja, ali i na budućnost učenika kao budućih čitatelja. „Dosadan učitelj u stanju je i najzabavniju knjigu učiniti dosadnom ako mu je takav pristup. Nepripremljen i nemotiviran učitelj neće impresionirati učenike, učiniti od njih aktivne čitatelje i poduzetne građaninje koji su voljni pokrenuti korisne inicijative. Ima slučajeva kada učitelj može biti i više nego odličan u svom radu i davati se u potpunosti, pripremati dodatne materijale ili smanjiti kriterije samo da bi učenici što bolje usvojili gradivo i napredovali, ali razred kao cjelina bude naprosto nezainteresiran za rad.

Nažalost, nisu učitelji čarobnjaci, a kada i jesu, nisu uvijek podjednako djelotvorni“ (Cmuk, 2019, 142).

Posao učitelja nije jednostavan, ali uz stručna osposobljavanja, kreativnost i maštu, svaki učitelj može lektiru učiniti zanimljivijom i poticajnijom te stvoriti pozitivne čitateljske navike kod učenika. Kao što je Albert Einstein rekao, uspješan učitelj je onaj koji uspije probuditi kod učenika užitek za kreativno izražavanje i znanje. Stoga je važno učeniku pokazati zanimanje za njegove literarne doživljaje i za njegovo razumijevanje teksta, podržati ga u nastojanju da stekne bolje razumijevanje te mu pokazati svoju spremnost da mu pomogne.

6.5. Upotreba digitalnih medija i tehnologije na satu lektire

Danas smo izloženi velikom utjecaju medija i interneta pa stoga nije čudno što se mnogi pristupi lektiri temelje na korištenju medija. Učenici danas traže zanimljivije sate na kojima će uz ugodnu atmosferu i primjenu digitalnih medija razviti pozitivan stav prema čitanju. Iako mnogi smatraju da su mediji veliki neprijatelji knjige i čitanja, Gabelica i Težak smatraju da „negiranje postojanja i utjecaja koji suvremeni mediji imaju na učeničku svakodnevicu može proizvesti posve suprotan učinak od željenog“ (Gabelica, Težak, 2017, 181). Ključno pitanje danas više nije treba li koristiti nove medije, već kako ih najbolje integrirati u nastavni proces. Istraživanja primjene medija u obrazovanju počela su tridesetih godina prošlog stoljeća, a naglo su se povećala nakon Drugog svjetskog rata uvođenjem televizije i programirane nastave. Medije je stoga bolje promatrati kao pomoć pri jačanju interesa za čitanje, ali i kao sredstvo koje pruža različite mogućnosti kojima se potiče razvoj čitalačkih navika te prenošenje obrazovnih sadržaja na zanimljiviji način.

Primjena medija u nastavi Hrvatskog jezika pokazuje kako tehnologija obrazovanja osuvremenjuje nastavu, povećava informatičku pismenost mladih i razvija njihove kompetencije. Učinkovita upotreba medija zahtijeva stručnu osposobljenost učitelja i kvalitetnu opremljenost škola. Iako mediji mogu povećati motivaciju i interaktivnost učenja, pretjerana i nekritička primjena može imati negativne posljedice. Stoga je važno pozornost usmjeriti na „stalno stručno osposobljavanje učitelja u području didaktike medija, suvremeniju i kvalitetniju opremljenost škola obrazovnim tehnologijama te neprekidno praćenje utjecaja medija na razvoj i učenje djece te poučavanje“ (Bilač, 2012, 364).

Mnogi autori naglašavaju važnost individualnih karakteristika učenika za učinkovitost primjene medija u nastavi. Mentalni napor koji učenik ulaže u obradu teme uz pomoć medija često je povezan s njegovom motivacijom i stavovima prema medijima i sadržaju. Predznanja učenika o temi, kao i vještine vezane uz primjenu medija, značajni su faktori za učinkovitost učenja. Također, ne možemo tvrditi da neki medij poboljšava svladavanje gradiva više od drugih jer djelotvornost medija ovisi o brojnim faktorima kao što su „ciljevi učenja i nastave, priroda obrazovnog sadržaja i kvaliteta njihove didaktičke oblikovanosti, nastavna situacija, predznanje i motivacija učenika, interesi i stavovi učenika, te didaktičko-metodička spretnost i instruktivna pomoć nastavnika itd.“ (Rodek, 2007, 169).

Prema Lazzarichu i Čančar učitelji se bore protiv „trends nečitanja mijenjajući načine poučavanja nastavnoga sadržaja i interpretacije lektire“ (Lazzarich, Čančar, 2020, 160). Svaki nastavnik uz malo truda i kreativnosti može učenicima približiti lektirno djelo na zanimljiviji način. „Kada je riječ o izboru medija, didaktičari se slažu kako je prije svega važno uvažavati ciljeve odgoja i obrazovanja predviđene kurikulumom, sadržaje učenja, psihofizička obilježja i prethodna iskustva učenika, ekonomske mogućnosti škole i učitelja, komunikološka obilježja i prednosti pojedinog medija te učiteljevu osposobljenost i osobne stavove“ (Matijević, 1999, prema Bilač, 2012, 361). Učitelji lektirna djela mogu približiti učenicima uz pomoć besplatnih mrežnih alata. Neki alati omogućuju izradu materijala poput testova znanja, kvizova, animacija igara, radnih listića i raznih aktivnosti koje se mogu upotrijebiti na satu lektire, dok drugi služe za izrađivanje i dizajniranje brošura, letaka, razglednica, stripova i plakata. Svi ti alati bude kreativnost učenika. „Osim mrežnih alata koji učiteljima omogućuju pripremu nastavnih materijala, postoje i gotovi obrazovni softveri, interaktivne edukativne igre, sadržaji, CD-i i portali koji nude pregršt gotovih materijala za razrednu nastavu čiji su kreatori učitelji sami“ (Lazzarich, Čančar, 2020, 162). Također, brojna lektirna djela dobila su i svoju ekranizaciju u obliku igranih ili animiranih filmova, što također može pomoći učiteljima u osmišljavanju kreativnijih sati lektire.

Digitalni mediji također se koriste za čitanje. Danas su učenicima „na internetu dostupna brojna klasična djela u novome ruhu (digitalne adaptacije, interaktivne priče, eLektire i sl.), kao i brojni (tradicionalni) sadržaji, u čijim je temeljima tekstni diskurs (online inačice novina, blogovi i sl.)“ (Gabelica, Radmanić, Skrbín, Varjačić, 2014, 55). Međutim, provedeno je nekoliko istraživanja u kojima se uspoređivalo čitanje papirnate knjige s čitanjem knjige u elektroničkom obliku. Tim je istraživanjima utvrđeno da je razumijevanje duljeg i zahtjevnijeg teksta bolje kada čitamo papirnatu verziju. Veliki broj istraživača pretpostavlja da su takvi

rezultati povezani s „uočenom tendencijom da čitanje na zaslonu dovodi do letimičnog čitanja, preskakanja i pretraživanja, ali i s činjenicom da zaslon sam po sebi nema konkretnu prostornu dimenziju poput knjige, čija nam prostornost pomaže pojmiti gdje se stvari nalaze“ (Wolf, 2019, 91). Miha Kovač tako zaključuje: „Mediji na zaslonima naučili su nas kako u kratko vrijeme obraditi relativno veliku količinu informacija i orijentirati se u sredini na koju se te informacije odnose. Čitanje knjiga nas uvježbava u duljem zadržavanju pozornosti na jedan jedini problem ili priču. Zato je za preživljavanje u suvremenom svijetu bitna kombinacija načina mišljenja koji proizlazi iz „zaslona“ i „knjiškog“ načina mišljenja“ (Kovač, 2021, 67). Maryanne Wolf u svojoj knjizi tako izražava želju da mladi budući čitatelji postanu „stručnjaci, fleksibilni prebacivači između tiskanog i digitalnog medija sada i između višestrukih medija budućnosti“ te da postignu „usporedne razine fluentnosti u svakom mediju“ (Wolf, 2019, 182).

Korištenje medija u nastavi lektire ima brojne prednosti, uključujući povećanje motivacije i angažmana učenika, raznovrsnost metoda poučavanja i poboljšanje informatičke pismenosti. Međutim, postoje i značajni nedostaci, poput mogućnosti površnog razumijevanja teksta, ograničenog pristupa tehnologiji i potencijalnih distrakcija. Također se ističe „opasnost od zanemarivanja učenja u izvornoj stvarnosti, pretjerivanje u primjeni medija, nekritičko uvođenje i primjena u nastavi“ (Bilač, 2012, 364). Ključ uspjeha leži u balansiranju korištenja tradicionalnih metoda i suvremenih medija te u osiguravanju adekvatne podrške i resursa za sve učenike. Navedeni će kriteriji u nastavku rada biti oprimjereni na djelima *Sadako hoće živjeti* Karla Brucknera te *Patnje mladoga Werthera* Johanna Wolfganga Goethea.

7. Kreativni pristup lektiri u osnovnoj školi na primjeru djela *Sadako hoće živjeti* Karla Brucknera

Svi bi morali govoriti: Nikad više Hirošima! Prije svega to bi morali ponavljati mladi ljudi.

Oni znaju premalo o tome što se dogodilo. Njima se to prešućuje. Očevi se boje govoriti svojim sinovima i kćerima o velikoj katastrofi. Oni misle: tko ne poznaje opasnost, živi bez brige. No to nije točno. Ja kažem: tko ne poznaje opasnost, neće je se ni bojati i to lakše izgubit će život.⁹

⁹ Bruckner, 2010, 167

7.1. O autoru i djelu

Karl Bruckner rođen je u Beču 1906. godine. Njegovo život obilježen je burnim povijesnim događajima, uključujući Prvi i Drugi svjetski rat te raspad Austro-Ugarske Monarhije, što je oblikovalo njegov svjetonazor i utjecalo na njegova djela. Iako je Bruckner rođen u radničkoj obitelji, pokazivao je brojne sklonosti prema umjetnosti, kako prema književnosti, tako i prema slikarstvu. Prije svega, poznat je po svojim romanima za mlade koji su se bavili temama rata, mira, ljudskih prava te bolesti koje nameće suvremeni način života. Osim romana pisao je pjesme i drame. Njegova poznata djela su *Bolesti mladeži*, *Zlatni faraon*, *Dijamant Tobije Ambergera* te *Sadako hoće živjeti*. Njegova su djela prevedena na mnoge jezike i ostavila su dubok utjecaj na čitatelje širom svijeta. Bruckner je umro 1982. godine u Beču.

Roman *Sadako hoće živjeti* objavljen je 1961. godine. To je Brucknerovo najpoznatije djelo te je prevedeno na čak 22 svjetska jezika. Roman se temelji na istinitoj priči o japanskoj djevojčici Sadako Sasaki koja je nakon atomskog bombardiranja Hirošime zbog radijacije oboljela od leukemije. Roman s jedne strane donosi priču o posljedicama atomske bombe bačene na Hirošimu 1945. godine, dok s druge strane pokušava stvoriti predodžbu o užasnoj prirodi rata koji zahvaća sve – od onih koji ulaze u rat poneseni interesima, emocijama, vjerskim uvjerenjima ili jednostavno mržnjom, do onih koji su se u njemu našli jer su rođeni i žive na ratom zahvaćenom prostoru. Mjesto radnje je japanski lučki grad Hirošima na koji je bačena prva atomska bomba u povijesti čovječanstva, a važan dio radnje odvija se i na Marijanskom otočju u Tihom oceanu, odakle su polijetali američki ratni zrakoplovi u bombardiranje japanskih gradova. Radnja romana započinje u jutarnjim satima 20. srpnja 1945. godine kada stanovnici Hirošime čuju prigušenu tutnjavu američkog izviđačkog zrakoplova te pomisle kako je grad već dulje vrijeme pošteđen od bombardiranja. Međutim, 6. kolovoza u 8 sati i 15 minuta Amerikanci bacaju atomsku bombu na Hirošimu te u toj eksploziji umire više od 86 tisuća ljudi, a još gotovo toliko ih umire u sljedećih deset godina od posljedica zračenja nakon bombardiranja. Iako se radnja romana događa prije više od pola stoljeća, tema je, zbog stalne nuklearne prijetnje, aktualna i danas.

Radnja romana utemeljena je na nekoliko likova. Glavni likovi su desetogodišnji dječak Šigeo Sasaki i njegova četverogodišnja sestra Sadako o kojoj se on, zbog odsutnosti roditelja, brine. Šigeo i Sadako teškoće ratnog vremena najviše osjećaju zbog gladi koju trpe. Potom upoznajemo i njihove roditelje, gospodina Sasakia i njegovu suprugu Jasuko, koji pokazuju svoju skromnost i poštenje u godinama nakon bombardiranja. S druge strane, važni likovi su

američki zrakoplovci Sharp, O'Hagerty, Richardson, Hawkins te njihov kapetan Miller koji su predstavljeni kao jednostavni ljudi koji maštaju o završetku rata i povratku kući, potpuno nesvjesni što ih čeka u bližoj budućnosti. Ostali likovi predstavljaju sve dobne skupine stanovništva u gradu – od zapostavljenih starijih osoba, preko učenika i studenata do radnika. Nakon bombardiranja u Hirošimi se izdižu novopečeni bogataši poput Ofuse i njemu sličnih koji ne biraju način da se materijalno okoriste. Kao suprotnost njima prikazan je gospodin Šibuta, graditelj zmajeva, koji pomaže obitelji Sasaki. Također, u grad dolaze američki liječnik Floyd Owens te s japanskim kolegom, liječnikom Ikedom, pokušava pomoći oboljelima. Važnu ulogu ima dječak Šigetomo koji zajedno s djevojčicom Sadako pokušava izraditi tisuću papirnatih žralova, potaknut starom japanskom legendom koja kaže da će svatko tko napravi toliko žralova ispuniti svoju najveću želju, dakle ozdraviti i ostati na životu.

Tema ovog romana je ratna, ali autor ne odabire niti stranu napadača niti stranu napadnutih, pa se stoga ovaj roman može smatrati apelom protiv atomskog rata te upozorenjem na razorne posljedice nuklearne bombe. Strukturu romana čine dvije paralelne radnje koje prate svakodnevicu dječaka Šigea i djevojčice Sadako te događanja u američkoj zračnoj luci gdje američki zrakoplovci krata slobodno vrijeme kartanjem i maštanjem o povratku kući. Nakon bombardiranja te se dvije radnje spajaju u jednu. U središtu se nalazi obitelj Sasaki koja se bori za vlastiti opstanak i nada se boljoj budućnosti. Međutim, ta nada okončava se deset godina nakon pada atomske bombe kada djevojčica Sadako umire. Priča o Sadako Sasaki može pomoći učenicima pri boljem razumijevanju povijesnih događaja i njihovih posljedica. U citatu navedenom na početku poglavlja, Bruckner ističe važnost razgovora o povijesnim i tragičnim temama pokušavajući tako dočarati čitateljima da je poznavanje povijesti krucijalno za preživljavanje u suvremenom svijetu. Također, ovaj roman omogućava učenicima da se emocionalno povežu s likovima i događajima, što može povećati empatiju i razumijevanje ljudske patnje i utjecati na razvoj emocionalne inteligencije učenika. Roman je egzemplaran za nastavu njemačke književnosti zbog svoje emocionalne dubine, povijesne i kulturne važnosti, te mogućnosti za razvoj kritičkog mišljenja i kreativnih pristupa učenju. Različitim aktivnostima i pristupima učenici mogu dublje razumjeti tekst, razviti empatiju i kritičko mišljenje, te se kreativno izraziti. Primjeri aktivnosti navedeni su u sljedećem poglavlju.

7.2. Kreativni pristup djelu

Brucknerovo djelo *Sadako hoće živjeti* nalazi se na popisu lektirnih djela za 8. razred osnovne škole. Prema *Kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije* u području *Književnost i stvaralaštvo* postoje četiri odgojno-obrazovna ishoda. Oni su redom: „Učenik obrazlaže odnos proživljenoga iskustva i iskustva stečenoga čitanjem književnih tekstova“, „Učenik interpretira književni tekst na temelju vlastitoga čitateljskog iskustva i znanja o književnosti“, „Učenik prosuđuje samostalno izabrani književni tekst i uočava svrhu i obilježja pripadajućega žanra i autora“ te „Učenik se stvaralački izražava prema vlastitome interesu potaknut različitim iskustvima i doživljajima književnoga teksta“. Te odgojno-obrazovne ishode važno je imati na umu prilikom organizacije svakog sata književnosti, pa tako i sata lektire.

Kako bismo djelo prije čitanja približili učenicima, potrebno ih je zaintrigirati i potaknuti na samostalno čitanje lektirnog naslova. To se može postići na više načina i ne zahtijeva previše vremena. Učitelj na satu najavljuje autora i naslov lektirnog djela koje će se sljedeće čitati, a to je uz malo kreativnosti moguće učiniti zanimljivijim. Postoji više načina, a jedan od njih je čitanje nekoliko recenzija djela prije samog čitanja djela. Danas postoji web stranica *Goodreads* na kojoj je moguće pronaći mnoštvo recenzija koje čitatelji diljem svijeta ostavljaju za određena djela. Također, učitelj može učenicima reći nekoliko zanimljivosti o samom djelu i autoru te o svojem čitateljskom iskustvu koje će poslužiti kao poticaj. Motivacija za čitanje također mogu biti i igre kao što su šifrirane poruke i pisma ili odgonetavanje tajnovite poruke. Učitelj u nekoliko rečenica poziva učenike na čitanje, ali kako bi to učenicima bilo zanimljivije, taj tekst može urediti tako da je učenicima potrebno ogledalo kako bi ga pročitali, ili ga može šifrirati dodavajući određene riječi među slogove, na primjer:

Originalni tekst:

Bok! Moje ime je Sadako Sasaki. Dolazim iz Hirošime i jako volim zmajeve. U slobodno vrijeme volim voziti bicikl i postavljati pitanja svom bratu Šigeu. Zanima te kakva mu pitanja postavljam i kako izgleda moj život? Pročitaj djelo!

Zrcaljeni tekst:

Bok! Moje ime je Sasako Hirošima. Dozla sam iz Hirošime i jako volim zmsjevne U .evjevms milov oksj i emišoimH iz mizszoD .iaksas oksas2 je Sasako Sasaki. Dozla sam iz Hirošime i jako volim zmsjevne U .evjevms milov oksj i emišoimH iz mizszoD .iaksas oksas2 je Sasako Sasaki. Dozla sam iz Hirošime i jako volim zmsjevne U .evjevms milov oksj i emišoimH iz mizszoD .iaksas oksas2 je Sasako Sasaki.

Šifrirani tekst:

Bok! Mokrujehru ikrumekru jekru Sakrudakrukoku Sakrusakrukikru. Dokrulakruzimkru izkru Hikruokrušikrumekru ikru jakrukoku vokrulimkru zmakrujekruvekru. Ukru slokrubokrudnokru vrijekrumekru vokrulimkru vokruzikrutikru bikruciklkru ikru pokrustakruvljakrutikru pikrutakrunjakru svomkru brakrutukru Šikrugekruu. Zakrunikumamru tekru kakrukvakru mukru pikrutakrunjakru pokrustakruvljam ikru kakrukoku izglekrudakru mojku žikruvotkru? Prokručikrutajkru djekrulokru!¹⁰

Nakon što su učenici pročitali djelo, slijedi obrada lektire na školskom satu. Na početku svakog sata potrebno je motivirati učenike za obradu djela. Ta vrsta motivacije može se ostvariti na mnogo načina, bilo pokazivanjem fotografije razrušenog grada Hirošime i uspoređivanjem s današnjom slikom grada, puštanjem melankolične glazbe i ispitivanjem dojma i osjećaja koje taj zvuk budi. Također je moguće pogledati i poneki isječak ili najavu filma *Oppenheimer* (2023). U isječku ili najavi učenici mogu vidjeti ono što je prethodilo tragičnom događaju u Hirošimi i kako je nastala bomba koja je bačena na grad. Na samom početku sata učitelj može učenicima ispričati legendu o tisuću ždralova te im pokazati kako da ih naprave. Nakon toga učitelj može pokrenuti malu raspravu i pitati učenike bi li oni napraviti tisuću ždralova kada bi znali da će im to ispuniti najveću želju, te zatim razgovarati o njihovim željama i razlozima koji stoje iza njih. Kako se kroz roman proteže i specifična japanska kultura u odijevanju, kulinarstvu, stanovanju, međuljudskim odnosima i vjerovanju, učenicima se mogu pokazati fotografije japanskog kimona i njihovih važnih simbola te komentirati običaji japanskog naroda. Nakon motivacije slijedi čitanje odabranog ulomka iz književnog predloška. Tijekom čitanja moguće je neke dijelove romana popratiti određenim zvukovima ili mirisima. Tako se tijekom čitanja ulomka u kojem starac Nišioka i susjeda Kumakihi razgovaraju učenicima može dati da pomirišu čaj od kupusa koji Kumakihi u tom trenutku kuha. Nakon čitanja potrebno je

¹⁰ U navedenom primjeru između gotovo svakog sloga nalazi se morfem 'kru' koji označava glasanje ždrijeba.

učenicima dati nekoliko sekundi da saberu svoje misli i zatim pokrenuti razgovor o doživljajima i osjećajima koje je djelo probudilo u njima tijekom čitanja.

Nakon čitanja i izražavanja dojmova slijedi analiza književnog djela. Učenici bi trebali moći prepričati sadržaj, opisati likove u djelu i odrediti mjesto i vrijeme radnje. Kako se sat ne bi sveo na puko kronološko prepričavanje sadržaja djela, potrebno je osmisliti vođene aktivnosti. Tako je moguće učenicima dati kocku za prepričavanje koja sadrži pojmove ili sličice predmeta koji su imali važnu ulogu u djelu. Ti pojmovi mogu biti rat, mir, Enola Gay, atomska bomba, ili sličice zmaja, papirnatoг ždrala i slično. Isti učinak ima prepričavanje pomoću predmeta koje učenici izvlače iz vrećice. U vrećici se mogu nalaziti igračka zmaja i ribe, posuda s rižom koja predstavlja nedostatak iste i glad, papirnati ždral i slično. Važnu ulogu u svakom djelu imaju likovi. Njih učenici mogu prikazati pomoću osobnih iskaznica likova koje će samostalno izraditi na satu pomoću učiteljeva predloška. Također, mogu predstaviti određenog lika kroz razne igre. Učenik se može predstaviti kao lik iz knjige, a ostatak razreda mora pogoditi o kojem liku je riječ. Također, učitelj može organizirati igru *Pogodi tko sam* u kojoj jedan učenik izlazi pred razred i postavlja pitanja koja mu mogu pomoći odgonetnuti koji lik se nalazi na papiriću koji je prethodno izvukao.

Na lektirnom satu trebalo bi poticati i učenikovo pismeno i jezično izražavanje. Učenici tako mogu pisati i izvoditi monologe iz perspektive nekog od likova izražavajući tako njihove unutarnje misli i osjećaje. Učenike se također može potaknuti na pisanje alternativnog završetka knjige ili nastavka priče. Tim aktivnostima učenici mogu zamisliti kako bi priča izgledala da je Sadako ozdravila ili kako životi Sadakine obitelji i prijatelja izgledaju nakon njezine smrti. Također ih se može potaknuti na pisanje pisama određenim likovima ili pisanje dnevnika iz perspektive jednog od likova. Jedna od mogućnosti je pisanje intervjua s likom iz djela. Također, u razredu je moguće organizirati diskusiju ili debatu o temama iz knjige kao što su posljedice rata, čežnja za mirom i boljim sutra. Moguće je organizirati i sudnicu u kojoj svaki učenik dobiva ulogu. Jedan učenik može biti sudac, druga dva mogu biti odvjetnici, nekoliko učenika može predstavljati američku stranu rata, nekoliko japansku stranu, a ostatak učenika može biti porota koja će pomoći sudcu presuditi u korist jedne ili druge strane.

Lektirno djelo može se povezati i s drugim nastavnim predmetima. Učenici tako imaju priliku istražiti povijesni kontekst i prikupiti informacije te ih predstaviti razredu. Učenicima se mogu ponuditi novinski članci o povijesnom događaju iz tog razdoblja ili ih se može uputiti na dokumentarne filmove i literaturu. Međupredmetnu korelaciju moguće je uspostaviti i s

nastavnim predmetom Geografija. Učenici na karti trebaju pronaći Hirošimu i Marijansko otočje, a uz pomoć Google karti moguće je pronaći i lokacije koje se spominju u djelu.

Navedene ideje i aktivnosti samo su primjeri koji se mogu, ali ne moraju, iskoristiti prilikom obrade navedenog lektirnog naslova. Također su dokaz da je ideja i mogućnosti za kreativan lektirni sat i obradu Brucknerova djela neograničeno mnogo, a svaki učitelj treba prilagoditi aktivnosti interesima i sposobnostima svojih učenika.

8. Kreativni pristup lektiri u srednjoj školi na primjeru djela *Patnje mladog Werthera* Johanna Wolfganga Goethea

*Ljudska je priroda ograničena svojim ljudskim granicama: može podnijeti radost, jad, boli, ali sve do nekog određena stupnja, a propast će neminovno bude li taj stupanj prekoračen. Nije, dakle, pitanje je li neko slab ili jak nego može li izdržati mjeru svoje patnje, bilo da je ta patnja moralna ili tjelesna.*¹¹

8.1. O autoru i djelu

Johann Wolfgang von Goethe rođen je 28. kolovoza 1749. godine u Frankfurtu na rijeci Majni u uglednoj i imućnoj građanskoj obitelji. Od rane mladosti, Goethe je pokazivao izuzetnu darovitost pa je vrijeme provodio učeći strane jezike, glazbu, crtanje i književnost. Studirao je pravo na sveučilištima u Leipzigu i Strasbourgu, a tijekom studija u Strasbourgu upoznao je Johanna Gottfrieda Herdera koji ga je uveo u pokret Sturm und Drang, što će imati veliki utjecaj na Goetheov književni rad. Prvi književni uspjeh Goethe je stekao 1774. godine romanom *Patnje mladoga Werthera* u kojem izražava duboke osjećaje i patnju mladog umjetnika Werthera zbog neuzvraćene ljubavi. Godinu kasnije Goethe se seli u Weimar gdje provodi veći dio svog života obavljajući državničke dužnosti i proučava optiku, anatomiju i mineralogiju, a s 37 godina putuje u Italiju gdje dovršava tragedije u stihovima *Ifigenija na Tauridi* te *Torquato Tasso*. Goetheovo najpoznatije i najambicioznije djelo je tragedija *Faust* na kojoj je radio veći dio svog života smatra se jednim od najvažnijih djela svjetske književnosti. Napisao je još i drame *Götz von Berlichingen*, *Egmont*, epove *Reine Fuchs* i *Hermann i Dorothea*, romane *Naukovanje Wilhelma Meistera*, *Putovanje Wilhelma Meistera* i *Srodne duše* te pjesničke zbirke

¹¹ Goethe, 2019, 71

Rimske elegije, Mletački epigrami i Zapadno-istočni divan. Goethe je umro u Weimaru, 22. ožujka 1832. godine od upale pluća.

Roman *Patnje mladoga Werthera* jedno je od najvažnijih djela njemačke književnosti. Upravo zbog svoje egzemplarnosti razrađen je u ovom diplomskom radu. Roman je ključan je za proučavanje pokreta Sturm und Dranga, predromantičarskoga pokreta koji je naglašavao emocije i individualizam, te zbog uvođenja pojma svjetske boli (njem. *Weltschmerz*) u književnost. Roman je napisan u obliku pisama koje mladi Werther piše svom prijatelju Wilhelmu čime se taj roman vrstom svrstava u epistolarni roman, ali monološki jer ne dobivamo Wilhelmove odgovore. Roman je podijeljen u dva dijela i sastoji se od ukupno osamdeset i jednog pisma koja obuhvaćaju razdoblje od 4. svibnja 1771. do 24. prosinca 1772. godine. U svojim pismima Werther izražava svoje misli i osjećaje te govori o svom životu i ljubavi prema Lotti koja je zaručena za Alberta. Werther je mladi pravnik koji dolazi u mali grad kako bi riješio pitanja u vezi s nasljedstvom. Tamo na ladanjskom balu upoznaje Lottu i zaljubljuje se u nju unatoč činjenici da je Lotta zaručena za Alberta. Nakon Albertova povratka s putovanja Werther se sprijateljio s njime i provode vrijeme zajedno. S vremenom Wertherova ljubav prema Lotti postaje sve jača pa je odlučio otići kako ne bi narušio odnos između Lotte i Alberta. Werther se zapošljava kao tajnik kod diplomata kako bi skrenuo misli s Lotte, ali teško podnosi tu službu. Nešto kasnije stupa u službu kneza, ali ni to ne potraje dugo pa se Werther vraća u gradić u kojemu je upoznao Lottu. Ondje uviđa da Lotta nije sretna i da gaji osjećaje prema njemu, ali ga ona nakon razgovora s Albertom moli da ju više ne posjećuje. Lotta ga to moli iz straha što će ljudi misliti, ali i straha da Werther ne postupi identično kao njegov prijatelj koji je ubio ženu koju nije mogao imati. Werther nedugo nakon Lottina odbijanja posuđuje pištolj od Alberta i izvršava samoubojstvo. Werther nije bio nesretan samo zbog neuzvraćene ljubavi prema Lotti već i zbog toga što se nije mogao pronaći u društvu. Njegove intenzivne emocije i strasti često su dolazile u sukob s društvenim normama i očekivanjima, a njegove umjetničke sklonosti činile su ga nesposobnim da se prilagodi društvenim pravilima koja ograničavaju njegovu slobodu izražavanja i umjetničku vrijednost. Distanciranje od društva očituje se i u imenu glavnog protagonista koje korijen vuče iz njemačkog komparativa *werter*, što znači vrijedniji. Werther se tako smatra vrijednijim od Alberta, ali i ostatka društva (Luserke, 2017, 86). Također, njegova vizija ljubavi i života je idealistička, stoga ga je hladna i racionalna stvarnost često razočaravala. Werther nije mogao pronaći istinsko razumijevanje u svom društvenom okruženju pa su njegovi pokušaji da se poveže s drugima uglavnom završili osjećajem neprihvaćenosti, a njegova osjećajnost ga je činila posebno ranjivim na društvene

pritiske i odbijanja (Luserke, 2017, 90). Werther se u višem društvu osjećao nelagodno, a izvrsno se slagao s djecom i s ljudima iz puka jer ih je razumio baš kao što je razumio i slobodnu, nespumanu prirodu. Upravo takva priroda u pokretu Sturm und Drang simbolizira slobodu i autentičnost te igra ključnu ulogu u odražavanju emocionalnih stanja likova. Sturm und Drang naglašavao je važnost emocija i subjektivnog iskustva suprotstavljajući se prosvjetiteljskim idealima racionalizma i univerzalnosti. Stoga djela iz tog razdoblja, uključujući Goetheov roman, često prikazuju protagoniste koji su vođeni snažnim osjećajima i unutarnjim konfliktima, što odražava prirodnu, nespumanu ljudsku narav. Goetheov roman stoga predstavlja raskid s normativnom poetikom prosvjetiteljstva i uvodi ključne aspekte modernizma.

U ovom romanu od velike je važnosti i odnos umjetnik – građanin koji se unosi likom Werthera. Werther je u stalnom sukobu svojih umjetničkih sklonosti i društvenih očekivanja. Duboko je povezan s prirodom i umjetnošću, a njegova umjetnička duša ga čini izuzetno osjetljivim na ljepotu i patnju, što ga udaljava od praktičnih aspekata građanskog života. Iako Werther pokušava ispuniti društvena očekivanja, osjeća se zarobljenim u društvenim normama i očekivanjima. Wertherov sukob s društvom prikazan je u odnosu s Albertom koji utjelovljuje građanske vrijednosti i racionalnost.

Roman je nastao miješanjem stvarnosti i fikcije, a likovi su stvarani po uzoru na osobe iz Goetheova života. Tako su kao glavni modeli za lik Lotte poslužile Charlotta Bulff i Maximiliana von Laroche s kojima je Goethe prijateljevao, za lik Alberta poslužili su Charlottin zaručnik Kestner te Maximilianin suprug Brentano, a za lik Werthera njegov prijatelj Jerusalem koji se ustrijelio zbog nesretne ljubavi¹². Zanimljivo je što je roman *Patnje mladog Werthera* pokrenuo lavinu oponašanja glavnog junaka u stilu odijevanja, a neki su po uzoru na Werthera izvršili samoubojstvo. Roman je iz tog razloga u nekim državama bio zabranjen, ali to nije spriječilo brojne prijevode i daljnje tiskanje.

8.2. Kreativni pristup djelu

Roman *Patnje mladoga Werthera* autora Johanna Wolfganga von Goethea nalazi se na lektirnom popisu za 2. razred srednjih škola i gimnazije. Prema *Kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije* u području *Književnost i stvaralaštvo*

¹² Luserke-Jaqui, 2017, 83

postoji četiri odgojno-obrazovna ishoda. Oni su redom: „Učenik izražava svoj literarni doživljaj i obrazlaže stavove o književnom tekstu“, „Učenik uspoređuje književne tekstove prema temi ili žanru na sadržajnoj i izraznoj razini i primjenjuje književnoteorijske pojmove“, „Učenik uspoređuje književne tekstove s obzirom na književnopovijesni, društveni i kulturni kontekst“ te „Učenik se stvaralački izražava prema vlastitome interesu potaknut tekstom“. Navedeni odgojno-obrazovni ishodi važni su pri oblikovanju lektirnog sata.

Prilikom najave djela koje će se čitati kao lektira učitelj bi trebao biti maštovit jer ako samo imenuje djelo koje će se čitati bez ikakva uvoda, učenici neće biti zainteresirani za čitanje. Zainteresiranost se može postići čitanjem recenzija djela ili čitanjem crtica iz života autora. Učenicima se može pustiti i kratki audio mamac s internetske stranice *eLektire* u kojem dva glasa najavljuju djelo ili videonajava koju su snimili učenici drugog razreda srednje škole Tina Ujevića u Kutini¹³. Također, na internetskoj stranici *HRTi* može se pronaći snimka profesora njemačke književnosti s Odsjeka za germanistiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Svjetlana Lacka Vidulića, u kojem govori o djelu, a dio romana je i dramatiziran u emisiji *Što je klasik?*. Djelo se može najaviti i spominjanjem najvažnijih motiva djela kroz različite igre. Jedna od igara može biti igra vješala gdje učenici trebaju odgonetnuti određene pojmove pogađajući pojam slovo po slovo. Ti pojmovi mogu biti patnja, neuzvrćena ljubav, priroda, neshvaćenost i slično. Djelo se također može najaviti u nekoliko rečenica u kojima se otkriva dovoljno informacija o djelu, ali ne previše kako to ne bi imalo suprotan učinak na čitatelja.

Na lektirnom satu potrebno je učenike motivirati za interpretaciju lektirnog djela. To se može napraviti pokazivanjem slika prirode i ispitivanjem učeničkih doživljaja, puštanjem audio zapisa sa zvukovima iz prirode ili puštanjem dijela opere *Werther* Julesa Masseneta. Također, učitelj može zadati učenicima da nakon čitanja lektirnog djela, a prije nastavnog sata lektire, napišu recenziju o djelu ili pismo autoru ili nekom od likova koje će čitati na početku sata. Motivaciju je moguće postići i čitanjem citata iz djela te pokretanjem rasprave. Taj citat može biti „Sigurno je da čovjeka na svijetu čini potrebnim samo ljubav“, a diskusija može biti vođena pitanjima prave ljubavi i njezine destruktivnosti. Također, na početku sata učitelj može pokrenuti kratku raspravu o tome je li ljudski život određen sudbinom ili slobodnom voljom. Nakon motivacije slijedi čitanje ulomka iz lektirnog djela, a zatim dolazi do emocionalno-intelektualne stanke koja traje nekoliko sekundi pa učitelj zatim ispituje doživljaje učenika.

¹³ Videonajava: <https://www.youtube.com/watch?v=dBkk8pbKg0s> [pregled 30.6.2024.]

Analiza i interpretacija djela prostor su gdje učitelj najviše može pokazati svoju kreativnost i poznavanje razreda. Glavni dio sata može biti posvećen radu u centrima aktivnosti. Učitelj može organizirati nekoliko centara aktivnosti i rasporediti ih po učionici. To mogu biti: centar za istraživanje priče u kojem učenici prepričavaju djelo, redosljed priče i fabulu, centar za istraživanje likova u kojem učenici mogu raditi sociograme, osobne iskaznice likova ili ih jednostavno opisivati, centar za istraživanje unutarnje strukture djela u kojem učenici mogu proučavati epistolarni roman i njegove osobitosti i slično. Po sličnom principu moguće je učenike podijeliti u grupe te napraviti nekoliko postaja sa zadacima po kojima se učenici mijenjaju određenim redosljedom dok ne riješe sve zadatke i ne posjete sve postaje. Ti zadaci mogu biti vezani uz mjesto i vrijeme radnje, likove, sam sadržaj djela i biografiju autora.

Kod učenika drugog razreda srednje škole nije na odmet uvježbavati jezično i pismeno izražavanje. Stoga bi bilo dobro na satu organizirati raspravu ili debatu o tome je li se Werther trebao ubiti ili je mogao izbjeći svoju sudbinu, kako društvene norme utječu na pojedince i slično. Kako bi uvježbali pismeno izražavanje, učenici mogu pisati pismo iz perspektive nekog lika, mogu napisati pismo nekom liku ili se mogu staviti u ulogu Wilhelma i odgovoriti na odabrano Wertherovo pismo. Također, mogu napisati recenziju ili novinski članak inspiriran nekim događajem iz djela, mogu promijeniti kraj priče ili nastaviti priču nakon Wertherove smrti.

Ovaj roman sadrži elemente s kojima se mogu povući unutarpredmetne, ali i međupredmetne poveznice. Djelo *Patnje mladoga Werthera* tako je moguće povezati i s drugim djelima i obraditi pojam intertekstualnosti. Wertherovo pismo napisano 22. svibnja u kojem govori da je život samo san može se usporediti s Calderonovim djelom *Život je san*. Također, postoje brojne književne obrade, nastavci i parodije romana koje se nazivaju verterijade, a neke od njih su *Patnje mlade Wertherice*, *Radosti mladoga Werthera*, *Lottina pisma*, *Nove patnje mladog Werthera* i druge. Sam Werther je čitao Homera i Osijana pa se Osijanova biografija i homersko pitanje također mogu uvrstiti u nastavni sat, kao i ulomci iz njihovih djela. U djelu se također spominju djelo *Vikar iz Wakefielda* te njemački prosvjetiteljski pjesnik i autor Friedrich Gottlieb Klopstock te se učenici upoznaju s tim autorima. Što se tiče međupredmetnih poveznica, roman *Patnje mladog Werthera* može se povezati s nastavnim predmetima Povijest, Glazbena te Likovna umjetnost. Učenici mogu samostalno prikupiti informacije o društvenim normama, modi, umjetnosti i filozofiji vremena kada je Werther nastao te istražiti pokret verterizam. Također, vještiji se učenici mogu okušati u crtanju glavnih likova koji su u djelu detaljno opisani.

9. Zaključak

Čitanje je jedna od jezičnih djelatnosti koju djeca svladavaju na samom početku školovanja, a od velike je važnosti u daljnjem obrazovanju i osobnom razvoju. Ono nam omogućava da otkrijemo različite informacije, obogatimo vokabular, razvijemo kritičko mišljenje i poboljšamo jezične vještine, ali nam također otvara i put u imaginarne svjetove. Iako čitanje ima brojne prednosti, danas je sve prisutnija kriza čitanja koja se očitava u sve manjem broju čitatelja knjiga, a sve većem postotku pismenosti. Upravo iz tog razloga važno je kod djece već od malih nogu usađivati ljubav prema knjizi i čitanju. U školi se naklonost prema knjigama pokušava steći na satu književnosti, a kako se čitanje često smatra samotnom aktivnošću, to je lakše postići čitanjem kod kuće pa je tako nastala lektira. Lektira se često definira kao skup književnih djela različitih autora, epoha i književnih vrsta koja su uključena u školski program s ciljem obrazovanja i kulturnog razvoja učenika. Ona omogućava učenicima da razviju kritičko mišljenje te ih potiče na razmišljanje o različitim moralnim pitanjima i životnim vrijednostima koja lektirna djela obrađuju. Međutim, lektira često nailazi na neodobravanje učenika koji ju smatraju dosadnom školskom obavezom. Kako bi lektira dobila bolji status u školstvu, potrebno je unijeti određene promjene u pristup i u obradu djela. Te promjene poželjne su, a obuhvaćaju uvođenje interaktivnih aktivnosti u lektirni sat, poticanje kreativnog pisanja i dramskih aktivnosti, povezivanje s drugim disciplinama i nastavnim predmetima, korištenje digitalnih medija i tehnologije te uključivanje roditelja i knjižničara. Također, više pažnje trebalo bi posvetiti izboru lektirnih djela koja se obrađuju na nastavi Hrvatskog jezika jer je učenička nezainteresiranost za lektiru često rezultat nerazumijevanja djela.

Kako bi se učenike potaknulo na čitanje lektirnih djela, pa čak i onih koja im na prvu ruku nisu zanimljiva, potrebno je lektiri pristupiti na kreativniji način, odnosno učiniti ju pristupačnijom i zanimljivijom. To se može postići kroz brojne aktivnosti na satu lektire, ali i kroz mnoge zadatke tijekom samog čitanja. Ti zadaci trebali bi udaljiti učenike od ustaljenog vođenja bilješki i pisanja dnevnika čitanja te pobuditi njihovu znatiželju i potaknuti ih na daljnje čitanje. Glavni cilj nastave lektire je stvoriti ljubav prema čitanju, a ne ocjenjivati učenikovo poznavanje najsitnijih detalja vezanih uz sadržaj nekog djela te je stoga važno dobro razmisliti koji kriteriji će se uzeti u obzir prilikom vrednovanja provjere pročitivosti lektirnog djela. U Goetheovom romanu naglasak bi trebao biti na individualnosti, subjektivnosti te povezivanju tih karakteristika s pokretom Sturm und Drang, dok bi u Bruckerovu romanu u središtu trebali

biti antiratni stav, moral i simbolika motiva. Lektira je tijekom svoje povijesti prošla kroz mnoge promjene, a kako su se mijenjale povijesne situacije, tako su se mijenjali i lektirni popisi. Lektira je u povijesti znala služiti kao sredstvo propagande različitih ideologija i političkih orijentacija, ali unatoč tematskim i žanrovskim promjenama, njezina ključna uloga u razvoju čitalačkih vještina nikada nije bila upitna. Lektira i danas ima važnu ulogu u nastavi Hrvatskog jezika jer obuhvaća sve predmetne sastavnice, a istovremeno je i glavna karika u opstanku čitanja koje s vremenom postaje sve ugroženije. Popis lektire sadrži djela domaće, ali i svjetske književnosti. Omjer i zastupljenost pojedinih svjetskih književnosti mijenjao se s povijesnim prilikama, ali njemačka književnost je tijekom tih promjena održavala svoje mjesto na lektirnim popisima tako da su se klasici njemačke književnosti čitali od uvođenja lektire u škole pa sve do danas. Tijekom povijesti današnja je Republika Hrvatska bila dio Habsburške, a kasnije i Austro-Ugarske Monarhije, pa su njemački jezik i kultura imali značajan utjecaj na obrazovanje, ali i kulturni i svakodnevni život. Njemačka se književnost zbog svoje duge povijesti recepcije i pripadanja istom kulturnom krugu i danas čita u sklopu nastave Hrvatskog jezika u školama. Bogata je kvalitetnim autorima i djelima koja su izvrsni predstavnici određenih epoha i književnih vrsta pa stoga nije teško uvrstiti ta djela na lektirne popise kako u osnovne, tako i u srednje škole. Promatrajući lektirne naslove koji su se čitali i koji se čitaju danas, nekoliko se djela posebno istaknulo. U ovom diplomskom radu je posebna pažnja usmjerena na Brucknerovu *Sadako hoće živjeti* te Goetheove *Patnje mladoga Werthera*. Na tim djelima njemačke književnosti, koja se nadalje čitaju kao lektirni naslovi, primijenjen je kreativni pristup obradi lektire te se navode primjeri aktivnosti koje se mogu primijeniti na lektirne sate za obradu navedenih djela, no mogu se prilagoditi i drugim djelima. Kreativni pristup omogućava aktiviranje učenika, odnosno potiče ih na stvaralačko izražavanje i motivira ih na sudjelovanje u nastavi, što sate lektire čini dinamičnijima i privlačnijima. Metodička literatura koja je bila polazište za ovaj diplomski rad pobliže opisuje kreativni pristup lektiri te je dobar temelj za pokušaj moderniziranja lektirnih sati i opovrgavanja negativnog stava prema lektiri.

10. Literatura

1. Anić, Vladimir. 2007. *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi liber.
2. Benjak, Mirjana - Mirjana Doblanić-Pekica. 2010. Kako odgajati čitateljice/čitatelje. *Metodički vidici*, br. 1: 12–17.
3. Bettelheim, Bruno – Karen Zelan. 1999. Čitanje i dijete. U: Ranka Javor (ur.) 1999. *Kako razvijati kulturu čitanja*. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba, 11–22.
4. Bilač, Sanja. 2012. Mediji u nastavi hrvatskoga jezika. *Školski vjesnik* 61 (3): 359–366.
5. Blažević, Ivana. 2007. Motivacijski postupci u nastavi lektire. *Školski vjesnik*, br. 56: 91–100.
6. Bognar, Ladislav. 2012. Kreativnost u nastavi. *Napredak* 153 (1): 9–20.
7. Bruckner, Karl. 2010. *Sadako hoće živjeti*. Varaždin: Katarina Zrinski. Prijevod: Mirko Cerovac.
8. Centner, Sandra. 2007. *Kako zavoljeti knjigu i čitanje*. Đakovo: Tempo.
9. Cmok, Miroslav. 2019. *Lektirizam*. Zagreb: Knjiga u centru.
10. Crnković, Milan. 1976. Estetske vrednosti lektire i delikatnost prvog kontakta djeteta s knjigom. *Detinjstvo* 2: 15–20.
11. Čavar, Ana. 2023. Institucionalizacija lektire i koncepcije izvanškolskog čitanja u Hrvatskom jeziku. U: Ana Čavar, Lahorka Plejić Poje (ur.) 2023. *Hrvatski jezik. Povijest i uloge nastavnog predmeta*. Zbornik radova. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo, 195–224.
12. Čičko, Hela. 1999. Pristupiti čitanju lektire na drugačiji način. U: Ranka Javor (ur.) 1999. *Kako razvijati kulturu čitanja*. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba, 75–79.
13. Čudina-Obradović, Mira. 2014. *Psihologija čitanja – od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden Marketing – Tehnička knjiga.
14. Dujić, Lidija. 2009. Lektira po izboru učenika. U: Ranka Javor (ur.) 2009. *Čitanje – obaveza ili užitak*. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba, 21–29.
15. Gabelica, Marina. 2012. Poticanje čitanja uz nove medije. *Dijete, škola, obitelj* 30: 2-8.
16. Gabelica, Marina – Ana Radmanić, Anita Skrbin, Ljiljana Varjačić. 2014. Lektira – zadnja crta obrane čitanja u digitalnome dobu. *Književnost i dijete*, 3(4): 54–73.
17. Gabelica, Marina – Dubravka Težak. 2017. *Kreativni pristup lektiri*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu - Učiteljski fakultet.
18. Goethe, Johann Wolfgang von. 2019. *Patnje mladoga Werthera*. Kostrena: Lektira d.o.o. Prijevod: Ivo Hergešić

19. Grosman, Meta. 2010. *U obranu čitanja*. Zagreb: Algoritam.
20. Hameršak, Marijana. 2006. Osnovnoškolska lektira između kanona i popisa, institucija i ideologija. *Narodna umjetnost*, sv. 43, br. 2: 95–113.
21. Hameršak, Marijana. 2010. Lektira. U: Velimir Visković (ur.) 2010. *Hrvatska književna enciklopedija*, sv. 2 (Gl-Ma). Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 500-501.
22. Hrvatski jezični portal. <http://hjp.znanje.hr/> [pregled 15. 4. 2024].
23. Jelavich, Charles. 2005. Jugoslavensko obrazovanje. Je li postojalo jugoslavenstvo? U: *Jugoslavija i njeni povjesničari. Razumijevanje balkanskih ratova 1990-ih*. Ur. Norman M. Naimark, Holly Case. Zagreb: Srednja Europa, 81–105.
24. Jerkin, Corinna. 2012. Lektira našeg doba. *Život i škola*, br. 27: 113–133.
25. Koludrović, Morana – Ina Reić Ercegovac. 2010. Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi. *Odgojne znanosti*, 12, br. 2: 427–439.
26. Kovač, Miha. 2021. *Čitam, da se pročitam – deset razloga za čitanje knjiga u digitalno doba*. Zagreb: Ljevak.
27. Kunac, Sali. 2015. Kreativnost i pedagogija. *Napredak* 156 (4): 423–446.
28. Lazzarich, Marinko – Antonia Čančar. 2020. Dječja lektira i novi mediji. *Metodički ogleđi* 27 (2): 149–170.
29. Lazzarich, Marinko. 2011. A Creative Approach to a Literary Work in the System of Problem-Based Teaching. *Metodički obzori*, 6 (13): 111–125.
30. Lučić-Mumlek, Kata. 2002. *Lektira u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
31. Luserke-Jaqui, Matthias. 2017. *Deutsche Literaturgeschichte in 10 Schritten*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
32. Majhut, Berislav. 2023. Povijesni aspekt i ideološko nasljeđe u hrvatskoj školskoj lektiri. U: Ana Čavar, Lahorka Plejić Poje (ur.) 2023. *Hrvatski jezik. Povijest i uloge nastavnog predmeta*. Zbornik radova. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo, 225–240.
33. Ministarstvo kulture i prosvjete Republike Hrvatske. 1994. *Nastavni programi za gimnazije*. Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske. Svezak 1. Zagreb: NIP Školske novine, 11–21.
34. MZOS. 2019. *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije*. Zagreb: Narodne novine.
35. MZOS. 2019. *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za srednje strukovne škole na razini 4.2. u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Narodne novine.
36. Narančić Kovač, Smiljana - Ivana Milković. 2018. *Lektira u hrvatskoj osnovnoj školi: popis naslova*. BIBRICH [pregled 11. 5. 2024].

37. Novaković, Goran – Ivan Medić. 2011. Lektira u srednjoškolskoj nastavi hrvatskoga jezika. *Hrvatski* 9, br. 2: 71–91.
38. Ognjanović, Dragutin. 1976. Lektira u funkciji vaspitanja. *Detinjstvo* 2: 36–39.
39. Pavličić, Pavao. 2007. Knjiški moljac: Lektira. *Vijenac*, Zagreb, 359 (6.12.2007.). <http://www.matica.hr/Vijenac/vijenac359.nsf/AllWebDocs/LEKTIRA> [pregled 17.4.2024.]
40. Pennac, Daniel. 1996. *Od korica do korica*. Zagreb: IRIDA.
41. Peti-Stantić, Anita - Mirta Stantić. 2009. Užitak čitanja: intelektualna razbibriga i/ili intelektualna potreba. U: Ranka Javor (ur.) 2009. *Čitanje – obaveza ili užitak*. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba, 5–8.
42. Rodek, Stjepan. 2007. Novi mediji i učinkovitost učenja i nastave. *Školski vjesnik* 56, 1–2: 165–170.
43. Rosandić, Dragutin. 2005. *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
44. Rosandić, Dragutin. 1986. *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
45. Savjet za prosvjetnu Narodne Republike Hrvatske. 1960. *Nastavni plan i program za gimnaziju*. Zagreb: Prosvjetni vjesnik, br. 8, 161–165.
46. Slunjski, Edita. 2014. *Kako djetetu pomoći da... (p)ostane kreativno i da se izražava jezikom umjetnosti*. Zagreb: Element.
47. Solar, Milivoj. 1981. *Smrt Sancha Panze*. Zagreb: Matica hrvatska.
48. Stevanović, Marko. 2003. *Modeli kreativne nastave*. Rijeka: Andromeda.
49. Težak, Stjepko. 1996. *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.
50. Turjačanin. Zorica. 1976. Kriterijum izbora štiva za domaću lektiru. *Detinjstvo* 2: 61–68.
51. Vigato, Ivica – Martina Jelenković. 2009. Samostalno izvannastavno čitanje učenika trećih razreda osnovne škole. *Magistra Iadertina* 4.4: 131–144.
52. Vladilo, Ivana. 2003. Lektira – radost čitanja ili tortura. U: Biserka Šušnjić, Đudita Franko, Theodor de Canziani Jakšić (ur.) 2003. *Zbornik radova 14. Proljetne škole školskih knjižničara Republike Hrvatske*. Rijeka: Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske, Zavod za unapređivanje školstva, Prva sušačka hrvatska gimnazija, 148–152.
53. Vranjković, Ljiljana. 2011. *Lektira u razrednoj nastavi*. *Život i škola*, br. 25: 193–206.

54. Wolf, Maryanne. 2019. *Čitatelju, vrati se kući: čitateljski mozak u digitalnom svijetu*. Zagreb: Naklada Ljevak.
55. Zavod za unapređivanje stručnog obrazovanja Socijalističke Republike Hrvatske. 1974. *Osnove nastavnog plana za srednjoškolsko obrazovanje u SR Hrvatskoj*. Zagreb: Školska knjiga, 21–57.

Sažetak

U radu se govori o ulozi i važnosti lektire u nastavi Hrvatskog jezika od 1950-ih godina, kada je lektira propisana. Na temelju metodičkih teza niza autora opisuje se cilj lektirnog sata te se pokušava odrediti pojam lektire. Na temelju nastavnih planova i programa donosi se kratak povijesni pregled lektire u nastavi Hrvatskog jezika. Uz navedeno, daje se pregled tipova sati lektire, a pozornost je stavljena na metodičke pristupe lektiri u osnovnim i u srednjim školama. U radu je pažnja usmjerena na djela njemačkih autora koja su propisana kao lektirni naslovi u nastavi Hrvatskog jezika. Donosi se popis autora i djela te se analizira zastupljenost lektirnih djela pisanih njemačkim jezikom u nastavi Hrvatskog jezika u različitim razdobljima. Središnji dio diplomskog rada posvećen je kreativnom pristupu lektiri. On obuhvaća opis pristupa i aktivnosti koje se odmiču od uvriježenih pristupa u obradi lektire, koji uključuju pisanje lektirnog dnevnika i pukog prepričavanja sadržaja djela. Riječ je o mogućnostima kreativnog pristupa lektiri, o utjecaju modernih medija na nastavu te njihovoj upotrebi u nastavi lektire. Donose se prijedlozi kako osuvremeniti lektirne sate i organizirati ih da budu privlačniji učenicima. Na temelju izabranih djela njemačkih autora daju se primjeri kreativnih ideja u obradi lektire. Tako se uz pomoć Goetheovog romana *Patnje mladog Werthera* te Brucknerova romana *Sadako hoće živjeti* dobiva uvid u mogućnosti obrade lektire koje kreativni pristup pruža. U radu se donosi analiza nastave lektire iz njemačkog korpusa, ali i daju novi pristupi i mogućnosti za kreativnu nastavu.

Ključne riječi: kreativni pristup lektiri, lektira, njemački autori

Summary

The paper discusses the role and importance of required reading in the teaching of the Croatian language since the 1950s, when required reading became prescribed. Through the viewpoints of various authors, it is attempted to reveal the purpose of reading class and to define the concept of reading. Also, a brief historical overview of the reading material in Croatian language teaching is presented based on curricula. In addition to the above, an overview of the types of reading classes is given, and attention is paid to methodical approaches to reading. In the paper is considered required reading in both primary and secondary schools. The paper focuses on the works of German authors that are prescribed as reading titles in the teaching of the Croatian language. A list of authors and works is provided, and the representation of reading works written in German in different periods is analyzed. The central part of the paper is dedicated to a creative approach to literature. It also provides a description of approaches and activities that deviate from the established approaches in the processing of school book reports. It presents possibilities of creative approach to reading, the influence of modern media on teaching and their use in teaching reading. Suggestions are also made on how to put an end to boring reading lessons and organize them to be more appealing to students. Examples of creative ideas in processing reading are provided based on selected works by German authors. Through Goethe's novel "The Sorrows of Young Werther" and Bruckner's novel "Sadako Wants to Live," one gets an insight into the possibilities of processing the reading that the creative approach provides. The paper provides an analysis of literature teaching from the German corpus but also introduces new approaches and possibilities for creative teaching.

Key terms: creative approach to required reading, required reading, german authors

Der Abstract

Die Diplomarbeit behandelt die Rolle und Bedeutung der Lektüre im Kroatischunterricht seit den 1950er Jahren, als die Lektüre zur Pflicht wurde. Anhand der Ansichten verschiedener Autoren wird versucht, das Ziel der Lektürestunden zu klären und den Begriff der Lektüre zu definieren. Auf der Grundlage der Lehrpläne wird ein kurzer historischer Überblick über den Lesestoff im Kroatischunterricht gegeben. Darüber hinaus wird ein Überblick über die Arten von Lektüre-Stunden gegeben, wobei auch auf methodische Ansätze bei der Lektüre geachtet wird. In dieser Arbeit wird die Lektüre in Grund- und weiterführenden Schulen berücksichtigt. Im Mittelpunkt des Beitrags stehen die Werke deutscher Autoren, die als Lektüretitel im Unterricht der kroatischen Sprache vorgeschrieben sind. Es wird eine Liste von Autoren und Werken bereitgestellt und die Darstellung deutschsprachiger Lektürewerke im Kroatischunterricht in verschiedenen Epochen analysiert. Der zentrale Teil der Arbeit ist einem kreativen Ansatz zur Lektüre gewidmet. Es wird eine Beschreibung von Ansätzen und Aktivitäten gegeben, die sich von den etablierten Methoden bei der Lektüerverarbeitung unterscheiden. Es wird über die Möglichkeiten eines kreativen Ansatzes zur Lektüre, den Einfluss moderner Medien auf den Unterricht und deren Einsatz in der Lektüre gesprochen. Es werden auch Vorschläge gemacht, wie man langweilige Lektürestunden auflockern und sie für die Schüler attraktiver gestalten kann. Anhand ausgewählter Werke deutscher Autoren werden Beispiele für kreative Ideen bei der Verarbeitung von Lektüre gegeben. So erhält man durch Goethes Roman "Die Leiden des jungen Werthers" und Bruckners Roman "Sadako möchte leben" einen Einblick in die Möglichkeiten der Lektüerverarbeitung, die der kreative Ansatz bietet. Die Diplomarbeit liefert somit eine Analyse des Lektüreunterrichts aus dem deutschen Korpus und stellt neue Ansätze und Möglichkeiten für den kreativen Unterricht vor.

Schlüsselwörter: kreativer Zugang zur Lektüre, Lektüre, deutsche Autoren