

LEKTIRA NAŠEG DOBA

Corinna Jerkin, mag. educ. philol. croat. et. phil.
Rijeka

Sažetak: Predmet je rada lektira u suvremenome hrvatskom obrazovnom sustavu, posebice u osnovnoj školi. Rad je podijeljen u tri dijela. U prvome dijelu prikazuje se opće stanje lektire u suvremenome hrvatskome obrazovnome sustavu, osobito u jezičnim predmetima i jezično-komunikacijskome (jezično-umjetničkome) području. U drugome dijelu donose se važne pretpostavke, metodička načela, pristupi, nastavni oblici „nove“ nastave lektire koji su u skladu s osnovnim ciljevima nastave lektire, odnosno književnoga odgoja i obrazovanja uopće: razvijanjem ljubavi prema književnoumjetničkoj riječi i potrebe za čitanjem te izgrađivanjem samostalnoga, kritičkoga, selektivnoga čitatelja. Zahtjevi nove lektire djelomično su sastavljeni na temelju različitih ranijih značajnih radova, dijelom su deduktivno izvedeni iz suvremene didaktičko-metodičke misli i suvremenih spoznaja o čitanju, ali su oblikovani i na temelju induktivnih teorijskih i praktičnih zapažanja. Kombinacijom deduktivno-induktivnoga pristupa došlo se do zaključka da se lektira mora proširiti u sve nastavne predmete, a u vezi s književnom lektinom proizlazi potreba za individualiziranim, mentorskim pristupom, većom učeničkom slobodom u izboru naslova, ugodnijom atmosferom u nastavi lektire, većim uvažavanjem učenika i njegovih doživljaja te promjenom postojeće koncepcije nastave književnosti, odnosno zamjenom nastave zasnovane na odlomcima iz književnih djela čitanjem cjelovitih ostvarenja da bi čitanje bilo kvalitetnije. U trećemu dijelu navode se posljedice koje proizlaze iz takva pristupa lektiri.

Ključne riječi: čitanje, individualizirani pristup, lektira, mentorski pristup, osnovna škola.

Lektira u suvremenome hrvatskom obrazovnom sustavu: prikaz postojećega stanja

Lektira je „ono što se čita, čitano građivo, štivo“ (Anić, 1994, 420), ali ta je definicija preširoka u odgojno-obrazovnome području. Učenici se u nastavi susreću s pisanom građom, ponajprije udžbenicima koje ne smatramo lektinom pa raspoložemo sintagmom *školska lektira*, a njome su obuhvaćeni „tekstovi (čitava djela ili ulomci) koje učenici čitaju po nastavnom planu“¹

¹ „Nastavni plan je školski dokument u kojem se u obliku tabele propisuju:

– odgojno-obrazovna područja, odnosno predmeti koji će se obučavati u određenoj školi
– redosljed obučavanja tih područja, odnosno predmeta po razredima ili semestrima

– tjedni broj sati za pojedino područje, odnosno nastavni predmet.“ (Poljak, 1982, 30). Ispravnije bi bilo reći, kao što piše D. Rosandić, da se lektira propisuje nastavnim programom, dokumentom koji predstavlja konkretizaciju nastavnoga plana i „kojim se propisuje opseg, dubina i redosljed nastavnih sadržaja“ (isto, 37).

(isto). Navedeno značenje obuhvaća i neknjiževnu lektiru, ali naša je školska lektira u pravilu književna, što je razvidno i u Rosandićevu određenju značenja naziva *lektira* ili *školska lektira*: književna djela za samostalno čitanje kod kuće uključena u nastavni program (Rosandić, 2005, 50).

Školska lektira tradicionalno je sastavnica predmeta Hrvatski jezik. 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.

Temeljna je djelatnost u vezi s književnošću i lektiranjem čitanje, stoga se njihove zadaće moraju podudarati sa zadaćama čitateljskoga odgoja, a to su sljedeće: „dostići/postići određenu razinu književnoga obrazovanja; razviti kulturu čitanja, stvaralačke sposobnosti učenica/učenika, književni ukus; omogućiti bogatiji, sadržajni i suptilniji duhovni život; izgraditi cjelovit pogled na svijet“ (isto, 52).

Lektira je i problem unutar našega obrazovnoga sustava, problem učenicima koji često ne(rado) čitaju lektirna djela. Lektira im je dosadna, nezanimljiva, mrska, najčešće zbog nepodudarnosti tematike djela i njihovih interesa i potreba te prisile u vezi s čitanjem (Pavličić, 2001; Vladilo, 2003; Lazzarich, 2004; Visinko, 1999; Grdić 1998; Plazibat, 2002; Rodić, 2011¹). Lektira predstavlja problem i učiteljima koji pokušavaju osmisliti, primijeniti različite motivacije da bi svojim učenicima približili knjigu i potaknuli ih na čitanje. Njihovi naponi često se, međutim, pokazuju neuspješnima jer nastava lektire ne ostvaruje svoje zadaće. Za to su ponekad krivi i sami učitelji. Oni griješe namećući učenicima klasična djela za lektiru. Njihove pogreške mogu biti uzrokovane najboljom namjerom, primjerice kad zadaju određene naslove jer im je kritika pridala visoku umjetničku vrijednost. Pogreške proizlaze i iz navika, kad učitelji određuju naslove koje su mnogo puta pročitali i za koje imaju spremne pripreme. Pritom ne oslušuju učeničke interese ili se oglašuju na njih jer učenici, po njihovu sudu, čitaju trivijalnu literaturu ili iz praktičnih razloga, jer školska knjižnica uopće ili u dovoljnome broju ne posjeduje nove, učenicima zanimljive naslove. Poteškoće učeničke lektire u vezi su i s drugom jezičnom djelatnošću – pisanjem (Pavličić, 2007). Možemo prigovarati da učenici prepisuju lektire s interneta, iz različitih priručnika i vodiča, ali problem je zapravo u postavljanju zadataka, dakle odgovornost je učiteljeva. U suvremenoj nastavi ostvaren je pomak u pisanju i interpretaciji lektire, ali još nije potpuno nestao klasičan način pisanja lektire. On se iz učeničkih bilježnica za lektiru preselio u vodiče, tržišno isplative zbog velike potražnje ciljane skupine. No zato (ali ne samo zato) učitelji trebaju dokazivati svoju kreativnost. Velik je problem u vezi s lektiranjem danas i provjeravanje s ciljem otkrivanja je li učenik doista pročitao djelo ili se služio sekundarnom literaturom (kvalitetnijom kao što su vodiči čiji su autori stručnjaci ili tekstovima preuzetima s interneta, često upitne kakvoće). U takvim

ispitivanjima nerijetko se postavljaju besmislena pitanja vezana uz detalje iz djela koje ni mi učitelji ne bismo zapamtili čitajući, nego ih smišljeno tražimo da bismo razotkrili učenike koji nisu pročitali djelo (Vladilo, 2003). Takav pristup lektiri ne samo da nije u skladu sa svrhom književnoga odgoja i obrazovanja nego je i u suprotnosti s njome.

Svrha nastave lektire i književnosti uopće umanjena je temeljnim ciljem nastave Hrvatskoga jezika. Cilj je nastave materinskoga jezika prema Hrvatskome nacionalnom obrazovnom standardu „osposobiti učenike za jezičnu komunikaciju koja im omogućuje ovladavanje sadržajima svih nastavnih predmeta“ (HNOS, 2006, 25) i on je u skladu s položajem predmeta Hrvatski jezik u Nacionalnome okvirnom kurikulumu u kojemu se ubraja u jezično-komunikacijsko područje (NOK, 2011). Književnost, kao predmetna sastavnica Hrvatskoga jezika, u novome dokumentu uključena je u programsku cjelinu Jezik i kultura kao u programima za učenje stranih jezika (Rosandić, 2010², 11), ali nastavno iskustvo (s obje strane katedre), pa i logika, vode nas zaključku da književnost ne može imati jednak status unutar predmeta materinskoga i stranoga jezika. Razmotrimo činjenice koje dovode do toga zaključka. Književnost (za djecu i mlade) dio je kulturno-civilizacijskih sadržaja nastavnih programa stranih jezika. HNOS i programi prema njemu „upućuju na povezanost kulturno-civilizacijskih i jezičnih sadržaja, odnosno na jedinstvo učenja jezika i pripadne mu kulture“ (Petavić, 2010, 112-113). Dječja književnost i književnost za mladež uključuju se u neposredni odgojno-obrazovni rad predmeta stranih jezika. Promotrimo, primjerice, upute u HNOS-u za predmet Engleski jezik koji se uči kao obvezni predmet od prvoga razreda osnovne škole. Dokument propisuje/preporučuje u petome razredu „na nastavi obraditi nekoliko tradicionalnih pučkih pjesmica i nekoliko kratkih autorskih pjesmica, uvoditi zagonetke, brzalice, *rap*, *jazz chants* i proverbijalne izraze. Obraditi jednu do dvije slikovnice s nepoznatom pričom i najmanje jednu kratku priču, basnu, narodnu priču ili sl. koju pojedini učenici mogu samostalno pročitati.“ (HNOS, 2006, 93), a „u sedmoj godini učenja učenike potičemo da pročitaju najmanje jednu nešto dulju pripovijetku ili kraći roman tematski i jezično primjeren njihovoj dobi“ te „uvodimo najmanje dvije kratke priče, autorske basne ili bajke i sl.“ (isto, 98). Nastava predmeta stranoga jezika, međutim, ne poznaje lektiru u smislu u kojemu ona postoji u materinskome jeziku. U prilog tome govore i sastavnice praćenja u predmetu stranoga jezika u imeniku među kojima nema lektire². Uzmemo li u obzir da je

² Sastavnice su praćenja za strane jezike: razumijevanje, govorne sposobnosti, sposobnost pisanoga izražavanja i gramatika i već je iz njih razvidan komunikacijski pristup. Tri se sastavnice odnose na komunikacijske kompetencije, a gramatika je na posljednjemu mjestu. U Hrvatskome jeziku hrvatski je jezik (koji uključuje slovničke sadržaje) na prvome mjestu. Naravno da se i imenici mogu mijenjati u skladu s novom komunikacijskom orijentacijom predmeta, ali njegove sastavnice puno govore o njemu. Komunikacijski pristup prisutan je u predmetu materinskoga jezika, njegovo usmeno i pisano jezično izražavanje odgovara govornim sposobnostima i sposobnosti pisanoga izražavanja u stranim jezicima, ali potpuna sastavnica glasi: jezično izražavanje i stvaranje. U nastavi stranih jezika treba ovladati razumijevanjem sadržaja, a podrazumijeva se da u nastavi materinskoga jezika nema potrebe

„cilj suvremene nastave stranih jezika usmena i pisana komunikacijska kompetencija na stranome jeziku proširena elementima sociokulturne, interkulture te čitalačke/književne kompetencije“ (isto, 79), jasno je zašto strani jezici kao nastavni predmeti ne poznaju sastavnicu *lektira* ni sastavnicu *književnost*. Osnovni cilj nastave stranih jezika nije razvijanje i stjecanje čitalačke i književne kompetencije iako uključuje elemente i tih kompetencija. Razvijanje tih kompetencija prvenstveno se ostvaruje književnim odgojem i obrazovanjem, povjerenim Hrvatskome jeziku: „Književnost kao nadgradnja u funkciji je razvijanja čitateljske kulture“ (Visinko, 2010, 16). Književnost je samostalno nastavno područje Hrvatskoga jezika (Rosandić, 2010², 11) sa svojom specifičnom svrhom, ciljevima i zadaćama. Posebnost metodike književnoga odgoja i obrazovanja „javlja se iz nužnosti oblikovanja estetskog odnosa učenika i književnog djela posredstvom znanosti o književnosti“ (Kovačević, 1997, 19) pri čemu „poseban značaj ima teorija književnosti s metodama proučavanja književnoga djela kao jedan od bitnih tvorbenih činilaca interpretacije književnoga djela“ (isto, 90). Programi predmeta stranih jezika ne uključuju u znatnijoj mjeri književnoznanstvene (književnoteorijske) sadržaje, odnosno ne temelje se na njima, pa nastava stranih jezika u osnovnome i srednjemu obrazovanju u pravilu ne pristupa književnome djelu metodičkoknjiževni, a i ne treba, posebice u počecima učenja stranoga jezika. Književni tekstovi u nastavi stranoga jezika služe za proširivanje kulturološke slike i bogaćenje rječnika³. To vrijedi i za Hrvatski jezik: „Književnost kao nadgradnja u funkciji je razvijanja [...] jezičnoga izražavanja učenika“ (Visinko, 2010, 16). Dakle književnost se uključuje u nastavu svih jezika s jednakim ciljem poboljšanja jezične kompetencije, ali nastavi materinskoga jezika povjerava se još jedan primaran, jednakovrijedan cilj „razvijanja čitateljske kulture“: „Tijekom osnovne škole učenik treba zavoljeti knjigu, s radošću čitati njemu primjerene književne tekstove i uživati u razgovorima o pročitane“ (Isto). Slažem se s tvrdnjom metodičkarke da pretjerana književnoteorijska, a posebice književnopovijesna znanja nisu potrebna ni primjerena učenicima osnovne škole (Isto), ali čini mi se da postoji opasnost da se njezin stav pogrešno protumači. Iako profesorica književnost smatra nadgradnjom, ne oduzima joj status samostalnoga nastavnoga područja (i njezinu posebnu svrhu, ciljeve i zadaće). Rekla bih tek da u njezinoj hijerarhizaciji nastavnih područja Hrvatskoga jezika književnosti ne pripada vodeće mjesto, no ne vjerujem da profesorica zagovara smanjivanje

za razumijevanjem (unatoč rezultatima provjera razumijevanja pročitana književnoga teksta, tzv. ispita Razumijem što čitam i poraznim rezultatima istraživanja PISA). U nastavi materinskoga jezika podrazumijeva se razumijevanje i očekuje se dodatni, stvaralački angažman, što uvelike prelazi zahtjeve komunikacijskih kompetencija i u uskoj je vezi s književnim sadržajima. Ostale su sastavnice Hrvatskoga jezika književnost i lektira o kojima se detaljno raspravlja u radu.

³ Primjerice: „Cilj je korištenja kratke priču u nastavi engleskoga jezika upoznavanje učenika sa životom ljudi i kulturom zemalja engleskoga govornog područja te razvijanje jezičnih vještina (...). Budući da je napisana za izvorne govornike, kratka priča sadrži složene lingvističke strukture koje će učenici usvojiti i tako obogatiti svoj vokabular.“ (Oštarić, Lovrović, 2010, 287).

književnoteorijskih sadržaja uključenih programom HNOS-a jer je i sama sudjelovala u njegovoj izradi. Pretpostavljam da pod *razgovorom* u velikoj mjeri podrazumijeva školsku interpretaciju i da razlikuje razgovor o pročitanoj književnoj tekstu na nastavi materinskoga i stranoga jezika. U nastavi materinskoga jezika književnim sadržajima posvećuje se više pažnje, nacionalnu i prijevodnu književnost razumijeva se i vrjednuje i prema umjetničkim (estetskim) kriterijima i smatram da tako treba biti i ubuduće. Interpretacija se u nastavi materinskoga jezika može i treba ostvariti potpunije i kvalitetnije nego u nastavi stranih jezika, odnosno, manje znanstveno, razgovor o pročitanoj tekstu na nastavi materinskoga jezika treba biti dublji čime nije isključena potreba za korelacijom i integracijom književnih nastavnih sadržaja. Kad bismo položaj književnosti u Hrvatskome jeziku sveli tek na sastavni dio jezika i kulture, književnost bi se trebala ograničiti samo na primjere iz nacionalne književnosti da bi se ostvarile druge svrhe, ciljevi i zadaće, a književni odgoj i obrazovanje ne bi se ostvarivali u potpunosti. Vratimo se početku odlomka, cilju nastave Hrvatskoga jezika definiranoj HNOS-om i smještanju predmeta u jezično-komunikacijsko područje u NOK-u. Iz rečenoga proizlazi da je određenje položaja Hrvatskoga jezika i svrhe njegove nastave nedostatno i neprecizno. Književnost je umjetnost pa Hrvatski jezik pripada jezično-umjetničkome području (Rosandić, 2010¹, 11) ili hrvatski jezik i jezično izražavanje pripadaju jezično-komunikacijskomu, a književnost umjetničkomu⁴ području pa treba razdvojiti u dva⁵ nastavna predmeta⁶ dosad jedinstveni Hrvatski jezik. Ostanak Hrvatskoga jezika sa svim njegovim predmetnim područjima (izuzev medijske kulture) u jezično-komunikacijskome području znači diskriminaciju književnosti koja u okviru toga predmeta ima podređenu ulogu⁷. Radikalnost moga stava ublažava

⁴ U metodičkoj literaturi objašnjava se pripadnost književnosti umjetničkome području, primjerice: „važna strana preobrazbe nastave književnosti je povezivanje grana umjetnosti (književnosti, likovne umjetnosti, glazbene, plesne i scenske umjetnosti) u šire područje umjetnosti. Povezivanje grana umjetnosti zahtijeva brižljivo razmatranje mogućnosti zajedničkih osnova kao zajedničkog polazišta svakoj grani umjetnosti.“ (Kovačević, 1997, 94) te: „Metodika književnosti ulazi u kontekst znanosti o estetskom odgoju i obrazovanju i uspostavlja suodnos s ostalim metodičkim disciplinama iz tog područja: metodikom scenske umjetnosti, metodikom filmske umjetnosti, metodikom likovne i metodikom glazbene umjetnosti.“ (Rosandić, 2003, 170). Stručnjaci su, dakle, prije NOK-a „smjestili“ književnost u umjetničko područje, ali to se nije poštovalo u Kurikulumu.

⁵ Odnosno tri, ali Medijska kultura u NOK-u već je izdvojena iz Hrvatskoga jezika u zaseban nastavni predmet koji je uključen u umjetničko područje.

⁶ Trebalo bi ozbiljno razmotriti tu ideju ili zahtjev za povećanjem satnice Hrvatskoga jezika (što je već zatražilo Društvo profesora hrvatskoga jezika, Vjesnik DPHJ-a, 2009, 4, str. 7) jer je on „jedini predmet za koji otprilike polovina učenika (51%) procjenjuje da uči previše gradiva na satu“ (Marušić, 2006, 193). Ne smatram da je uzrok u preopširnosti nastavnih programa (što ne znači da i njih ne treba revidirati) i da treba smanjiti gradivo jer su važnost i korisnost sadržaja Hrvatskoga jezika za sadašnji i budući život prepoznali i učenici (isto, 189, 190).

⁷ Je li u redu da film dobije status ravnopravnoga predmeta, a književnost ostane podređenim područjem unutar Hrvatskoga jezika? Moju opasku ne valja shvatiti kao napad na film jer smatram potrebnim i korisnim uvesti filmsku i medijsku kulturu i umjetnost u naš obrazovni sustav, ali smatram da i književnost treba uživati status posebnoga nastavnoga predmeta ili posebnoga područja Hrvatskoga jezika koji je dio širega umjetničkoga područja.

činjenica da se književnost razumijeva kao oblik komunikacije (opširnije u Lešić, 2005, 77). Međutim, to je tek jedno shvaćanje književnosti koje nije općeprihvaćeno. No ako književnost i jest komunikacija, zahtjev je za smještanjem književnosti u umjetničko područje opravdan jer je književnost i kao takva umjetnost:

„Proizlazeći iz jezičke aktivnosti, književnost se približava drugim oblicima umjetnosti, a često i izjednačava s njima, kao komunikacija s estetskim razlogom ili *estetska komunikacija*“ (isto, 80).

Uključivanje Hrvatskoga jezika u jezično-komunikacijsko područje zanemaruje važnu, razlikovnu sastavnicu sintagme *estetska komunikacija*. U nazivu *jezično-komunikacijsko područje* komunikacija se odnosi na jezik i ne asocira nas na literarno-estetsku komunikaciju. S obzirom na to da su književnost, jezik i jezično izražavanje samostalna nastavna područja predmeta, to bi trebalo biti razvidno i iz naziva područja kojemu predmet pripada.

U književnoumjetničkome odgoju i obrazovanju, međutim, podržavam komunikacijski model⁸.

Lektira u suvremenome hrvatskom obrazovnom sustavu: nacrt željene, didaktičko-metodički utemeljene situacije

Prije no što pokušam oslikati koherentnu novu sliku o lektiri u suvremenome hrvatskome (osnovnom) obrazovnom sustavu, valja napomenuti da prethodno i ovo poglavlje ne treba shvatiti kao prikaz dviju suprotnosti. To znači da u sadašnjemu pristupu nije sve loše, odnosno da ne treba sve mijenjati tek promjene radi. U nastavnoj praksi postoje brojni učitelji koji nastoje osuvremeniti i unaprijediti nastavu lektire i čine to vrlo uspješno, a imamo i izvrsnu, naprednu metodičku misao o lektiri. Stoga ću u ovome poglavlju nastojati sastaviti suvremene didaktičko-metodičke spoznaje, suvremene spoznaje o čitanju te starija i suvremena vrijedna promišljanja o lektiri i uklopiti ih u novu koherentnu priču o lektiri s ciljem unaprjeđenja nastavne lektirne prakse. Sve postavke bit će u službi ostvarivanja već spomenutih ciljeva čitateljskoga odgoja i obrazovanja te nastave lektire i književnosti uopće:

⁸ „Komunikacijski model odabire tekst kao temeljni sadržaj nastave književnosti (...) U teorijskom utemeljenju komunikacijskoga modela osobita se pozornost poklanja učeniku kao subjektu odgojno-obrazovnoga procesa. Pri određivanju učenikova udjela u komunikaciji, posebno u komunikaciji s književnoumjetničkim i drugim vrstama teksta, komunikacijski se model oslanja na teoriju recepcije i teoriju čitanja. (...) Literarnu komunikaciju komunikacijski model temelji na *pluralizmu metodičkih postupaka*. Tekst promatra s emocionalnog, pragmatičkog, situativnog, strukturalnog, funkcionalnog, interakcijskog, lingvističkog/paralingvističkog, estetskog, povijesnog, sociološkog i biografskog gledišta.“ (Rosandić, 2003, 16-17). „Literarno-estetska komunikacija polazi od osobnog doživljavanja teksta.“ (isto, 50).

„Cilj je književnoga odgoja i obrazovanja razviti stvaralačkog i kritičkog čitatelja koji će znati razlikovati estetsko od neestetskog“ (Rosandić, 2003, 37).

Spomenut ću jedan opći zahtjev, a potom ću se usmjeriti na književnu lektiru u predmetu Hrvatski jezik.

Prisustvo lektire u svim nastavnim predmetima

„Kurikularne smjernice u većini zemalja EU određuju da su za poboljšanje čitalačkih sposobnosti učenika odgovorni svi predmetni nastavnici, a ne samo nastavnici materinskoga jezika“ (Rodić, 2011², 18). Jasno je da je ova činjenica široka i da uključuje razvijanje čitalačkih kompetencija na nastavi (služenje udžbenikom, razumijevanje postavljenih zadataka, čitanje grafikona, zemljopisnih karata itd.), ali primjenjiva je i na našu problematiku. Dok učenici čitanje povezuju isključivo s Hrvatskim jezikom, ponajprije lektirom, ne možemo očekivati znatnije poboljšanje njihovih čitalačkih kompetencija. Da bi učenici postigli zadovoljavajuću čitalačku pismenost, moraju više čitati, čitanje im mora postati navikom i trebamo ih kvalitetno podučavati čitanju u svim predmetima. Iz toga proizlazi da lektiru treba proširiti u druge nastavne predmete i da lektira ne treba biti izdvojena, učenicima omražena, sastavnica predmeta Hrvatski jezik⁹. Vidjeli smo da nastava Engleskoga jezika uključuje samostalno čitanje književnih djela, ali širenje lektire u sve ili neke druge nastavne predmete prvenstveno se odnosi na uvođenje i intenziviranje neknjiževne lektire¹⁰. Ova odrednica „nove“ lektire

⁹ „Govoriti o učeničkoj lektiri znači imati na umu pitanje integracije nastavnog i izvannastavnog rada, a satove lektire sagledavati kao satove koji imaju svoje posebnosti i razlikuju se i u artikulaciji od ostalih satova književnosti.“ (Kermek-Sredanović, 1985, 29). Oba su zapažanja iznimno vrijedna, ali u skladu s „novim“ pristupom lektiri koji ću opisati u nastavku rada nema potrebe za razdvajanjem sati lektire od ostalih sati književnosti. Lektira treba biti prirodan, uobičajen susret s knjigom na satima književnosti, a dan interpretacije lektire ne treba čekati, doživljavati kao dan D. Vrijedno zapažanje da lektira objedinjuje nastavni i izvannastavni rad imam uvijek na umu, pa i kad govorim o nastavi lektire.

¹⁰ Potrebu za neknjiževnom lektirom prepoznala je i istaknula metodičarka (Visinko, 2003). Ona govori o uključivanju neknjiževne lektire u Hrvatski jezik iz gledišta jezičnoga izražavanja, a ja o širenju lektire u druge predmete polazeći od lektire pa se djelomično radi o različitim smjerovima pristupa istoj temi, a svaka tema ima i svoja specifična pitanja. Tek obosmjerno sagledavanje neknjiževne lektire može u potpunosti osvijetliti tu tematiku pa smatram neizmjerljivo važnim uključiti profesoričina zapažanja. Podržavam njezin stav da na nastavi jezičnoga izražavanja i kod kuće učenici trebaju uvježbavati čitanje neknjiževnih tekstova (isto, 22). Učenici na nastavi jezičnoga izražavanja u okviru Hrvatskoga jezika trebaju čitati različite vrste tekstova da bi uvježbavali tehnike/vještine i sposobnosti čitanja. To „čitanje s razumijevanjem da bi se razgovaralo o značenju riječi i izraza u određenom kontekstu“ (isto, 23) usporedivo je s čitanjem različitih vrsta tekstova na nastavi stranih jezika i uključuje prijeko potrebnu sastavnicu razumijevanja u predmet materinskoga jezika. Time se potvrđuje komunikacijska orijentacija nastavnoga predmeta Hrvatski jezik, točnije njegova područja jezičnoga izražavanja. Uključivanjem neknjiževnih tekstova u nastavu jezičnoga izražavanja omogućuje se ostvarivanje korelacije sa svim nastavnim predmetima i razvijanje sposobnosti učenja (Isto). Ipak, neknjiževnoj lektiri nije mjesto samo u nastavi Hrvatskoga jezika. S obzirom na to da je opismenijavanje učenika zadaća sviju učitelja, čitanje treba poticati i uvježbavati u svim predmetima iako je profesor materinskoga jezika možda najodgovorniji i najkompetentiji za razvijanje te vještine jer se u njegovu predmetu predviđa najviše vremena za uvježbavanje različitih vrsta čitanja.

nije revolucionarna, učenici se susreću s čitanjem dodatne literature za potrebe drugih predmeta (npr. za referate iz Povijesti), ali potrebno je dokumentima propisati organizirano samostalno čitanje u drugim predmetima i provoditi ga u skladu s postavljenim ciljevima i zadaćama. Nastava Prirode u petome razredu, primjerice, može se obogatiti i aktualizirati, povezati sa stvarnim učeničkim potrebama čitanjem priručnika o pubertetu namijenjenima dječacima i djevojčicama. Katolički vjeronauk uključuje čitanje biblijskih tekstova i molitvi, a njegova lektira može se proširiti uvođenjem biografija, primjerice Gian Franco Svidercoschi autor je knjige *Karol Wojtyła: biografija Ivana Pavla II. Od rođenja do izbora za papu*. U čitanci za sedmi razred A. Bežena i O. Jambrec nalazi se ulomak iz toga djela pa su korelacijsko-integracijske mogućnosti brojne, spomenimo tek da se u Hrvatskome jeziku obrađuje i biografija kao oblik jezičnoga izražavanja. Nisam stručnjak za sve predmete pa ne mogu njima propisivati lektirne naslove, no stručnjaci drugih predmeta mogu razraditi ideje i mogućnosti koje razmatram. Zastupljenost lektire u više nastavnih predmeta može se činiti revolucionarnom idejom, ali ona zapravo nije nova, nego seže u sedamdesete godine prošloga stoljeća. Već je tada njezin zagovornik ustvrdio da je smještanje lektire samo u jezične predmete prevladano i da lektiru ne smijemo ograničavati na taj način:

„(...) problem lektire u školi sveden je samo u okvire jezika, a to je takođe prevaziđena stvar. U Bosni i Hercegovini sada je u upotrebi udžbenik *Poznavanje prirode* za četvrti razred čiji je autor dr Oskar Šenk. To je jedan divan primeran udžbenik koji je uz naučnu građu predvideo i lektiru. Ja mislim da i svi drugi nastavni predmeti treba da imaju to.“ (Jeknić, 1976, 28).

Zašto Jeknićeva ideja, koja se njemu prije tridesetak godina činila potrebnom, aktualnom i nerevolucionarnom, nije do danas zaživjela u praksi posebno je pitanje, ali danas, kad se odgovornost za čitalačku pismenost učenika pripisuje svim učiteljima, ona ponovno postaje aktualnom.

Lektirni susreti u nastavi

Da bih opisala „novo“, poželjno ozračje u školama koje je (pred)uvjet ostvarivanja kvalitetne recepcije književnoumjetničkoga teksta i nastave lektire, poslužit ću se nazivom M. Bratanić *susret u nastavi* primjenjujući ga osnovnoškolskome kontekstu¹¹. Nastavni sat lektire i književnosti uopće 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

Korelacijskim pristupom mogu se ekonomizirati i kvalitativno unaprijediti učenički zadaci. Sprema li učenik izlaganje ili piše seminar za neki predmet, može se savjetovati s profesorom toga predmeta i profesorom hrvatskoga jezika te ga učitelji mogu ocijeniti iz oba predmeta, vrjednujući različite elemente. Spomenuti lektirni primjer za Prirodu, priručnik za dječake i djevojčice u pubertetu, ima izrazite korelacijske potencijale, može uključiti učitelje prirode, književnosti, liječnike, psihologe.

¹¹ M. Bratanić o susretu u nastavi govori u vezi s visokoškolskom nastavom, a njegovo „preseljenje“ na niže stupnjeve obrazovanje podrazumijeva sitne izmjene (umjesto *student* rabi ću naziv *učenik*).

provodi dvosmjerna interpersonalna komunikacija, dakle da su učitelji i učenici ravnopravni sugovornici razgovora o pročitanome književnome tekstu. Nastava koja se ostvaruje kao susret humanizirana je (Bratanić, 1997, 18). Svi zahtjevi u skladu su s opisanim komunikacijskim modelom (v. fusnotu 8).

Načelo individualizacije

„Najvažniji činitelji 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).

Iz usmjerenosti na učenika u nastavi lektire proizlazi zahtjev za njegovanjem načela individualizacije¹². Individualni (točnije bi bilo individualizirani) pristup djetetu jedan od dvaju temeljnih zahtjeva koje M. Crnković spominje u vezi s lektirou (Crnković, 1976, 18) opravdavajući ga posebnošću svakoga ljudskoga bića i različitim učeničkim književnim interesima.

Doživljaj – temelj nove nastave lektire

„Bit nastave *književnosti* u osnovnoj školi (...) je doživljaj književnoumjetničke riječi kojom se obogaćuje učenikov život“ (Visinko, 2010, 17), odnosno lektira „prije svega nudi umjetnost i umjetnički doživljaj“ (Crnković, 1976, 19). Stoga „jedna od glavnih zadaća metodike književnoga odgoja i izobrazbe jest istraživanje i pronalaženje načina književnoga odgoja i izobrazbe učenika radi obogaćivanja njihovih doživljajno-spoznajnih mogućnosti u susretu s književnim djelom“ (Kovačević, 1997, 54). U skladu s tim, objava dojmovâ, uz doživljajno-spoznajnu motivaciju, mora postati najvažnijim, ishodišnim dijelom nastavnoga sata književnosti i lektire i vremensko trajanje mora joj se produljiti. Kažem *postati* jer se u nastavnoj praksi učitelji često kratko zadržavaju na toj fazi nastavnoga sata ili je „preskaču“ (najčešće da bi stigli ostvariti „važnije“ zadaće: interpretirati pjesmu, obraditi književnoteorijske pojmove ili jer je učenike sram iznositi svoje doživljaje pred suučenicima iz straha da im se ne bi rugali). Nastava književnosti temeljena na učeničkim doživljajima u skladu je s literarno-estetskom komunikacijom, a opravdana je i poželjna i iz učenikova gledišta:

„Kad bi učitelj cijelo vrijeme bio svjestan da predmet razgovora prije svega treba biti učenikov vlastiti doživljaj umjetničkoga teksta te bi ga poticao i poštivao, nastava bi za učenike bila zanimljivija i efikasnija. U svakom slučaju ne bi odlazili s nastave s osjećajem da nisu u stanju

¹² „Individualizirana nastava takva je vrsta nastave u kojoj nastavnik vodi brigu o mogućnostima i napredovanju svakoga pojedinoga učenika, prilagođavanjem instruktivne pomoći i raznim drugim oblicima vođenja (mentorska nastava) učeničkih aktivnosti. Takva nastava omogućuje da svaki učenik napreduje u skladu s osobnim mogućnostima i tempom rada.“ (Matijević, Radovanović, 2011, 205).

čitati književnost ili da ih književnost uopće ne zanima.“ (Grosman, 2010, 208).

Učiteljima bi hrvatskoga jezika ovo zapažanje trebalo biti iznimno važno jer su učenici Hrvatski jezik procijenili kao jedan od najnezanimljivijih predmeta (Marušić, 2006, 187). Naravno, književnost nije jedina sastavnica predmeta i trebalo bi provesti dodatna istraživanja u vezi s učeničkim percepcijama zanimljivosti pojedinih nastavnih područja¹³.

Kako izgleda nastava književnosti i lektire temeljena na učeničkim doživljajima? Kako treba pristupiti književnomjetničkome tekstu na takvoj nastavi? Kako započeti interpretaciju? Odgovor je jednostavan: pitanja ne postavljaju učitelji, nego se zadržavamo na pitanjima učenika:

„Za učenike su zanimljiva prije svega ona pitanja koja oni sami sebi postavljaju tijekom čitanja i propitivanja teksta, pitanja koja proizlaze iz njihova vlastitoga (emocionalnoga) odnosa prema tekstu, kao i ona do kojih dolaze na osnovi teškoća s njegovim razumijevanjem.“ (Grosman, 2010, 251).

Poći u interpretaciji književnih tekstova od učeničkih doživljaja često znači započeti razgovor njihovim emocionalnim reakcijama. Autori koji su pisali o lektiri prepoznali su identifikaciju čitatelja (učenika) s junacima književnih djela pa su, poštujući učeničke doživljaje, poistovjećivanje postavili kao cilj nastave lektire:

„Lektira polazi od širokog i detaljnog proučavanja književnosti, u ovom slučaju u prvom redu dječje, i od jednako širokog i detaljnog proučavanja djeteta, njegovih potreba, želja, sposobnosti, sklonosti i ograničenja. Ona polazi od poštivanja književnosti i poštivanja djeteta. Njoj je cilj ne da dijete znade odgovoriti na pitanje: 'što nam je pisac htio reći' nego da dijete nađe u piščevu svijetu sebe“ (Crnković, 1976, 19).

„Ostvarujući estetski doživljaj ona [lektira, op. a.] učeniku treba da priušti osećanje radosti što se u njoj može da identifikuje sa svojim miljenicima“ (Ognjanović, 1976, 36).

Smatram da značenje naziva *identifikacija* često odgovara čitanju mladih ljudi, učenika. Istraživanje koje je provela D. Dragun pokazalo je da se više od polovine ispitanih učenika potpuno ili djelomično saživjelo s likom i događajima prezentiranim u književnim djelima u obliku dnevnika, pri čemu treba razlikovati rezultat s obzirom na dob i spol ispitanika¹⁴ (Dragun, 2010).

¹³ Učenicima je lektira često problem i žele ju odgoditi (jer nisu stigli pročitati, jer nisu mogli pronaći knjigu u knjižnici i sl.), ali mnogi me učenici na početku sata mole da radimo književnost, a ne gramatiku (jezik).

¹⁴ D. Dragun upitnicima je ispitivala recepciju triju dnevničkih tekstova: *Dnevnika Pauline P.*, *Maloga ratnog dnevnika* i *Dnevnika jedne gimnazijalke*. Za ovaj rad relevantna su prva dva naslova. Ukupan broj ispitanih učenika iznosi 505, ali omjer djevojčica/djevojaka i dječaka/mladića nije ravnomjeran. U istraživanju je sudjelovalo 319 djevojčica/djevojaka i 186 dječaka/mladića. D. Dragun *saživljavanje/uživljavanje* i *poistovjećivanje* smatra sinonimima, što je donekle upitno. Istraživala je stupanj bliskosti čitatelja i književnoga lika te događaja prezentiranih u djelu. Ispitanicima su u vezi s

Međutim, naziv nije neproblematičan. Harding, protivnik toga naziva, smatra da nam on ne govori ništa „o raznolikim mogućnostima čitateljeva odnosa prema fiktivnim pripovjednim likovima“, nego „umjesto otkrivanja posve uobičajenoga i zdravoga procesa čitateljeva uočavanja i razumijevanja drugih ljudi, tj. njihove fiktivne predodžbe pomoću uživljavanja u njihovu situaciju (...) može (...) proizvesti dojam da je čitateljev odnos prema fiktivnim likovima sličan patološkim stanjima u kojima se kod ljudi gubi granica između vlastite osobnosti i osobnosti drugih ljudi, pa onda umišljaju da su netko drugi“ (prema Grosman, 2010, 51). M. Grosman pojašnjava:

„Čitatelj ne osjeća samo ono što, po njegovu mišljenju, osjećaju pojedini fiktivni likovi, u njih se može više ili manje intenzivno uživljavati ili osjećati empatiju za njih, no istovremeno razmišlja i osjeća i kao promatrač te reagira na cjelovitu fiktivnu situaciju u priči. U tom smislu čitateljeva reakcija u pravilu nadilazi identifikaciju s bilo kojim pojedinim likom i složenija je od identifikacije same, zato što čitatelj osjeća nešto i prema likovima, a ne osjeća samo s njima, pri čemu u pravilu zna više od većine fiktivnih likova.“ (Grosman, 2010, 52).

Slažem se s profesoricom Grosman da tako izgleda čitateljeva reakcija, ali ne bih odbacila naziv *identifikacija (poistovjećivanje)* zato što čitatelj uz taj proces usporedno proživljava i drugi, odnosno zato što ne možemo govoriti o stopostotnoj podudarnosti između čitatelja i lika¹⁵.

Identifikacija nije jedina emocija u susretu čitatelja s književnim djelom. K. Oatley načinio je taksonomiju emocija koje čitatelji doživljavaju čitajući književna djela. On razlikuje izvanjske i unutarnje emocije. „Izvanjske“ emocije tiču se užitka čitanja, zadovoljavanja znatiželje, iznenađenja zbog neuobičajenoga prikaza stvari (Oatley, 1994, 55). Razlikuju se s obzirom na to proizlaze li iz asimilacije ili akomodacije na shemu. Čitateljev ulazak „unutra“, u svijet književnoga djela, omogućuje emocije simpatije, pamćenja i identifikacije¹⁶ (usp. Oatley, 1994).

Nastava temeljena na učeničkim doživljajima treba poštovati učeničke emocije u susretu s književnim djelom, njihovu empatiju te sva pitanja i nedoumice što im ih tekst nameće.

likom ponuđeni odgovori: *lik mi uopće nije blizak*, *lik mi je samo djelomično blizak* i *lik mi je veoma blizak*, a u vezi s događajima: *nisam se uživio*, *uživio sam se* i *potpuno sam se uživio*. Od 74 učenika koji su rekli da im je lik Pauline veoma blizak 73 su djevojčice, odnosno od 76 učenika koji su se potpuno uživjeli u to djelo samo je jedan dječak. Ipak, 34 ispitanika dječaka izjavila su da im je lik djelomično blizak. To je značajan broj jer od ukupno 141 ispitanika 36 je dječaka. Smatram da i kad učenici navode djelomičnu bliskost s likom možemo razmatrati i poistovjećivanje s njime. Ni odrasli čitatelji ne poistovjećuju se posve s likom, nego pronalaze sličnosti s njim, primjerice, u nekoj ključnoj osobini. Također, trebalo bi pojasniti značenje riječi, odnosno skupova riječi *uživjeti se* i *bliskost s likom*.

¹⁵ Detaljnije sam o tome pisala u tekstu „Suvremena hrvatska urbana djevojačka proza“, upućenom časopisu Libri & Liberi.

¹⁶ Detaljnije sam o tome pisala u svome diplomskom radu. Dio rada bit će objavljen u e-knjizi *Pomaknuta mjesta* (ur. S. Sorel).

Načelo integralnosti teksta i pitanje količine sadržaja

M. Grosman uvjerljivo je argumentirala zašto nastava književnosti ne treba počivati na odlomcima, zašto postojeće čitanke nisu prikladne. Spoznala je da „čitanje odlomka ne posjeduje ni jedno obilježje književnoga čitanja“ i dokazala da nastava književnosti u kojoj se interpretiraju odlomci iz književnih tekstova ne doprinosi razvoju čitateljske sposobnosti (više o tome u Grosman, 2010, 241-248) pa bismo u skladu s time trebali zagovarati čitanje cjelovitih književnih djela želimo li da naši učenici posežu za knjigom i nakon završetka škole (to je zapravo cilj nastave lektire i književnosti uopće). Proučavanjem cjelovitih književnih djela moguće je (uspješnije) ostvariti sva obrazovna postignuća, odnosno steći sva znanja o književnosti predviđena nastavnim programom.

Uključivanje cjelovitih djela u nastavu književnosti ne povećava količinu književnih sadržaja¹⁷, nego naglašava važnost pitanja izbora sadržaja. Učenik će čitati djela ovisno o svojim mogućnostima i interesima. Odabrana djela učenik će čitati po načelu pomnoga čitanja koje podrazumijeva posvećivanje djelu, detaljno čitanje i pridonosi kvalitetnijoj interpretaciji i uspješnijemu susretu s djelom. Ukratko, zalažem se za kvalitetu pristupa nad kvantitetom sadržaja. Bolje je da učenici kvalitetno pročitaju manji broj djela, nego da se površno, preko ulomaka, dotaknu većega broja naslova. Izbor naslova nužan je da bi učenici doživljavali i razumijevali književnost obuhvatnije, kvalitetnije. Ne uključimo li određenoga autora na popis lektire, odnosno ne nudimo li njegova djela učeniku, to ne znači da on nije kvalitetan i vrijedan pisac (usp. Crnković, 1976, 19).

Kronološki pristup/žanrovsko-tematski pristup i načelo primjerenosti (aktualnosti)

U osnovnoj školi proučavanju književnosti pristupa se žanrovsko-tematski, sinkronijski, a u srednjoj školi uglavnom je zastupljen kronološki, povijesni ili dijakronijski pristup. Mnogi stručnjaci uvidjeli su problematičnost povijesnoga pristupa u srednjoškolskoj lektiri, mnogi učitelji praktičari svakodnevno se uvjeravaju da mnogi učenici ne razumiju djela starije europske i hrvatske književnosti u prvome i drugome razredu srednje škole i da im ta djela nisu zanimljiva. Jedna profesorica zaposlena u strukovnoj školi kazala je:

„Iluzorno je očekivati (...) da će bilo koji petnaestogodišnjak ili šesnaestogodišnjak uživati u Marulićevoj *Juditi*, da će s razumijevanjem čitati Homera, da će mu nešto značiti Petrarca, ili Danteov *Pakao*. Ako se nešto ne promijeni, naše ćemo učenike udaljiti još više od čitanja.“ (Rodić, 2011¹, 7).

¹⁷ „Pojam količine obično se povezuje s brojem tekstova i pisaca koji čine didaktički korpus u pojedinim razredima (...). Količina sadržaja postavlja se u suodnos s recepcijskim i kognitivnim mogućnostima učenika te zadaćama književnoga odgoja i obrazovanja u određenom razredu.“ (Rosandić, 2003, 20).

Želeći književnost približiti učenicima, Pavličić se zalaže „za obratni put proučavanja književnosti, od suvremene prema starijoj, a ne obratno kao dosad. Od života prema literaturi, a ne obratno kao dosad. Od prakse prema teoriji, a ne obratno kao dosad. Od škole prema ministarstvu, a ne obratno kao dosad. Od (...) običnih i malih pisaca (...) prema (...) klasici.“ (Pavličić, 2001, 206-207). Njegov obratni put u potpunosti se uklapa u sliku o lektiri koju ovaj rad nudi, osim možda načela obrnute kronologije. Nisam posve sigurna da književnost u školi uopće treba obrađivati kronološki, no nastava književnosti u srednjoj školi poseban je problem o kojemu ne mogu duboko raspravljati jer ne posjedujem iskustvo rada u srednjoj školi. Tek mogu reći da kronološki pristup, odnosno proučavanje književnoga teksta u povijesnknjiževnome kontekstu ne pristupa proučavanju književnosti polazeći od života¹⁸. Princip obrnute kronologije također može biti u suprotnosti s načelom individualizacije i slobodom izbora naslova, opet uključuje prisilu da se čitaju određeni naslovi u određeno vrijeme. Različito je pritom, u odnosu na raniju situaciju, da se starija književnost obrađuje u starijim razredima. Ne bih željela da se stekne dojam da se protivim uključivanju starije književnosti u lektiru ili, bolje rečeno, da zagovaram njezino izbacivanje iz lektire. Kronološkome pristupu, po mome mišljenju, nadređeni su načelo individualizacije i mentorski pristup te u skladu s time smatram da učitelj može i treba pobuđivati interes za proučavanjem starije književnosti i ponuditi djela starije književnosti za lektiru učeniku za kojega prosudi da može razumjeti takvo djelo. Zagovaram, stoga, načelo primjerenosti određenoga naslova za pojedinoga učenika, što može značiti da će jedan učenik čitati, primjerice, Dantea u prvome razredu gimnazije, drugi u četvrtome, a treći uopće neće upoznati njegova djela.

U vezi s djelima starije književnosti rekla bih sljedeće: u osnovnoj školi u pravilu se ne bi trebala obrađivati. Ta je tvrdnja u skladu s Pavličićevim stavom i može se činiti suvišnom. Međutim, istaknula bih ju zbog veze s drugim načelom, načelom cjelovitosti teksta. U osnovnoškolskim čitankama donose se ulomci iz, primjerice, Marulićeve *Judite*. Koja je svrha čitanja toga ulomka? Kolika se razina razumijevanja očekuje od osmaša kad učenici ne razumiju ni cjelovito djelo u drugome razredu gimnazije? Da zaključim, iščistila bih čitanke i predložene popise lektire od takvih za učenike suvišnih tekstova. Pritom se slažem s Crnkovićem u vezi s time koja djela učenicima trebamo nuditi, a koja su im nepotrebna:

„dobra je za dijete, a to znači i umjetnička, samo ona knjiga koju dijete može čitati, u kojoj uživa, a nije dobra, nije dakle u tom smislu umjetnička jer nije živa makar odrasli nalijepili na nju sve etikete klasičnosti, ona knjiga koju djeca ne razumiju, baš kao što za odraslog

¹⁸ Proučavanje književnosti u srednjoj školi može se usporediti s nastavom filozofije. Smatram da bi i nastava filozofije trebala početi od života, prakse, dakle od učeničkih pitanja i da je stoga tematski, sinkronijski pristup u školskome kontekstu primjereniji od povijesnoga. Stav bih trebala dodatno argumentirati, raščlaniti sve prednosti i nedostatke obaju pristupa povezujući ih sa svojom tvrdnjom, no to nije predmet rada o književnoj lektiri.

vrlo obrazovanog čitatelja Ilijada i Odiseja na grčkom nisu ni vrijedna ni umjetnička djela ako on ne zna grčki.“ (Crnković, 1976, 16).

O lijepa, o draga, o slatka slobodo ili načelo fakultativnosti

Sloboda u vezi s lektinom odnosi se na slobodu izbora naslova, učeničku i učiteljevu slobodu. Slobodu je teško definirati, teško je odrediti njezine granice, ali to ne znači da je načelom fakultativnosti sve omogućeno i dopušteno. Sloboda izbora naslova drugi je Crnkovićev zahtjev u vezi s lektinom i iznimno je vrijedan i važan (Isto), ali s njome treba biti oprezan jer kako upozorava metodičarka:

„Sloboda izbora u području književne lektire pretpostavlja znatnu osjetljivost i darovitost za književnoumjetničke sadržaje te visoki stupanj književne, jezične i metodičke stručnosti da se sloboda lako ne prometne u anarhiju.“ (Visinko, 2003, 21).

Sloboda neće imati radikalne posljedice postavimo li određena razumna pravila. Učenik u izboru lektirnih naslova može imati slobodu, ali relativnu. Kad bismo izbor posve prepustili učeniku, moglo bi se dogoditi da učenik odabere žanrovski, vrstovno ili tematski istovrsna djela, djela istoga pisca i sl., a zadaća je učitelja izgraditi, formirati zreloga, selektivnoga čitatelja, stoga je nužno „da usmjeravamo njegove interese, da ih provjerenim oblicima motivacije proširujemo“ (Kermek-Sredanović, 1985, 177). Učitelj, dakle, mora nuditi učeniku nuditi djela tematski raznovrsna, različitih književnih vrsta da bi on upoznao književnost i samostalno izgrađivao vlastite književno-estetske kriterije. Učenička sloboda ograničava se zbog njegove dobrobiti, da ne bismo u početku obrazovanja zakinuli učenika čitatelja i sputali njegov književnoumjetnički razvoj i u tome je ujedno opravdanje toga ograničenja. Učiteljska sloboda u izboru naslova vrlo je značajna i može biti vrlo plodonosna za nastavu, za učenike. Kad učitelj ne bi bio ograničen čitankom i popisima lektirnih naslova, a nastavni program tako preskriptivan, u školi bi se proširile korelacijsko-integracijske mogućnosti. „Nova“ škola, poznato je, nadvladava okvire predmetno-razredno-satnoga sustava. „Novi“ način do punoga bi izražaja mogao doći i kad bi profesor književnosti bio slobodniji u izboru naslova pa bi se, primjerice, u sklopu korelativno-integrativnoga nastavnoga dana povezali povijesni sadržaji, koji se po logici stvari obrađuju kronološki, s književnim djelima obrađivanoga razdoblja ili suvremenim djelima koji tematiziraju relevantne sadržaje. U takvoj nastavi, naravno, poželjna bi bila i druga umjetnička ostvarenja (glazbena, likovna, filmska...). To je zapažanje možda značajnije za srednjoškolsku nastavu u kojoj je problem neusuglašenosti predmetnih sadržaja po razredima izraženiji, ali odnosi se i na osnovnu školu (primjerice, hrvatsku himnu učenici interpretiraju na nastavi Hrvatskoga jezika u petome razredu, a uče o njoj na Povijesti u sedmome razredu).

Mentorski pristup

Jedan od dvaju temeljnih Crnkovićevih zahtjeva u vezi s učeničkom lektinom, individualni, mentorski pristup učeniku, razdvojila sam u dva pristupa u ovome radu. Mentorski pristup po meni bi uključivao vođenje učenika u vezi s lektinom od izbora naslova¹⁹ preko interpretacije djela do njegova stvaralačkoga izraza u vezi s djelom. Mentorski pristup kvalitetno bi se mogao ostvarivati tek kad bi učitelju bio povjeren manji broj učenika i kad bi učitelj imao svoj kabinet i predviđeno vrijeme za konzultacije²⁰ u koje bi mu se učenici mogli obratiti s pitanjima, za pomoć ili kada bi učenik mogao predstaviti učitelju rezultate određene faze svoga rada.

Oblici rada u nastavi lektire

Jedno je istraživanje pokazalo „da učenike podjednako zanima individualna i skupna obrada lektire“ (Karlović, 2004, 28). Iako su empirijska istraživanja u vezi s lektinom vrijedna, ne možemo na temelju rezultata dobivenih njima planirati nastavne oblike, već moramo poštovati želje i potrebe pojedinoga učenika. To vrijedi u načelu, ali u nastavi se trebaju provoditi i različiti nastavni oblici zbog vrijednosti svakoga od njih. Primjerice, važno je da učenik nauči surađivati s drugima. Ne valja, međutim, pretjerivati sa skupnim radom jer je čitanje individualan čin i cilj je nastave lektire osposobiti učenika za samostalno čitanje, što ne isključuje potrebu za raspravom o pročitanoj djelu u manjemu ili većemu krugu učenika i učitelja.

Neka bude živost ili načelo raznovrsnosti

„Svaki žanr nameće specifičnost bilježenja“ (Kermek-Sredanović, 1985, 30) i nastava lektire ne smije biti dosadna pa u interpretaciji lektire treba podržavati načelo raznovrsnosti. Ono je u skladu sa slobodom, učitelji trebaju biti slobodni u kreiranju nastavnih sati lektire. Danas se načelo raznovrsnosti

¹⁹ Osvrnula bih se na Uvodnu riječ zbornika *Čitanje – obaveza ili užitek* u kojoj R. Javor kaže: „Dok se učitelji bave poučavanjem i svladavanjem čitanja kao vještine, koja je preduvjet za kasnije obrazovanje, a logopedi teškoćama u čitanju i govoru, knjižnice se uglavnom bave istraživanjem interesa čitatelja, kao i različitim aktivnostima kojima potiču čitanje kod svojih korisnika.“ (2009, 3). Ne želim uzimati knjižničarima posao, ali moram naglasiti da navedena podjela ne smije biti isključiva u praksi. Učitelji književnosti moraju poznavati čitateljske interese (svojih) učenika i poticati čitanje svojih učenika. Knjižničari im mogu pomoći jer oni mogu provoditi istraživanja na većem uzorku, ali valja imati na umu da svi knjižničari nisu učitelji književnosti i ponekad su učitelji kompetentniji ponuditi neki književni naslov s obzirom na učeničke interese i sposobnosti recepcije književnoga teksta.

²⁰ Nažalost, Državni pedagoški standard ne propisuje takve uvjete rada. Optimalan broj učenika koji propisuje je 20, ali dozvoljava 28 (2008), što je previše da bismo uspjeli ostvariti individualiziran, mentorski pristup učeniku. Zatim, nastava bi trebala biti organizirana cjelodnevno: učenici bi se u školi mogli posvetiti istraživačkim zadacima, projektima, mogli bi potražiti pomoć učitelja kad bi im zatrebala, a učitelji bi u školi vodili izvannastavne aktivnosti, održavali konzultacije, pripremali se za nastavu.

dosta poštuje²¹, ali pri izboru metoda i oblika rada, jasno, treba voditi brigu o svrhovitosti odabranih postupaka.

Posljedice novoga pristupa lektiri u osnovnoj školi

„Nova“ lektira povlači određene pedagoško-didaktičko-metodičke posljedice. Kao prednosti novoga pristupa lektiri prepoznajem irelevantnost broja naslova u školskoj knjižnici za njegov izbor (dovoljan je jedan primjerak nekoga djela jer učenici čitaju različita djela ovisno o svojim interesima, svi učenici ne čitaju isto djelo u isto vrijeme), njegovanje učeničkoga samostalnoga istraživanja koje proizlazi iz individualiziranoga i mentorskoga pristupa učeniku, što je u skladu s konstruktivističkim pristupom obrazovanju, ukidanje stresnih provjera znanja i prikladnost takva pristupa za učenike s posebnim obrazovnim potrebama (zahtjevi su prilagođeni učeniku pa se daroviti učenici i učenici s teškoćama ne izdvajaju). Moguće su poteškoće u vezi s novom lektirou: teže planiranje nastavnih sati lektire zbog nemogućnosti predviđanja učeničkih reakcija, odupiranje učitelja lektirou reformi, protezanje teorijskih postavki za nastavu lektire na cjelokupnu nastavu književnosti i u tome smislu proširivanje nastavne reforme te vrjednovanje, ocjenjivanje. Potonji problem dodatno ću razmotriti. Pristup lektiri koji polazi od učeničkih doživljaja ne može se zadovoljiti pukim brojčanim ocjenjivanjem, ocjenama dobivenim iz ispita sastavljenih od zadataka objektivnoga tipa. Upitna je mogućnost sastavljanja objektivnih pitanja za takvu lektiru, čini se da je takvo ocjenjivanje proturječno uvažavanju učeničkih doživljaja. Suvremeni dokimolozi ističu zahtjev za individualizacijou ocjenjivanja smatrajući da „prednost valja dati uspoređivanju učenikovih rezultata s njegovim individualnim inicijalnim rezultatom, a ne s unaprijed određenim školskim standardom ili nekim prosjekom države.“ (Matijević, 2004, 78). Individualizirani pristup ocjenjivanju čini mi se prikladnim za nastavu lektire i književnosti uopće jer će učenik imati priliku pokazati sve što može i zna, a učitelj će pratiti svaki njegov korak, svako napredovanje. Učenik i učitelj neće biti usmjereni na rezultat, nego na proces. Apsurdno je, prestrogo aktualno ocjenjivanje lektire. U imenik se smije upisivati jedna ocjena iz lektire mjesečno! Dobije li učenik jedinicu iz lektire početkom listopada, ne može ju ispraviti i ako za tjedan dana pročita djelo i svojski se potruđi? Ili učitelji trebaju iznalaziti načine „kamuflaže“ (upisati tu ocjenu u književnost ako za taj mjesec nisu učenika ocijenili iz toga područja), odnosno prekršiti navedeno

²¹ Primjerice, i autorica metodičkoga priručnika za lektiru u razrednoj nastavi preporučuje različito bilježenje za svaki lektirni naslov, prilagođeno i diferencirano prema sposobnostima učenika te nudi sustave bilježaka za svaki razred (Lučić-Mumlek, 2002). Priručnik za učitelje uz čitanku Bežena i Jambrec preporuča sljedeće metode, postupke, načine, oblike rada u interpretaciji lektire: okrugli stol, autorov i piščev stolac, intervju u tri koraka, scenske improvizacije, tablice zapleta, rad u skupinama „obilaska galerije“ (Kovač, Jukić, 2009).

pravilo i upisati dvije ocjene u rubriku? Očito to nisu rješenja, nego treba promijeniti pristup praćenju, vrjednovanju i ocjenjivanju lektire i književnosti uopće u skladu s novim pristupom njima. Valja biti oprezan s vrjednovanjem i ocjenjivanjem jer je čitanje i razumijevanje književnih tekstova sposobnost pa „svaka negativna primjedba i kritika tijekom razgovora o njegovu doživljaju teksta učenika ispunjava osjećajem da nije sposoban pročitati književni tekst, da čitanje nije za njega ili da on nije za čitanje.“ (Grosman, 2010, 211). Postavimo li na temelju inicijalnih ispitivanja učenika zahtjeve za svakoga od njih, izbjeći ćemo suočavanje učenika s nesposobnošću. Takvo praćenje učenikova rada ukida potrebu za brojčanim ocjenjivanjem. Moj je stav možda radikalniji, ali u skladu je s novim pristupom čitanju u osnovnoj školi. Jedinice za nepročitana, priznajmo, učenicima dosadna djela, nepotrebne su, dapače kontraproduktivne za ostvarivanje ciljeva književnoga/čitateljskoga odgoja. Ocjena iz književnosti govori puno manje od učeničke mape radova i učiteljeva izvješća o učeniku. Želimo li doista da naši učenici zavole knjigu, morat ćemo provesti lektirnu reformu čija će važna sastavnica biti dokimološka problematika. Ovim radom tek najavljujem potrebu za reformom. M. Crnković sedamdesetih je godina 20. stoljeća postavio temelje novoga pristupa lektiri, ali nije bio dovoljno odlučan da ga i provede ili nije osjećao da je vrijeme za radikalne promjene. Unatoč zahtjevu za individualnim, mentorskim pristupom, kritici popisa lektira, ustvrdio je:

„Neka, dakle, ostanu ovakvi popisi obvezatne lektire po godištima, dotjerajmo ih ako treba koliko se može, ali neka to bude samo kao nekakva osnovica i neka nastavnik u školi ima pravo i dužnost da je nadopunjuje i mijenja prema sklonostima i mogućnostima svojih učenika i neka se nastavniku pruži sva pomoć da to može dovoljno vješto i uspješno činiti“ (Crnković, 1976, 18).

Danas njegove zahtjeve trebamo provesti, u 21. stoljeću nema više vremena za odgodu, moramo se osloboditi straha i stega. Ljubav prema čitanju nije utopija i nemojmo dopustiti da to postane. Odvažimo se na potrebne promjene koje su znanstveno utemeljene odavno, samo čekaju realizaciju. Budu li učenici puno čitali, čitali za školu (dakle za sve predmete) raznorodne, zanimljive, bliske im tekstove, ljubav prema čitanju prirodno će se razvijati, a očekuje se da će se s vremenom razviti i njihovi estetski kriteriji. Književna lektira u osnovnoškolskoj nastavi Hrvatskoga jezika temeljena na učeničkim doživljajima i emocijama, na komunikacijskome modelu, treba postati pravilom, a ne da se lektira na nastavi smatra neugodom, a da knjižničari rade lektiru drugačije, zanimljivije²². U knjižnici se mogu i trebaju provoditi

²² Lektira na nastavi Hrvatskoga jezika prezentira se kao kazna, a lektira u knjižnici kao radost. Knjižničari su kao dobre vile koje uvažavaju učenike, a što se smatra o profesorima hrvatskoga jezika? Usp. Radičević, Biglbauer, 2011 i Čičko, 1999. Takav apsurd ne smije se dopustiti u praksi. Profesori hrvatskoga jezika obrazovani su u metodici književnosti i njihov je posao poučavati učenike književnosti, proučavati s uenicima književna djela i to na najbolje moguće načine. Zar su nas knjižničari trebali upozoriti da lektiri trebamo pristupiti drugačije? Pohvale knjižničarima, no nastava

dotadne, stvaralačke aktivnosti, ali njihovi voditelji trebaju biti profesori književnosti, a ne isključivo knjižničari. Knjižničari ne mogu „ispravljati“ loše obavljen posao učitelja književnosti. Što to govori o našem društvu?

Na temelju svega rečenoga može se zaključiti da bi se status književnosti možda trebao mijenjati. Raščlamba dviju zadaća nastave književnosti (a to su razvijanje čitateljskoga odgoja i jezičnoga izražavanja učenika) i isticanje prve podržavaju određenje književnosti kao odgojnoga, a ne obrazovnoga predmeta. Uostalom, „smisao nastave književnosti u osnovnoj školi u prvome je redu odgojni i estetski.“ (Visinko, 2010, 17). Međutim, didaktička teorija smješta umjetničke sadržaje u obrazovne. Umjetničko obrazovanje podrazumijeva „ovladavanje jezikom pojedinih umjetnosti“ (Bognar, Matijević, 2002, 177) i u tome smislu primarna je obrazovna dimenzija u vezi s umjetničkim sadržajima, ali ako prihvatimo metodičarkinu utemeljenu uputu o „doziranju“ književnoznanstvenih činjenica u osnovnoj školi (Visinko, 2010, 16), naglasak će u poučavanju umjetničkih sadržaja prijeći na odgojnu komponentu, a njezin značaj ističu i didaktičari: „Riječ je prije svega o emocionalnom angažmanu, ali uz sudjelovanje i intelektualnih [...] aktivnosti.“ (Bognar, Matijević, 2002, 177).

Da bismo ikakve promjene počeli provoditi, potrebno je da prije toga struka donese važne odluke. Metodičari i stručnjaci za književnost trebaju se usuglasiti oko ciljeva osnovnoškolske, srednjoškolske i visokoškolske nastave književnosti te sastaviti plan i program reforme u skladu s tim ciljevima.

U ovome radu pokušala sam dati osnovne smjernice za reformu osnovnoškolske nastave lektire (književnosti), ali dalek je put od smjernica do izradbe i provedbe reformskoga plana i programa.

Literatura:

1. Anić, V. (1994) *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi liber.
2. Bognar, L./Matijević, M. (2002) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Bratanić, M. (1997) *Susreti u nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Crnković, M. (1976) „Estetske vrednosti lektire i delikatnost prvog kontakta djeteta s knjigom“. U *Detinjstvo*, 2, str. 15-20.
5. Čičko, H. (1999) „Pristupiti čitanju lektire na drugačiji način“. U *Kako razvijati kulturu čitanja: zbornik*. Ur. R. Javor. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba, str. 75-79.
6. *Čitanje – obaveza ili užitek* (2009) Ur. R. Javor. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.
7. Dragun, D. (2010) *Dnevnik za djecu i mlade u hrvatskoj književnosti: doktorska disertacija*. Osijek: Filozofski fakultet.
8. *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (2008.) U *Narodne novine*, 63 (2. lipnja). Dostupno na:
http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html

bi književnosti (lektire) u školi trebala svima pružati radost ili bi barem tome trebala težiti. Suradnja je knjižničara i učitelja nužna, ali ona ne podrazumijeva zamjenu poslova.

9. Grdić, V. (1998) „Obvezna školska lektira: omražena školska zadaća“. U *Školske novine*, 11 (17. ožujka), str. 10.
10. Grosman, M. (2010) *U obranu čitanja*. Zagreb: Algoritam.
11. Jeknić, D. (1976) „Problem, a ne pitanje“. U *Detinjstvo*, 2, str. 24-28.
12. Karlović, M. (2004) „Izbor, čitanje i obrada lektire od četvrtog do osmog razreda osnovne škole“. U *Napredak*, 142, 1, str. 27-32.
13. Kermek-Sredanović, M. (1985) *Književni interesi djece i omladine*. Školske novine: Zagreb.
14. Kovač, S./Jukić, M. (2009) *Priručnik za učitelje hrvatskog jezika u V. razredu osnovne škole*. Zagreb: Naklada Ljevak.
15. Kovačević, M. (1997) *Metodičko-književna motrišta*. Zagreb: Školske novine .
16. Lazzarich, M. (2004) „Književnost valja približiti mladima“. U *Napredak*, 142, 1, str. 84-90.
17. Lešić, Z. (2005) *Teorija književnosti*. Sarajevo: Sarajevo publishing.
18. Lučić-Mumlek, K. (2002) *Lektira u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
19. Marušić, I. (2006) „Nastavni programi iz perspektive učenika“. U *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive*. Ur. B. Baranović. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, str. 181-217.
20. Matijević, M. (2004) *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
21. Matijević, M./Radovanović, D. (2011) *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
22. *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (U navođenju uputnica u tekstu pod kraticom HNOS.) Dostupno na:
<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2197>
23. *Nacionalni okvirni kurikulum* (2011) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (U navođenju uputnica u tekstu pod kraticom NOK.) Dostupno na:
<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2197>
24. Oatley, K. (1994) „A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative“. U *Poetics*, br. 23, str. 53-74.
25. Ognjanović, D. (1976) „Lektira u funkciji vaspitanja“. U *Detinjstvo*, 2, str. 36-39.
26. Oštarić, M./Lovrović, L. (2010) „Kratka priča u nastavi engleskoga jezika“. U *Strani jezici*, 39, 4, str. 287-294.
27. Pavličić, P. (2001) *Rukoljub*. Zagreb: Mozaik knjiga.
28. Pavličić, P. (2007) „Knjiški moljac: Lektira“. *Vijenac*, 359 (6. prosinca). Dostupno na:
<http://www.matica.hr/Vijenac/vijenac359.nsf/AllWebDocs/LEKTIRA>
29. Petravić, A. (2010) *Udžbenik stranoga jezika kao mjesto susreta kultura*. Zagreb: Školska knjiga.
30. Plazibat, M. (2002) „Tko i kako treba birati lektiru: Voljeti ili morati čitati“. U *Školske novine*, 32 (15. listopada), str. 5.
31. Poljak, V. (1982) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
32. Radičević, V./Biglbauer, S. (2011) „Poticanje čitalačke pismenosti kao dio knjižnično-informacijskog obrazovanja“. U *XXIII. Proljetna škola školskih knjižničara Republike Hrvastke: zbornik radova*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, str. 33-42.

33. Rodić, I. (2011¹) „Interliber – okrugli stol 'Lektira, pomoć ili *odmoć* u poticanju čitanja'. Lektira – ili kako zamrznuti čitanje!“. U *Školske novine*, 36 (15. studenog), str. 7.
34. Rodić, I. (2011²) „Čitalačka pismenost – put u *društvo znanja*“. U *Školske novine*, 39 (6. prosinca), str. 15-18.
35. Rosandić, D. (2003) *Kurikulski metodički obzori*. Zagreb: Školske novine.
36. Rosandić, D. (2005) *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
37. Rosandić, D. (2010¹) „Jezično-komunikacijsko područje u Nacionalnom okvirnom kurikulumu. Umjesto znanstvenih informacija – uopćene preporuke“. U *Školske novine*, 15 (13. travnja), str. 11.
38. Rosandić, D. (2010²) „Jezično-komunikacijsko područje u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (5). Nepotpuna jezikoslovna objašnjenja“. U *Školske novine*, 19 (11. svibnja), str. 11.
39. „Tjedna satnica hrvatskoga jezika u osnovnoj i srednjoj školi i promjena srednjoškolskih programa“. U *Vjesnik Društva profesora hrvatskoga jezika*, br. 4. Zagreb, 2009.
40. Visinko, K. (1999) „Interes za dječju priču“. U *Kako razvijati kulturu čitanja: zbornik*. Ur. R. Javor. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba, str. 49-63.
41. Visinko, K. (2003) „Neknjiževna lektira u osnovnoj školi“. U *Hrčak*, 17, tematski broj: *Pismenost – sposobnost bez koje se ne može*, str. 20-24.
42. Visinko, K. (2010) *Jezično izražavanje u nastavi Hrvatskoga jezika: pisanje*. Zagreb: Školska knjiga.
43. Vladilo, I. (2003) „Lektira – radost čitanja ili tortura“. U *Školska knjižnica i kvalitetna škola; Prostor i mediji; Poučavanje radosti čitanja: Zbornik radova 14. Proljetne škole školskih knjižničara*. Rijeka: Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske, Zavod za unapređivanje školstva, Prva sušačka hrvatska gimnazija, str. 89-94.
Dostupno na: <http://free-ri.htnet.hr/knjiznica-vijece/moj%20web/knjiznica%20strojarske%20skole/LEKTIRAZbornik.doc>

Required Reading of Our Time

Summary: The subject of the article is required reading in the contemporary Croatian educational system, specifically in the elementary school. The article is divided into three parts. The first part describes the general state of required reading in the contemporary Croatian educational system, especially in the language subjects, and the field of linguistics and communication (linguistic and artistic field). The second part presents all the important assumptions, methodological principles and approaches, teaching forms of the 'new' required reading that are consistent with fundamental objectives of required reading classes, as well as literature education in general. The most important objectives of literature education are increasing pupils' love of literature, development of need for reading and creation of an independent, critical and selective reader. The requirements of the 'new' required reading are partly synthesized from various earlier important works and partly deduced from contemporary didactical-methodical theory and contemporary knowledge about reading, but they are also designed on the basis of inductive theoretical and practical

observations. The combination of the deductive-inductive approach leads to the conclusion that the required reading must extend to all subjects. Other conclusions are connected to the required reading of literature, and they are: the need for individualisation, tutorial approach, greater student freedom in the selection of the titles, a pleasant atmosphere in the required reading classroom, greater appreciation of students and their experiences, and the change of existing concepts in literature classes, that is, the replacement of teaching based on the passages from literary works by reading complete literary works, so that the reading experience can be more fulfilling. The third part specifies the consequences arising from such an approach to required reading.

Keywords: reading, individual approach, required reading, tutorial approach, elementary school.

Die Lektüre unserer Zeit

Zusammenfassung: In dieser Arbeit wird die Lektüre im heutigen kroatischen Bildungssystem, d.h. in der Grundschule, problematisiert. Die Arbeit umfasst drei Teile. Im ersten Teil wird der allgemeine Zustand der Lektüre im heutigen kroatischen Bildungssystem dargestellt, besonders in sprachlichen Fächern und im sprach-kommunikativen (sprach-künstlerischen) Bereich. Im zweiten Teil werden wichtige Voraussetzungen vorgebracht, methodische Normen, Ansätze und Unterrichtsformen des „neuen“ Lektüreunterrichts, der im Zusammenhang mit den Grundzielen des Lektüreunterrichts steht. Diese Ziele stehen auch im Zusammenhang mit der Literaturerziehung und der Bildung überhaupt: sie fördern die Liebe zum literatur-künstlerischen Wort, zum Lesebedürfnis und zur Ausbildung eines autonomen, kritischen, selektiven Lesers. Die Ansprüche der neuen Lektüre wurden teilweise aus verschiedenen vorherigen wichtigen Arbeiten synthetisiert. Sie wurden teilweise deduktiv aus modernen didaktisch-methodischen Gedanken und heutigen Lesekenntnissen abgeleitet, aber sie wurden auch aufgrund der induktiven theoretischen und praktischen Betrachtungen geformt. Mit der Kombination des deduktiv-induktiven Ansatzes kam man zur Erkenntnis, dass man die Lektüre auf alle Unterrichtsfächer erweitern muss. Eine solche Lektüre fordert den individualisierten Ansatz, den Mentoring-Ansatz, größere Freiheit der Schüler bei der Titelauswahl, gemütlichere Atmosphäre im Lektüreunterricht, größere Beachtung der Schüler und ihrer Erlebnisse. Die heutige Konzeption des Literaturunterrichts sollte verändert werden, bzw. die Schüler sollten vollständige Literaturwerke lesen und nicht nur Ausschnitte. Auf diese Weise würde das Lesen qualitätsmäßig besser sein. Im dritten Teil werden die Folgen eines solchen Ansatzes dargestellt.

Schlüsselbegriffe: Lesen, individualisierter Ansatz, Lektüre, Mentoring-Ansatz, Grundschule.