

# The (Lack of) Freedom in Choosing Literary Works and the Problem Approach to Literature Interpretation in Required Reading Lessons

Marinko Lazzarich  
University of Rijeka, Faculty of Teacher Education

## **Abstract**

*The fundamental task of reading material is to train young readers in aesthetic communication with literary works. The freedom of choice essentially determines a student's attitude toward reading; one should therefore reflect upon the effectiveness of planning and implementation of the existing teaching programs. Literature teaching programs allow for a creative approach to literary works, with the implementation based on principles of modernity and comparability applicable in the higher grades of elementary school. The paper presents the results of a survey conducted among Croatian language teachers from elementary schools in three counties, indicating the need for a change in the existing educational paradigms. The recently awarded novel titled "Dear Oliver" ("Dragi Oliver", 2012), written by Croatian novelist Mirjana Mrkela, provides a stimulating literary template for an examination of a possibility of combining elective reading and a problem-solving educational curriculum. The Dickens-inspired epistolary novel is a Croatian black-humor version of Oliver Twist. True poetological links are established with Dickens' work as Mirjana Mrkela develops interliterary dialogue and draws parallels between the 19<sup>th</sup> century and contemporary Croatian reality. With the aim of strengthening the analytical competence of young readers, the author of this paper offers a model for the teaching methodology interpretation of the novel in teaching literature to seventh grade students. In the problem-solving educational approach, students acquire an active role and develop their creative potential along*

*with critical thinking skills. The novel, rich with elements of child activism and adventures, can positively influence children's literary education.*

**Key words:** *classroom interpretation; children's literature; principle of contemporaneity; problem-oriented learning; required reading.*

## Introduction

Motivating students for in-depth reading and permanent reading habits is a fundamental problem in native language teaching and, at the same time, a great challenge for teaching methodology experts in the search of new possibilities for the improvement of literary communication in teaching. The approach to interpreting required reading and the problem of (non)reading required works has been a research topic of many researchers in Croatia and abroad (Gabelica, 2012; Hameršak, 2006; Jurdana, 2010; Karlović, 2004; Lazzarich, 2004; Turk, 2014; Vranković, 2011). Over the recent decades, students' reading interests have changed significantly<sup>1</sup>, raising the question whether and to what extent the teaching methods follow rapid socio-cultural changes (Bockovac, 2011). In criticizing the traditional knowledge assessment forms and ways in which compulsory literature is taught and analyzed in the classroom, Grosman (2010) states that teachers themselves are often responsible for unsatisfactory results in literature teaching. Rigidly abiding by norms and insisting on the reading of literary works unsuitable for students because of their content and context only results in their rejection of required reading and reading in general (Turk, 2014). Due to the far-reaching sociological and cultural effects induced by media changes,<sup>2</sup> the necessity of reading books and developing a positive attitude toward reading is not an issue limited to schools, but also a question of overall cultural politics of a society (Sabolović-Krajina, 1989). Despite the fact that students in literature classes still show satisfactory interest for compulsory literary works, the reading crisis appears to have affected the younger student population in the final grades of primary school, and the recognition of similar trends in the neighboring countries is of little comfort.<sup>3</sup>

Young people's awareness of the importance of required reading should be raised. Of essential importance in this process is teacher autonomy in choosing literary works,

---

<sup>1</sup> In August 2012 Croatian librarians discussed at a professionals' meeting the issue of students' reading interests in the time of aggressive domination of digital and social media. Librarian Vesna Šredl from the primary school "Dr. Ivan Merz" in Zagreb, presented interesting data collected in a survey conducted among students from grades 3 through 8 (219 students). The survey's goal was to explore children's attitude towards reading, their reading interests and favorite literary works. She compared the given results with the results of the research done in year 2004, when readers still gathered around certain titles. In these eight years numerous changes have occurred – some general interests have faded while young people today favor individual choice much more than previous generations did (Šredl, 2012).

<sup>2</sup> In the beginning of the 1980's, Dijana Sabolović-Krajina (1989) presented the research results of some aspects of young people's reading culture in Koprivnica. She found that reading was not only a psychological process happening between the reader and the text, but also a social process determined by numerous historic and contemporary factors.

<sup>3</sup> A study on students' reading interests in Serbia showed that only 15% of primary and secondary school students read all the works assigned in the required reading program (Ilić et al., 2007).

because teachers know their students best and are able to guide them toward active participation in analyzing literary works.<sup>4</sup> It is also important not to ignore the positive experiences in international and European education systems, as well as the innovative approaches to required reading, which can be applied in the Croatian education system.<sup>5</sup> Even though technological advancements have caused print media to lose the battle against the digital screen, this does not mean that literature is utterly endangered (Gabelica, 2012). Given that young people today mostly read from different screens, it is also possible to integrate new media in teaching literature.<sup>6</sup> Teaching methodology design of presenting literary texts in multisensory surroundings is left to methodology professionals.<sup>7</sup> Surely, the most important task is to win students over for reading and not to allow the Internet or video games to prevail over books. Reading is a language skill with the development of critical thinking as its main function. That is the reason why required reading is still an important part of literature teaching. Quality contemporary pieces of literature created by national and international authors can additionally intrigue young readers and spark their reading interest. The approach to chosen works themselves should not be limited to usual analysis, because that will only deepen the formalism in teaching. Literary communication should be enriched with diverse forms of interpretation (Banaš, 1991), one such being the problem-creative teaching system.

### **Problem Literature Teaching**

Teaching methodology systems in literature teaching are defined by the artistic nature of the educational area and the position of the literary subject in teaching, thus

---

<sup>4</sup> Ivana Vladilo supports the thesis that every educated person should be familiar with literary works of fiction. In her paper *Required Reading – the Joy of Reading or Torture* (2002), she stresses that problems begin with these works being imposed on young people as assigned reading since their earliest childhood, making them a means of torture rather than delight. In students' minds the idea of "assigned" marks coercion and inhibition.

<sup>5</sup> The USA school system is very liberal and open to innovation in classes, and in first language teaching. According to the AASL data, there is no standard curriculum in any of the 50 American states. Departments of education exist in each state, and they have a coordinating function in making the curricula, but the local school system has a high level of autonomy and the power of decision-making. Every school, its team of teachers or an individual teacher have the complete freedom to choose books and create reading lists. In the Austrian system of literary education, in accordance with the pedagogic conditions and students' needs in a certain school or region, teachers choose the methodology paradigm from the framework program. A special place in required reading is given to texts according to the theory of teaching lived literature. The authors of the textbook *Erlebte Literatur: Lehrerheft (Lived Literature)* promote the teaching model established on the theory of literary-aesthetic communication, in which creative reading and understanding messages become the central setting of interpretation (Söllinger, Sokolicek, & Söllinger-Letzbor, 1990).

<sup>6</sup> Reflecting upon the position of books in the era of interface, the linguist Gunther Kress (2003) stresses that teaching literacy demands a different approach. Contemporary digital media open the possibility of creating meaning via writing and picture. Thus, perfecting the first language has to include learning two different forms of communication. Technological changes, with the domination of visual media, are closely linked to social and economic factors.

<sup>7</sup> Project *e-required reading* (as part of the information technology reform in Croatian schools) gives students an opportunity to read the assigned works from computer screens. On the basis of the initiative of MZOS (Ministry of Science and Education) and with the technical support of CARnet, whole works of Croatian and foreign writers from the required reading list are available for reading on the Internet. Books are available for students and their teachers at no cost as the aim of the project was to make assigned reading available.

the methodology of teaching literature is directed toward the individual. Experiencing a given text has an important function in accepting and interpreting the learning content, especially in the reception of a literary text, which awakens the artistic experience in the recipient. Concerning the level of acquired and useful knowledge, it is on top of the measuring scale while creative knowledge can be attained by activating complex intellectual functions in problem solving.

Operative and creative knowledge in the development of literary communication is activated through individualized approach. Apart from increasing the motivation for reading, the system of problem-creative methods contributes to knowledge acquisition. The problem which students are presented with, that of gaining new insights with teacher as facilitator, is set in the center of the process (Bežen, 2008). As the literary problem is filled with multiple meanings elicited through complex contemplative activities, recipient's subjective attitude comes to the foreground during problem solving. Such a process promotes independent thinking, because each student tries to solve the problem in his or her own way (Rosandić, 2005). A special emphasis should be put on the versatility of problem teaching, its psychological and pedagogic-didactic dimension in discovering the poetic code of the literary text. The interest in decoding the subtext of ideas can awaken both emotional (experience) and rational (cognition) motivational aspects. In order to be problem-oriented, teaching content should meet certain conditions, primarily the information-content contradiction. It represents a dynamic situation of moving from the initial unknown towards clear problem solving, with the complex process of reconstructing earlier insights and the structural completion of the problem situation in between (Gajić, 2004). The literary problem should be adjusted by teacher according to students' cognitive abilities and psychological age. Known elements in the problem situation enable the teacher to set an interpretation goal and consider the ways of reaching it.

Insisting on the traditional model of required reading is a sociological and teaching methodology problem teachers are faced with in their everyday practice. Didacticism and the traditional humanistic-normative approach to interpreting literary-artistic texts aimed at broadening students' general cultural knowledge surely is not going to give the desired result but is, on the contrary, going to contribute to a (negative) experience of the assigned required reading. The ideological-historical aspect of teaching and also the literary canon in teaching literature are perhaps in line with the artificial school's "order", but not with students' experience of reality (Šabić, 2001). In this context, the world of text (mainly classical works of national and world literature) becomes inaccessible and uninteresting for students.

Considering the fact that reading fiction is a complex process (Peleš, 1999), negative experiences in the reception of texts which are not close to students' aesthetic sensibility can adversely affect the development of 'reading culture' among them. This problem can be observed on the example of literary works which have been

on the required reading list for decades, although today's primary school students conceive the syntagm *literary classics* all together differently in comparison to previous generations. Although the inclusion of world literature classics in education programs fulfills the cognitive and educational function of reading, neglecting the function of fun in the *communication triad* (Lotman, 2001) is not completely justified. Teachers are faced with this problem in the course of interpreting texts of both national and international literary classics.

The perception of required reading in teaching focused on tradition and the acquiring of general cultural knowledge can be observed on the example of *Oliver Twist*, a compulsory novel by Charles Dickens, listed for the seventh grade.<sup>8</sup> Although this is a masterpiece of world literature, a question arises whether it represents reading for pleasure or an unpleasant task. To find the answer to this question, a study was conducted in the period from January to May 2015 in three Croatian counties: Primorje-Gorski Kotar, Lika-Senj and Istria County.

## Methodology

*Research area:* Croatian language teaching and required reading in subject literature teaching.

*Research subject:* teacher and student reception of the novel *Oliver Twist* by Charles Dickens.

### Research Aims and Purpose

Based on the assumption that literary communication in teaching can make students competent in communicating with the world around them, the study presented here is focused on teachers' experiences of students' reception of a required literary work in the seventh grade of primary school. Analyzed was the experience of the novel *Oliver Twist* and of the problem system implementation in teaching practice. The aim was to determine teachers' reactions to the poetic discourse of Charles Dickens in order to consider ways of overcoming the problem of possible negative feedback and to offer a new model of interpretation in the framework of problem teaching and motivating for reading by including contemporary literary samples.

### Initial Hypotheses

The study was designed according to the following hypotheses:

- a) Students feel distant from the works which do not correspond to their experiences;
- b) Teachers will show an inclination toward the social novel *Oliver Twist*;
- c) Teachers apply the problem-teaching model in practice.

---

<sup>8</sup> It should be pointed out that primary school students are mostly focused on content. Research conducted in 2003 on the sample of 220 students from the fourth to the eighth grade of Petar Preradović primary school in Zadar showed that most students read the assigned works, but are mostly focused on the content and give preference to adventure literature (Karlović, 2004).

The study was conducted among Croatian language subject teachers in the period from January to May 2015. There were 43 schools from three counties (Primorje-Gorski Kotar, Lika-Senj and Istria County), whose teachers participated in completing a questionnaire based on the self-report of their personal opinions and attitudes.<sup>9</sup>

### Sample

The questionnaire designed for this research was conducted on a random sample of 102 teachers, of whom 98 were female and 4 male. It was not gender-balanced, as female respondents were much more highly represented (96.1%) than male teaching staff (3.9%). Duration of employment ranged from 1 to 40 years in service and amounted to 18.9 years in service on average with 27.4% of the teachers in the sample reporting having less than 10, and 32.3% more than 20 years of experience.

### Results

For the first given statement, *Seventh grade students gladly read Dickens' novel Oliver Twist*, the largest number of respondents (55.9%) showed partial agreement, while 24.9% of them completely disagreed with the given statement. Five respondents (4.9%) stated that their students are not required to read the given work.

Table 1

*Distribution of answers to the statement: Seventh grade students gladly read Dickens' novel Oliver Twist.*

Answer	N	%	Years in service	Gender (F/M)
a) <i>I completely agree</i>	10	9.8	19 ± 13	10/0
b) <i>I partially agree</i>	57	55.9	18 ± 11	55/2
c) <i>I completely disagree</i>	30	29.4	18 ± 11	28/2
d) <i>It is not read</i>	5	4.9	13 ± 11	5/0

When analyzing the distribution of answers a), b), and c) for all teachers, no statistically significant difference is noted according to years of service (ANOVA F test,  $p=0.938$ ).<sup>10</sup> It was noted that the teachers whose pupils were not required to read the novel have somewhat shorter work experience than teachers giving other answers, but the difference was not statistically significant ( $13 \pm 11$  y. vs.  $19 \pm 11$  y.; t-test,  $p=0.352$ ). The distribution of the answers given to the first question shows that the teachers are not completely sure about their students' interest in this realist novel.

<sup>9</sup> Data were analysed with STATISTICA software, version 12, StatSoft, Inc. (2013). The numeric variable indicating duration of service is expressed with average value and standard deviation, and the category variables (gender, answer) with frequency, i.e. percentage. The comparison of the numeric variable with the categorical one was done with Student's t-test (for two categories) or ANOVA F-test (for more categories), and the relation between the categorical variables with Fisher's Exact or Pearson's Chi-square Test. Correlations of the variables were considered statistically significant if the acquired level of statistical significance was below 5% ( $p<0.05$ ).

<sup>10</sup> No statistically significant difference according to gender could be identified either. However, due to underrepresentation of male teachers, this parameter could be ignored (Pearson Chi-square Test,  $p=0.614$ ).

In relation to the second statement, *Students are required to read the novel Oliver Twist*, respondents were offered two answers: a) *completely* and b) *only certain parts, fragmentarily*. The second option was identified to be more highly represented (58.8%).

Table 2  
Distribution of answers for the statement: *Students are required to read Oliver Twist*

Answer	N	%	Years in service	Gender (M/F)
a) completely	30	29.4	22 ± 11	30/0
b) fragmentarily	60	58.8	17 ± 11	56/4
c) it is not required	12	11.8	14 ± 10	12/0

Distribution of answers shows a statistically significant difference in respondents' work experience (ANOVA F test,  $p=0.049$ ); namely, the teachers who do not teach this novel in their classes ("It is not required", 11.8%) have significantly less work experience than those whose students are required to read the complete novel (29.4%, t-test,  $p=0.032$ ). The 12 teachers who reported on not teaching *Oliver Twist* to their students are only female, but this distribution does not significantly deviate from the distribution in the sample (Fisher's Exact Test,  $p=0.601$ ). Also, 30 subjects reported that they require their students to read the novel fully. The distribution of answers emphasizes the teachers' reserved attitude towards the interpretation of Dickens' novel.

The third question dealt with the implementation of the problem teaching model in practice. To the question, *Do you implement the model of problem teaching in required reading/literature lessons*, respondents could choose the affirmative or the negative answer and 83.3% of teachers responded positively while 15.7% of them gave a negative answer. One teacher left this question unanswered. No statistically significant difference could be noted in the length of work experience between the teachers who implement problem teaching and those who do not (t-test,  $p=0.651$ ). It is obvious that most teachers use this method in the teaching process. Their reasons for applying the model of problem teaching were also interesting: *It is the only way to make students interested in the matter; it is a good way of dealing with literature related contents; required reading lessons are a good foundation for problem teaching because we can easily discuss the novel.*

The fourth and last question, *Do you consider Dickens' novel appropriate for students' age and the disposition of today's youth?*, referred to teachers' own perception of compulsory reading in Croatian literature classes and was aimed at checking students' reception of the classic novel (see Table 3).

In the binary contrast, 32 subjects (31.3%) answered this question affirmatively, while 68 (66.6%) of them do not consider *Oliver Twist* appropriate for students' age or the disposition of today's fourteen-year-olds. Two respondents were indecisive and circled both answers. This question relates to the placement of Dickens' novel in the field of extracurricular reading. No statistically significant difference could be noted in the length of work experience between the teachers who answered "yes" and



Table 3  
*Distribution of answers to the question Do you consider Dickens' novel appropriate for students' age and the disposition of today's youth?*

Years in service	Gender	YES		NO		total
		f	%	f	%	
Up to 10 years	female	8	8%	20	19%	28
	male	1	1%	1	1%	2
	<b>total</b>	9	9%	21	20%	30
More than 10 years	female	23	23%	47	46%	70
	male	/	%	2	2%	2
	<b>total</b>	23	23%	49	48%	72

those who answered “no” (t-test,  $p=0.955$ ). There was also no statistically significant difference in the answers according to teachers' gender. Respondents' answers were expected to confirm the hypothesis related to teachers' experience of the literary sample in teaching practice. Expectations of a predominantly affirmative attitude of respondents toward the social novel have not been confirmed. Reasons for this have been provided by teachers in the questionnaire. Those who answered affirmatively emphasized the educational dimension of Dickens' novel: *Because of the problem we read about (poverty, dishonesty); the difficult social situation in our society is very close to the social state in the novel.* Teachers who answered negatively consider Dickens' novel *appropriate for the age, but not for students' disposition; Too detailed for primary school; Dickens' novel is more appropriate for secondary school students; The novel's composition is too broadly scoped for primary school students, while numerous descriptions are both too long and filled with obsolete language, which makes reading hard; The novel is obsolete both in style and theme, and it doesn't adequately communicate with young generations; It's not the quality of the novel that is questionable, but the reading culture of our students who, when they see the number of pages, old words and descriptions – simply give up; Students are mostly discouraged by the extensiveness of the novel, and they often have difficulty understanding the distant time period.* Some respondents expressed a greater need to include content connected with students' experience in teaching literature.

Of the three initial hypotheses, the third was fully confirmed – *Teachers use the problem teaching model in practice.* Most teachers (83.3%) reported implementing the problem-creative approach in everyday work with students. Respondents emphasized the functionality and variety of the problem teaching approach, which motivates students to be more active. The efficiency of solving a literary problem comes to the foreground especially in required reading lessons.

Furthermore, teachers' explanations of the answers to the fourth question have largely confirmed the first hypothesis - *Students do not feel close to works which do not correspond to their experiences.* This is not surprising, as the correlation between learning content and students' cognitive abilities and interests has been proven by numerous studies (see Dewey, 1913; Kintsch, 1980; Renninger et al., 1992). This also



applies to literary communication: personal interest motivates and creates optimal conditions for learning (Svedružić, 2012), while students' activity essentially reflects upon the educational results (Pavličević, 1992).<sup>11</sup> Teachers are aware of the importance of the pedagogical aspect when choosing literary works, but also consider the aesthetic criterion as crucial in this reading choice. Many respondents point out that text interpretation should not only be appropriate, but also up-to-date and contemporary, so that literary texts are better suited for the disposition of today's young readers. Less than one third of teachers (29.4%) require their students to read *Oliver Twist* completely, while a majority of them (58.8%) only deal with sections of the novel, requiring students to read excerpts published in books for the seventh grade. Many teachers do not require their students to read the complete novel as they are aware of students' perception of more demanding classical works. A smaller number of respondents (11.8%) do not include this novel in their literature classes at all. When explaining their answer to the fourth question, teachers show a reserved attitude towards this English classic and its inclusion in compulsory literature, which goes against the set hypothesis.

Demanding texts written in a certain historic era are often unrelatable to today's youth both in their themes and style. In such cases, a noise in the communication channel can appear because the aesthetic values expressed in the literary text are far removed from the child's experience (Bockavac, 2011). Freedom or limitations in choosing literary-artistic texts essentially determine student's attitude to required reading. A more liberal approach in choosing texts would probably alleviate the negative attitude toward required reading. Students would be more motivated if they could read texts they like and those to which they can relate. Therefore, they should be familiarized with current literature and guided toward the development of assessment skills. Problem teaching and interpretative approaches, founded on the principles of modernity and comparison in Croatian compulsory literature classes can be applied in final grades of primary school (Rosandić, 2005).

### ***The Problem and Comparison Approach in Teaching Required Reading***

As previously stated, teaching content should fulfill certain conditions in order to be included in the curriculum: besides fulfilling the aesthetic and pedagogical dimension, it should also provide the cognitive, educational and playful function. The novel *Dear Oliver* (2012), written by the Croatian author Mirjana Mrkela, was awarded the "Grigor Vitez" prize for the year 2012, and fulfils all the requirements of problem

---

<sup>11</sup> During the last century, researchers have intensively studied the interest concept. In 1913, Dewey emphasized the key role of interest in learning, because interest in a given educational content motivates deeper cognition and learning. Cognitive psychology returned to this issue during the 60's, and Walter Kintsch (1980) pointed to the connection between interest and learning, while differentiating emotional and cognitive interests. Afterwards Renninger et al. (1992) set the thesis about situational and personal interest. Newer studies show that motivational actions based on individual's interests can have positive effects on the process and results of learning (Krapp, 2002).

teaching articulation, foremostly the criterion of informational-content contradiction. By analyzing a teaching methodology linguistic sample, we will examine the extent of free choice in contemporary works and discuss the motivation possibilities of the problem approach aimed at strengthening the literary communication of seventh grade primary school students.

### ***Interpretation of the Novel***

Mirjana Mrkela<sup>12</sup>, an author from Zadar, writes problem literature for young people and children's reality prose. Dickens' classic *Oliver Twist* and the bicentennial anniversary of Charles Dickens' death were the motivation for writing a novel in which the author tries to establish whether today's society deals with similar problems that Dickens dealt with. There are numerous links between the two prose works: characters and their traits, urban settings, elements of adventure novel, dramatic tension and a happy end. Mirjana Mrkela draws parallels between the 19<sup>th</sup> and the 21<sup>st</sup> century with her social theme, grim *Dickensian* settings and the characters of young hoodlums. Inter-genre doublings and the dialogue with the English classic are created with the mannerist procedure; the author speaks directly to *Oliver Twist*, creating the framed effect of "a story within a story". The multi-layered text structure offers diverse approaches for interpretation in class.

The black-humor tale depicts growing up in urban surroundings where children are preoccupied with everyday worries. Fiction is created in a specific way, as the novel is written in the form of letters. Its theme is the problem of co-existence in a family and home for abandoned children. Mrkela experiments with an inventive procedure of structuring a story: compositionally short segments are altered from double perspectives. Thus, a story about two co-existing worlds is developed from the viewpoints of *infantile storytellers*. Regular exchange of letters between a girl Maslinka and a boy Vrcko is in function of shedding light on the story from various aspects.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Mirjana Mrkela writes poetry and prose for children and adults. Her numerous texts have been published in reading books and children's magazines. Her author's night was held at the Šibenik International Children's Festival in 2004. Besides the novel *Dear Oliver* she has published the collections *Love Poems* (2013) and *My Zadar Reading Book* (2014). Her latest work *Meet the Inventions of Faust Vrančić* (Zagreb, 2015) is a creative didactic collection of exercises co-authored with Martina Šarić.

<sup>13</sup> A similar atmosphere to the one from Dickens' novel is present on the streets of an unknown town: a girl Maslinka is like Oliver (*olive*=*maslina*)-an orphan! She was left in a park as a baby and she is growing up in a home for abandoned children. Thus, her childhood is filled with fighting for her own existence. On the other hand, Vrcko (*twist*=*vrckanje*) is an only child overwhelmed with his family's attention but dissatisfied because of not having any siblings. Employees of the orphanage strive to offer children proper care, but their work is made difficult due to the working conditions, and children react harshly in that inappropriate environment and grow up in conditions promoting unkindness and selfishness. Vrcko meets unknown boys in the street and naively becomes entangled in unlawful activities. The appearance of a girl Viktorija brings a breeze of optimism to the story – she gets along well with Vrcko and Maslinka. She explains to Vrcko that the park is full of shady and dangerous people they should keep away from. The boy starts showing interest for abandoned children wondering where and how they live. He imagines them having a nice time in the orphanage because they have company and play together as opposed to him. In an attempt to please him, Vrcko's parents take him to the orphanage, where he meets Maslinka, who will become a member of his family. With Viktorija's help, the police manage to detect the young criminals. Maslinka is happily adopted and Vrcko, after an important life lesson, writes a letter to Oliver expressing his satisfaction with the happy ending.

The letters gradually turn into a story filled with fundamental existentialist questions. In relation to descriptiveness, characters and their mental states are portrayed suggestively, while descriptions of scenery often correspond with a given mood of the main story's characters. Realistic approach can be noted in objective portrayals of life in the home, and a dynamic narrative is filled with frequent alternation of scenes, description and lucid observations. Mrkela's story is spiced up with a great dosage of laughter as a counterpart to gloomy everyday life. Lexical ludism is realized as the founding determiner of the author's style: with stylization of spontaneous speech she creates interesting and creative language patterns (Lazzarich, 2012). An intertwining of jargon words, newly created words and loan words is a procedure into the texture of the standard Croatian language at the level of lexical ludism. Elements of Croatian children's *prose in jeans* are visible in the author's humorous discourse (Hranjec, 2004). Besides the opposition on the language front, the novel *Dear Oliver* is close to that prose by refuting cultural structures and institutions which society is based on, infantile story-tellers, themes set up around the *old/young* relations and depictions of world as a place deprived of poetry. Although the novel focuses on the analysis of social relationships, the story is not entirely limited to the idea of a *social novel*.

*Dear Oliver* is an adventure novel with an emphasis on *action* (Težak, 1997). Its protagonists are not passive observers of events but by chance find themselves in a situation they cannot get out of without skillful action or resourcefulness. Mrkela does not insist on a tragic or unhappy destiny of her characters nor does she put them in new unpleasant situations. Aware of the importance of optimism in youth literature, she brings her novel to a happy ending. The ethical and educational component are strongly emphasized: it is our moral duty to fight evil, no matter how difficult it seems. In the novel, this demanding task is taken on by children because their strength lies in not being corrupted. So, the didactic function of the novel is realized through wise thoughts and conceptual moral. An educational strand guides us to the author's educational intent: to stress the importance of life values by directing readers to more unpleasant topics. The spiritual and material reality of the current world provide a stimulating background for the biographical protest of the author, who builds upon her lyric technique with ironic prose. With its dramatic tension, the novel culminates in the final catharsis and happy ending (Lazzarich, 2012). Mrkela's novel offers the possibility of double reception: it communicates with young readers, but the adventures of the main characters can intrigue even the adult reading audience, because the complex and sensitive issues force the reader to reflect and think.

*Dear Oliver's* rich and poetic garden offers numerous possibilities of reading, especially in the framework of class interpretation, both on the level of subject matter and on the level of discourse, style and composition, from shedding light on the disputes of *home/street*, *young/old*, *moral/immoral* to the peer abuse theme. Due to the fact that epistolary novel evokes thinking, teachers can use the comparison approach in interpreting the literary sample and employ the problem teaching model. In line

with the principle of contemporaneity, the fundamental goal in the analysis of such a piece of compulsory literature in the seventh grade would be to strengthen young readers' analytical competence.

### **Teaching Methodology Model of Interpreting Mrkela's Novel *Dear Oliver***

The structure of a lesson based on the problem teaching principles is introduced in several phases, from creating the problem situation to accepting the appropriate solution and assigning new tasks (Rosandić, 2005). When discussing the novel, teacher will select the following elements in *Dear Oliver's* interpretation: genre, story and epic composition of the text, psychological characterization, inner monologue, style and the main problems of the work.

Subject: *Croatian language*

Form: 7<sup>th</sup>

Lesson: *Mirjana Mrkela, Dear Oliver*

Lesson type: *interpretation of the novel*

Number of lessons: *two double lessons (+ periods of independent work)*

Work content:

1. Preliminary preparation and motivation (provoking the problem situation);
2. Defining the main problem and methods of the literary text;
3. Problem solving (independent research);
4. Discussion of research results;
5. Creation of new problem situations;
6. Research and presentation of the results;
7. Exercises for independent homework.

During the analysis students determine the genre-defining traits they recognize in Mrkela's prose (social, adventure, epistolary novel). The teacher will single out the triple learning results; determine work forms, methods, and the place of realization; and he or she will also define the means to be used in the course of the interpretation. In the beginning, the problem is observed on the conceptual-thematic plain, thereafter on the story-compositional plain and, lastly, on the language-style level.

### **The First Double Lesson**

#### **Preliminary Preparation and Work Motivation**

Introduction of the lesson: *Mirjana Mrkela, Dear Oliver*. It is good to set the time for the interpretation with the students beforehand and clearly mark the research goal: dealing with the problem of growing up in a home for abandoned children and the problem of peer abuse. Initial shots from the film *Oliver Twist* by Roman Polanski (2005) can serve as motivation; teacher can use a computer and picture presentations.

## Defining the Main Problem and Teaching Methods

In the initial phase, students are faced with the problem to be solved, because the unknown, which is based on contradictions, demands a documented answer, a thesis to be proven and defended. To provoke the problem situation<sup>14</sup> and the introductory discussion, the following quote can be used. “*I lived in that home and had no one, so everyone looked after me.*” (Mrkela, 2012, p. 7). In voicing their standpoints, students conclude that the author shows social conditions and relations in a social institution – it is about elementary abuse between children and adults.

## Problem Solving and Independent Research

After conversing about the initial source of Mrkela’s text, the problem question will follow: *Is life outside the home safer and nicer?* In a family that appears exemplary, peer abuse goes by unnoticed. Students will state the observations from their notes. Furthermore, the following quote can be used in the discussion: *‘I can’t understand it,’ grandma sighed. – ‘Some people take more care of dogs than children!’* (Mrkela, 2012, p. 98).

Although the importance of family life is stressed, individuals can sometimes be burdened by overwhelming attention and care from their family. The teacher can support this claim with sentences from the novel, *‘Sometimes it is really hard to have a family that annoys you with their care so much you can’t even think straight...And then the everyday nuisance: what do you want for lunch, did you have a good time, are you sleepy, even if I had been to the toilet.’* (Mrkela, 2012, p. 32). In some cases family can even be a source of violence, which can be seen in the foster home example. On the subject matter level the *family* symbolizes safety and understanding, the nucleus of human happiness, while *the home* marks estrangement, insecurity and uncertain future. Its atmosphere is similar to the one in the *street* (*‘Very nice, I thought, and it was really ugly. Even animals have their own houses, only I have a home! And, not even my own, but shared.’*, Mrkela, 2012, p. 57). The street is a symbol of immorality and inhumanity; the young who grow up there are destined to live a life of crime and conflict with the law.

The conversation will be directed to the characterization of main literary figures. Since the story of two opposing worlds is developed through perspectives of *infantile storytellers* in the first person, social analysis of actual conditions presented in the story and seeing social classes and their relations can serve as a starting point for discussion. Questions can be: *Does Mrkela condemn the boys from the park or does she forgive them? Is Vrcko’s attitude towards life the same at the end as at the beginning of the novel? Which influences change it?*

---

<sup>14</sup> A problem situation can also be created with a questionnaire and based on the questions eliciting students’ viewpoints regarding certain phenomena in the novel. The questions can be like the following: *Does the environment in the orphanage provide a possibility for realizing one’s full potential in life? Is the affection Vrcko’s parents express toward him exaggerated?*, and so on.

The thugs see Vrcko as a *sneaky rich kid* (class clash) and they want to use him as an outlet for their rage because of their own estrangement from society. Despite the harassment, Vrcko sympathizes with the street kids, and would like to give them something in the spirit of Christmas which is approaching – it is the time for giving! The protagonists symbolize a certain spiritual state of the Croatian society at the beginning of the new millennium. Characters represent two opposing worlds (the positive and the negative pole). Maslinka is resourceful, skillful and courageous. Vrcko, on the other hand, is completely different – naive and unaccustomed to life's injustice, human malice or crime.

Students will stress lexical ludism as the basic feature of the author's style (word games, neologisms). Apart from physical appearance and speech characterization, the main characters are also described by their own names: in line with the *nomen est omen* principle, the names reflect the characters' psychological traits (Lazzarich, 2012) – the guard in the home is Lush, Viktorija, aunt Cartoona, grandpa Grump, etc. Students can select a quote, for example, 'The girl stood upright and said her name was Viktorija, which means victory!' (Mrkela, 2012, p. 49).

The teacher stimulates the conversation with the next question: Do you think the author condemns the characters' behavior in the novel? Does Mrkela show understanding and empathy for the boys from the park? Justify your opinions! Students who believe that Mrkela condemns the characters' actions can state the episodes in which social injustice is portrayed, and those who feel the opposite can claim that the author identifies with the heroes, as well as the happy ending of the story. Students support their views with an analytic search for proof and by quoting parts of the text, which is followed by an exchange of opinions.

The humane note is strongly accentuated; the didactic character of the text is reflected in stressing human virtues, delineating characters in the story to positive and negative. The bright and exemplary mother's character appears in that context.

### Independent Research

Discussion on the characters is followed by the analysis of style, comparison of the two texts, *Oliver Twist* and *Dear Oliver*, and by establishing poetic links on the level of subject matter and discourse. Characters facing cruel reality portray marginal parts of society, social injustice is criticized and there are direct quotes of the English author. The problem situation can be established by comparing two episodes from the novels based on a similar motif (e.g. boy's death). The inspirational sentence for provoking the problem situation can be: *Literary author Mrkela draws parallels between the 19<sup>th</sup> century (the time portrayed in Dickens' novel) and contemporary reality of the 21<sup>st</sup> century.*

Firstly, students will explore the problem in the text individually or in a group (using their notes) and try to justify their viewpoints. Thereafter the class will try to elicit certain conclusions in a discussion. As the problem's solution is reached in the framework of a certain context, we can observe how contemporary the social injustice

problem in the novel by Mrkela is in relation to Dickens' novel *Oliver Twist*. By finding arguments in support of the set thesis, students work in groups and compare the problem they have already dealt with by reading the excerpts from Dickens' novel. One group analyses the use of text excerpts from the novel *Oliver Twist*. In the introduction, Mrkela speaks to *Oliver Twist* by applying the mannerist procedure, develops an interliterary dialogue and directly quotes from Dickens. The names have an essential link to the names of characters in the Dickens' novel. Another group compares the atmosphere in the two texts: the city streets in *Dear Oliver* have an atmosphere similar to that in Dickens' novel. The third group analyses the descriptions of characters and space in the novel *Dear Oliver*, noticing that they are sometimes exaggerated, and sometimes very realistic. Students are encouraged to use quotations from the work in their analysis.

The reality of life in a home is portrayed objectively and without exaggeration – in spite of the teachers' effort, the working conditions are difficult and children are brought up in inhumane circumstances. The lack of love and parental care are also noticeable outside the family home, on the street and in the park.

## Discussing the Obtained Results

Similarities between *Oliver Twist* and *Dear Oliver* are visible in tragic episodes (the death of the boy Dick from the poorhouse, and Veseljko's tragic end), in the young offenders' characters (Charley Bates, Artful Dodger in *Oliver Twist*, Nojac and Neboder in *Dear Oliver*), in side characters' wisecracks (Dickens' Mr. Grimwig often repeats, *I'm going to eat my head if...*, similarly to grandpa Zeljo), in secret relics which contain puzzles (Monks' golden locket in *Oliver Twist*, and golden bracelet with engraved initials, which was found by a dog in *Dear Oliver*), in deaths of the main negative characters (Bill Sykes and Pop), and the happy ending to the stories (both Oliver and Maslinka find their new families). Besides the poetic links to *Oliver Twist*, students can notice similarities with previous works of compulsory literature, such as *The Story of Petrica Kerempuh* and the novels *Pinocchio* and *Fear in Lime Tree Street*.

### **The Second Double Lesson**

#### **Creating a New Problem Situation**

Humor is an important feature of Mrkela's style.<sup>15</sup> The degrees of humor in her novel vary from naive children's humor to satire and harsh humor in the *Kerempuh* style, with irony as a powerful means of author's expression (Lazzarich, 2012). The following segment of analysis is related to humor in the novel *Dear Oliver*. Some initial questions are: *How is the author's inclination to laughter visible in the novel? Is her humor harmless, on the level of witty remarks, which are aimed only at making readers laugh*

---

<sup>15</sup> Absent-mindedness is a natural laughter's residence (Bergson, 1914), and the absent-mindedness of *language* is portrayed as something accidental or natural; it is creative when it comes alive in a prose discourse.



and have fun? To interpret the humorous features, an excerpt from the text should be given, for example, 'Shut up!' I expressly asked her, and the plea was sealed with a punch in the stomach. And I intended to put a stamp with a shiner motif on Svetka's eye, when guard Lush burst in.' (Mrkela, 2012, p. 39).

Students decide on one of the given possibilities, or suggest their own ideas, after which the problem and the work methods are defined. Part of the problem task can be linked to the discourse: a group of students studies the author's style of expression and single out unusual and colorful sentences, which have a humorous effect and, in doing so, they will notice the different degrees of humor creation.<sup>16</sup>

The text is filled with reflexive-ludic neologisms which the author uses to present a children's way of expression.<sup>17</sup> The world of the language gesture is realized through numerous procedures: through creative language stunts ('He was a guard and had to keep tense carefulness:'. . . new Cartoona loved to love. . .'), noun neologisms (*ostrich-legs*, *Dimwit*, *bug-lover*, *dogism*), adjective neologisms (*bluemarkine view*, *afterluncheon habits*), verb neologisms (*right-braining*, *fetering*, *tear-shedding*, *more-thinking*, *more-braining*), antonymic games ('My foster parents were somewhere and Ostrich was nowhere'), nonsense ('. . . in his brightest moments, which means early at the crack of dawn. . .'), homographs ('I am Viktorija – Viktorija spoke lovely. – I am Mrs Lovely – said mum.'), and metaphors (*a hole in the soul, splashed with the sea from mum's eyes ... I haven't even eaten one half. I fed on the story.*).

## Research and Presentation of Results

Presentation of results should disclose the function of the author's ludism, which is not at all a collection of harmless, witty remarks. On the contrary, with comic episodes the author aims to motivate the readers to think and make their own judgments. Students will come to a conclusion that the story has a noticeable dose of humor, which can be a message to not lose hope.

After discussing the humorous aspects, a new issue is introduced, namely *the problem of achieving happiness in a community*. One of the fundamental questions in the novel can also be formulated in this way: *Mrkela thinks that true happiness is (im)possible to achieve*. Students have the task to find excerpts supporting their argument, note their observations, and then read them out and discuss them.

### 1. Discussion of the Obtained Results

Using the given literary sample, students support their final arguments and answer the initial question in the final stage of hypothesis examination. They work out the problem task independently and write a report about the obtained results (Rosandić,

---

<sup>16</sup> The humorous in the author's expression is realized from naïve-children's humor (dad's hair-style called *hedgehog's coat*), satire (Vrcko's birth, grandpa's proverbs, characters' names) to bitter irony and specific black humor (the portrayal of life on the street and in the orphanage).

<sup>17</sup> 'I only kept my mouth in the connection. . . 'What the hell is this?', Ostrich raged and then rejoiced, not from memory, but from the future.' (Mrkela, 2012, p. 74).

2005). At this stage, it is also advised to note the importance of love and kindness: the didactic function of the text is realized through wise thoughts with conveying the message of the importance of kindness and honesty. For the subsequent class the teacher should assign a written discussion on the following topic: *The novel has taught us that human happiness is very fragile, so we have to try hard to achieve it.* For this activity students can use the learning sheets with elaboration exercises.

### **Final Part of the Lesson**

#### **Exercises for Independent Homework**

The novel opens up many questions, such as, social hypocrisy, child abandonment, foster family issues, peer abuse and others. The introductory note – helping Maslinka and Vrcko in building a nicer and a more righteous world – is rounded with the final letters of the story's characters.<sup>18</sup> For independent homework students can write a letter to one of the characters from the novel *Dear Oliver* or to the author herself. Before the end of the lesson, it might be good to inform the students about the assessment and how independent work shall be presented in the subsequent class.

The discussed teaching methodology model used in the classroom analysis of compulsory literary works involves designing the problem situation by posing questions representing a problem and stating a thesis to be tested, i.e. confirmed or refuted. The key task lies in seeking supporting arguments, exchanging opinions and quoting excerpts from the original text, which depict the problem. By implementing the method of research, students themselves ask the problem questions and try to answer them by doing research and reading the text in detail. A discussion guided in a democratic spirit and one in which students are free to express themselves provides additional motivation for the improvement of the results obtained through individual research.

### **Conclusion**

Because reading is a prerequisite for the development of critical thinking, required school reading is an unavoidable segment of literature teaching. Thus, Dickens' classic is justifiably on the list of required reading as a representative work of world literature. However, the curriculum should enable students more freedom in their choice of reading apart from assigned works (Jurđana, 2010). Such an approach demands additional effort of the literature teacher, such as updating and reading current bestsellers, presenting the chosen titles and motivating students to read the works which are not included in compulsory reading. The teacher can offer works of his or her own choice, provided they are suitable for teaching, and in accordance with the

---

<sup>18</sup> Teacher can read the letters which hold the novel's idea, e.g., the preschool teacher's letter: *'Dear Oliver, I hope that all children will be happy in the future. And we'll know of the hard days only from Mr. Dickens' books or other books and films. Your preschool teacher'* (Mrkela, 2012, p. 102).

autonomy of lesson planning. In combining the possibilities of the teaching methods required for the exploration of literary texts, it is desirable to motivate students with problem-solving situations, because only in the adventure of research will they fully express their reflexive ability (Gajić, 2004). Solving unknown problem situations activates not only students' operative, but also their creative knowledge. Teachers should support the development of student abilities leading to such knowledge acquiescence, which will advance the education process. Besides effectiveness, motivational combination of elective reading and problem-oriented teaching is interesting to students because it encourages their cognitive processes, promotes work independence and the application of acquired knowledge. At the same time, it allows a greater student autonomy in the realization of certain teaching topics.

The results of empirical research confirm the need for change of the current, inefficient paradigm in required reading classes, i.e. rigid norms and traditional approach to interpreting literary texts need to be overcome. Quality contemporary works, such as *Dear Oliver* by Mrkela, can refresh literature teaching in primary schools. The author deals with the problem of abandoned children by (re)interpreting the Dickensian motif in a very original way. Although the book presents the reader with an unpleasant reality, *Dear Oliver* is not a pessimistic lamentation over the dreary reality in Croatia, but an optimistic story awakening the belief in humans and family. Thus, it can positively influence children's literary education, above all with its educational character and a humane view of life (Lazzarich, 2012). In order to get positive feedback, it would be advisable to consult the given interpretation model of *Dear Oliver* before its implementation in the teaching practice.

Since the interaction between readers and literary works is a fundamental starting point in literature teaching, student interests should not be ignored by teachers as leaders in the teaching process. The model presented here offers an analysis of a pop-culture work of fiction which depicts a fictional world close to that of students. As such, it has the potential to revive the positive atmosphere in the school classroom.

## References

- Banaš, L. V. (1991). *Estetska komunikacija s književnomjetničkim tekstom*. Zagreb: Školske novine.
- Bergson, H. (1914). *Laughter: an essay on the meaning of the comics*. New York: The Macmillan Company.
- Bežen, A. (2008). *Metodika, znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Profil.
- Bockovac, T. (2011). Od Dječaka Pavlove ulice do Harryja Pottera – nedoumice oko obvezne lektire. In I. Vodopija, & D. Smajić (Eds.), *Zbornik radova, "Dijete i jezik danas, Dijete i tekst"* (pp. 177-186). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.

- Češi, M., & Barbaroša-Šikić, M. (2007). *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Naklada Slap.
- Dickens, C. (2008). *Oliver Twist* (translated by Z. Crnković). Varaždin: Katarina Zrinski.
- Gabelica, M. (2012). Poticanje čitanja uz nove medije. *Dijete, škola, obitelj*, 30, 2-8.
- Gajić, O. (2004). *Problemska nastava književnosti u teoriji i praksi. Rezultati eksperimentalnih istraživanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Grosman, M. (2010). *U obranu čitanja. Čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam, Traduki.
- Hameršak, M. (2006). Osnovnoškolska lektira između kanona i popisa, institucija i ideologija. *Narodna umjetnost: hrvatski časopis za etnologiju i folkloristiku*, 43(2), 112-113.
- Hranjec, S. (2004). *Dječji hrvatski klasici*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ilić, P. (2008). *Kriza čitanja: kompleksan pedagoški, kulturološki i općedruštveni problem*, (2nd expanded edition). Novi Sad: Gradska Biblioteka; Beograd: Nova škola.
- Jambrec, O., & Bežen, A. (2009). *Hrvatska čitanka za 7. razred osnovne škole*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Javor, R. (1998). *Odrastanje u zrcalu suvremene književnosti za djecu i mladež, Teme i problemi*. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.
- Jurdana, V. (2010). Kako do užitka u čitanju osnovnoškolske lektire? *Pedagogija*, 65(3), 462-472.
- Karlović, M. (2004). Izbor, čitanje i obrada lektire od četvrtog do osmog razreda osnovne škole. *Napredak*, 145(1), 27-32.
- Kinert-Bučan, D. (1983). *Čitanje je život knjige*. Zagreb: Naša knjiga.
- Kintsch, W. (1980). Learning from text, levels of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway. *Poetics*, 9, 87-89. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(80\)90013-3](https://doi.org/10.1016/0304-422X(80)90013-3)
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383-409. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00011-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00011-1)
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Lazzarich, M. (2004). Književnost valja približiti mladima. *Napredak*, 145(1), 83-91.
- Lazzarich, M. (2012). *Epistolarni dječji roman. Dragi Olivere*. Zadar: Vlastita naklada.
- Lotman, J. M. (2001). *Struktura umjetničkog teksta*. Zagreb: Alfa.
- Mrkela, M. (2012). *Dragi Olivere*. Zadar: Vlastita naklada.
- Peleš, G. (1999). *Tumačenje romana*. Zagreb: Artresor.
- Plavšić, M., & Ljubešić, M. (2009). Književni interesi mladeži (na području Istarske i Primorsko-goranske županije). *Metodički obzori*, 4(1-2), 125-141.
- Renninger, K. A., Hidi, S., & Krapp, A. (1992). *The Role of Interest in Learning and Development*. NJ: Erlbaum, Hillsdale.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Sabolović-Krajina, D. (1989). Neki aspekti čitalačke kulture mladih. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 32(1-4), 71-94.

- Söllinger, P., Sokolicek, F., & Söllinger-Letzbor, R. (1990). *Erlebte Literatur: Lehrerheft*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Šabić, M. (2001). Odnos književnog kanona i nacionalne culture u nastavi književnosti. *Napredak*, 4, 31-44.
- Šredl, V. (2012). Ni Hlapić više nije neodoljiv. *Školske novine*, 29, 10-11.
- Turk, M. (2014). Predložak za analizu (pedagoškog) problema iz perspektive teorije odgoja: primjer školske lektire. *Školski vjesnik*, 63, 163-180.
- Vladilo, I. (2002). Lektira – radost čitanja ili tortura. *Zbornik radova Proljetne škole školskih knjižničara*, Novi Vinodolski, Rijeka: Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske.
- Vranković, Lj. (2011). Lektira u razrednoj nastavi. *Život i škola*, 25(1), 193–205.

---

**Marinko Lazzarich**

University of Rijeka, Faculty of Teacher Education  
Sveučilišna avenija 6, 51000 Rijeka, Croatia  
mlazzari@inet.hr

# (Ne)sloboda izbora književnih djela i problemski pristup interpretaciji literarnoga predložka u nastavi lektire

## Sažetak

*Temeljna zadaća školske lektire jest osposobljavanje mladih čitatelja za estetsku komunikaciju s književnim djelom. Sloboda izbora bitno određuje učenički odnos prema čitanju, stoga valja promišljati o učinkovitosti planiranja i realizaciji postojećih programskih sadržaja. Problemska nastava književnosti omogućuje stvaralački pristup literarnom djelu, a interpretacija utemeljena na načelima suvremenosti i komparativnosti primjenjiva je u višim razredima osnovne škole. U tekstu su prikazani rezultati istraživanja provedenog među nastavnicima Hrvatskoga jezika osnovnih škola triju županija, o recepciji romana Oliver Twist, Charlesa Dickensa, koji upućuju na potrebu za promjenom postojeće nastavne paradigme. U tom kontekstu nagrađeni roman Dragi Oliveri (2012), hrvatske književnice Mirjane Mrkela, nadaje se kao poticajan literarni predložak za propitivanje mogućnosti kombiniranja izborne lektire s problemskim nastavnim sustavom. Epistolarni roman inspiriran je popularnim Dickensovim djelom, a poetološkim poveznicama Mirjana Mrkela razvija međuknjiževni dijalog te povlači paralele između 19. stoljeća i suvremene hrvatske stvarnosti. Autor teksta navodi model metodičke interpretacije romana u nastavi književnosti za 7. razred osnovne škole, s ciljem jačanja analitičkih kompetencija mladih čitatelja. U problemskom sustavu učenik dobiva aktivnu ulogu razvijajući svoj kreativni potencijal i sposobnost kritičkoga promišljanja.*

**Ključne riječi:** *dječja književnost; lektira; načelo suvremenosti; problemska nastava; školska interpretacija.*

## Uvod

Poticanje učenika na cjelokupno i trajno čitanje osnovni je problem nastave materinskoga jezika, ujedno i velik izazov metodičarima u iznalaženju novih mogućnosti osnaživanja literarne komunikacije u nastavi. Pristup interpretaciji školske lektire i problem (ne)čitanja lektirnih naslova predmet je istraživanja brojnih domaćih stručnjaka i znanstvenika (Gabelica, 2012; Hameršak 2006; Jurdana, 2010; Karlović,

2004; Lazzarich, 2004; Turk, 2014; Vranković 2011). Posljednjih desetljeća čitateljski interesi učenika bitno su se promijenili<sup>1</sup>, pa se postavlja pitanje u kojoj mjeri metode poučavanja prate nagli razvoj sociokulturnih okolnosti (Bockovac, 2011). Kritizirajući tradicionalne oblike provjere učenikova znanja o tekstu i školsku "obradu" lektirnih naslova, Grosman (2010) navodi kako su sami nastavnici nerijetko krivci za porazne učinke nastave književnosti. Rigidni normativizam i inzistiranje na čitanju literarnih djela koja su učenicima sadržajno i kontekstualno nedostupna samo potiče odbojnost prema čitanju i zadanoj lektiri (Turk, 2014). Potreba za knjigom i odnos prema čitanju nije samo problem školstva, već pitanje cjelokupne kulturne politike nekog društva (Sabolović-Krajina, 1989) jer su sociološke i kulturološke posljedice medijskih mijena dalekosežne.<sup>2</sup> Iako učenici razredne nastave još uvijek pokazuju zadovoljavajući interes za književna djela određena nastavnim programom, čini se da je kriza čitanja zahvatila mlađu populaciju učenika završnih razreda osnovne škole, a spoznaja o sličnim trendovima u susjednim državama slaba je utjeha.<sup>3</sup>

Mladima valja osvijestiti važnost čitanja lektire, pri čemu je autonomija nastavnika u odabiru književnih djela od presudne važnosti jer oni najbolje poznaju svoje učenike, kao i načine poticanja na aktivno sudjelovanje u interpretaciji književnih tekstova.<sup>4</sup> Ne treba zanemariti pozitivna iskustva svjetskih i europskih obrazovnih sustava, kao i inovativne pristupe lektiri koji se mogu primijeniti i u hrvatskome školstvu.<sup>5</sup> Tehnološkim promjenama tiskani medij polako gubi bitku s interfejsom, što ne znači da je književnost u potpunosti ugrožena (Gabelica, 2012). Kako mladi danas

---

<sup>1</sup> Na stručnom skupu hrvatskih školskih knjižničara u kolovozu 2012. godine raspravljalo se o čitateljskim interesima učenika u doba agresivne dominacije novih medija. Knjižničarka Vesna Šredl iz zagrebačke OŠ "Dr. Ivan Merz" iznijela je zanimljive podatke ankete provedene među učenicima od 3. do 8. razreda (219 učenika), čiji je cilj bio istražiti odnos djece prema čitanju, njihove čitateljske interese i omiljene naslove. Dobivene je podatke usporedila s rezultatima istraživanja provedenog 2004. godine, kada je čitateljsko tijelo još uvijek bilo okupljeno oko pojedinih naslova. U osam godina došlo je do brojnih promjena - izgubili su se neki opći interesi, a mladi su danas mnogo bliži individualnom izboru (Šredl, 2012).

<sup>2</sup> Još početkom osamdesetih godina prošloga stoljeća Dijana Sabolović-Krajina (1989) iznijela je rezultate istraživanja nekih aspekata čitateljske kulture mladih u Koprivnici, utvrdivši kako čitanje nije samo psihološki proces koji se odvija na relaciji između čitatelja i teksta, već i društveni proces određen brojnim povijesnim i ovremenskim čimbenicima.

<sup>3</sup> Istraživanja čitateljskih interesa učenika u Srbiji pokazuju kako samo 15% učenika osnovnih i srednjih škola pročitava sva djela predviđena programom školske lektire (Ilić i sur., 2007).

<sup>4</sup> Ivana Vladilo podržava tezu o književnim djelima koja bi svaki obrazovani čovjek morao poznavati. U svome članku *Lektira – radost čitanja ili tortura* (2002) naglašava kako problemi počinju kada se ta djela od najranijeg djetinjstva nameću mladima u sklopu obvezne lektire, čime ona postaje sredstvom torture. U učenikovo svijesti pojmom "obvezno" označeno prisilu i zabranu.

<sup>5</sup> Školski sustav Sjedinjenih Američkih Država vrlo je liberalan i sklon inovacijama u nastavi pa tako i u području materinskoga jezika. Prema podacima AASL ne postoji standardni kurikulum ni u jednoj od 50 američkih država. U svakoj državi postoje odjeli za školstvo koji imaju ulogu koordinatora pri izradi kurikula, no odlučujuća je visoka autonomnost lokalnoga školskog sustava. Svaka škola, učiteljski tim ili učitelj imaju potpunu slobodu u odabiru knjiga i sastavljanju popisa za čitanje. U austrijskom sustavu književnoga odgoja nastavnici iz okvirnoga programa biraju metodičku paradigmu u skladu s pedagoškim uvjetima i potrebama učenika u pojedinoj školi ili regiji. Posebno mjesto u školskoj lektiri zauzimaju tekstovi čiji je sadržaj utemeljen na teoriji proživljene nastave književnosti. Autori udžbenika *Erlebte Literatur: Lehrerheft (Proživljena književnost)* promiču nastavni model utemeljen na teoriji literarno-estetske komunikacije, u kojem stvaralačko čitanje i razumijevanje poruka postaje središnja metodička postavka interpretacije (Söllinger, Sokolicek, Söllinger-Letzbor, 1990).



najviše čitaju s raznoraznih zaslona, nove medije moguće je integrirati i u nastavu književnosti.<sup>6</sup> Na metodičarima je zadatak osmišljavanja metodologije prezentiranja književnog teksta u višesjetilnom okruženju.<sup>7</sup> Svakako je najvažnije pridobiti učenike za čitanje književnih djela i ne dopustiti da knjiga bude u podređenom položaju u odnosu na internet i videoigrice. Čitanje je jezična djelatnost čija je glavna funkcija razvoj kritičkoga mišljenja, i u tom kontekstu obvezna školska lektira ima svoje opravdanje. Kvalitetni naslovi suvremenih domaćih i stranih književnika mogu dodatno zaintrigirati mlade čitatelje i potaknuti čitateljski interes. Sam pristup odabranim djelima ne treba ograničiti klasičnom analizom jer se na taj način samo produbljuje formalizam u nastavi, već literarnu komunikaciju valja obogatiti raznovrsnim oblicima interpretacije (Banaš, 1991). Jedna od mogućnosti jest i primjena problemsko-stvaralačkoga nastavnog sustava.

### **Problemska nastava književnosti**

Metodički sustavi nastave književnosti proizlaze iz umjetničke prirode obrazovnoga područja i položaja literarnoga subjekta u nastavi, stoga je metodika nastave književnosti usmjerena na pojedinca. Karakteristika doživljajnosti ima važnu ulogu u prihvaćanju i tumačenju sadržaja učenja, posebice recepcija umjetničkoga teksta koji u recipijentu pobuđuje estetski doživljaj. Kada je riječ o razini usvojenosti znanja, uporabljivo znanje na vrhu je mjerne ljestvice, a stvaralačko se znanje može ostvariti aktiviranjem složenih intelektualnih funkcija u iznalaženju mogućnosti za rješavanje nekog problema.

Operativno i stvaralačko znanje u funkciji razvoja literarne komunikacije potiče se individualiziranim pristupom. Osim što jača motivaciju za čitanje, problemsko-stvaralački metodički sustav pridonosi boljoj usvojenosti znanja. U središte procesa pouke postavlja se problem koji učenici sami rješavaju stječući nove spoznaje uz pomoć nastavnika (Bežen, 2008). Kako je književni problem višeznačna pojava utemeljena na složenim misaonim aktivnostima, pri njegovu rješavanju dolazi do izražaja recipijentov subjektivni odnos. Time se potiče samostalnost u radu jer svaki učenik nastoji riješiti problem na svoj način (Rosandić, 2005). Posebice valja istaknuti višeslojnost problemske nastave, njezinu psihološku i pedagoško-didaktičku dimenziju u otkrivanju poetičkoga koda književnoga teksta. Zanimanje za dekodiranjem idejnoga podteksta može pobuditi poticajna kombinacija emocionalnog (doživljaj) i racionalnog (spoznaja). Da bi se mogao problemski modelirati, nastavni sadržaj mora zadovoljavati

<sup>6</sup> Promišljajući o položaju knjige u doba interfejsa, lingvist Gunther Kress (2003) naglašava kako poučavanje pismenosti zahtijeva drugačiji pristup. Novi mediji otvaraju mogućnost stvaranja značenja putem pisma i slike, stoga usavršavanje materinskoga jezika mora obuhvatiti učenje dvaju različitih oblika komunikacije. Tehnološke promjene s dominacijom vizualnih medija tijesno su povezane s društvenim i ekonomskim čimbenicima.

<sup>7</sup> Projekt e-lektire (kao dio programa informatizacije u hrvatskome školstvu) omogućuje učenicima da čitaju lektirne naslove s računalnih zaslona. Na inicijativu MZOS-a, uz tehničku podršku CARNeta, na mrežnim stranicama objavljena su cjelovita djela hrvatskih i stranih pisaca s popisa obvezne školske lektire. Knjige su dostupne učenicima i njihovim nastavnicima bez novčane naknade jer je dostupnost lektirnih naslova bio osnovni cilj projekta.

određene uvjete, prije svega kriterij informacijsko-sadržajnoga proturječja. Riječ je o dinamičnoj situaciji kretanja od početne nepoznanice prema jasnom rješavanju problema, između čega se odvija složeni proces restrukturiranja ranijih spoznaja i strukturalno kompletiranje problemske situacije (Gajić, 2004). Nastavnik/ica mora prilagoditi literarni problem spoznajnim mogućnostima i psihičkoj dobi učenika. Na temelju poznatih elemenata u problemskoj situaciji određuje se mogući cilj interpretacije i razmatraju mogućnosti njegova ostvarivanja.

Inzistiranje na kanoniziranom modelu lektire sociološki je i metodički problem s kojim se nastavnici suočavaju u svakodnevnoj praksi. Didaktičnost i tradicionalni humanističko-normativni pristup obradi književnoumjetničkoga teksta usmjeren stjecanju općekulturnih znanja zasigurno neće postići željeni učinak, već će samo pridonijeti (negativnom) doživljavanju obvezne lektire. Ideološki povijesni aspekt poučavanja, pa i književni kanon u nastavi književnosti, možda je usklađen s arificijelnom "uređenošću" škole, ali ne i s učenikovim poimanjem stvarnosti (Šabić, 2001). U tom kontekstu svijet teksta (poglavito klasičnih djela domaće i svjetske književnosti) postaje učenicima nedostupan i nezanimljiv.

Kako je čitanje fikcionalne proze složen proces (Peleš, 1999), loša iskustva u recepciji tekstova koji nisu bliski estetskom senzibilitetu učenika, mogu se negativno odraziti na razvoj kulture čitanja. Taj problem možemo promatrati na primjeru književnih naslova koji se desetljećima nalaze na popisu školske lektire, iako današnji osnovnoškolci u odnosu na prethodne generacije učenika sasvim drugačije poimaju sintagmu *književni klasik*. Dok se uvrštavanjem djela klasika svjetske književnosti u obrazovne programe ispunjava spoznajna i odgojna funkcija čitanja, zanemarivanje zabavne funkcije u *komunikacijskoj trijadi* (Lotman, 2001)) nije sasvim opravdano. S tim problemom nastavnici se suočavaju tijekom interpretacije tekstova domaćih i stranih književnih klasika.

Percepciju obvezne lektire u nastavi, fokusirane na tradiciji i stjecanju općekulturnih znanja, možemo promatrati na primjeru romana *Oliver Twist*, književnika Charlesa Dickensa, koji se nalazi na popisu lektirnih naslova u 7. razredu.<sup>8</sup> Iako je riječ o remek-djelu svjetske književnosti, postavlja se pitanje predstavlja li ono današnjim učenicima, ali i nastavnicima, čitateljski užitak ili neugodnu zadaću. Kako bismo dobili odgovor na to pitanje, u razdoblju od siječnja do svibnja 2015. godine provedeno je kraće istraživanje među nastavnicima Hrvatskoga jezika triju županija: Primorsko-goranske, Ličko-senjske i Istarske županije.

## Metodologija istraživanja

*Područje istraživanja:* Hrvatski jezik i lektira u predmetnoj nastavi

*Predmet istraživanja:* nastavnička i učenička recepcija romana *Oliver Twist*, Charlesa Dickensa

---

<sup>8</sup> Valja naglasiti kako su osnovnoškolci uglavnom usmjereni na sadržaj. Rezultati istraživanja provedenog na uzorku 220 učenika od 4. do 8. razreda Osnovne škole Petra Preradovića u Zadru, 2003. godine, o čitanju i pisanju lektire, pokazuju kako većina učenika čita školsku lektiru, ali su mahom usmjereni na sadržaj te prednost daju pustolovnoj prozi (Karlović, 2004).

## **Ciljevi i zadatci istraživanja**

Vodeći se mišlju kako literarna komunikacija u nastavi može osposobiti učenike za kvalitetniju komunikaciju sa svijetom koji ih okružuje, pozornost je usmjerena iskustvima nastavnika o učeničkoj recepciji lektirnoga naslova u 7. razredu osnovne škole. Osim utvrđivanja razine doživljajnosti romana *Oliver Twist*, propitivana su nastavnička iskustva u primjeni problemskog sustava u nastavnoj praksi. Nastojala se ispitati reakcija nastavnika na poetički iskaz Charlesa Dickensa kako bi se, u slučaju negativne povratne informacije, razmotrile mogućnosti nadvladavanja toga problema te ponudio novi model interpretacije u okviru problemske nastave i poticanja interesa za čitanje suvremenih literarnih predložaka.

## **Polazne hipoteze**

U istraživanju se pošlo od sljedećih hipoteza:

- a) učenicima nisu bliska djela koja ne korespondiraju s njihovim doživljajnim iskustvom;
- b) nastavnici će pokazati naklonost prema čitanju socijalnog romana *Oliver Twist*;
- c) nastavnici se u praksi koriste modelom problemske nastave.

Ispitivanje je provedeno među nastavnicima Hrvatskoga jezika u predmetnoj nastavi, u razdoblju od siječnja do svibnja 2015. god. Istraživanjem su obuhvaćene 43 škole iz triju županija (Primorsko-goranska, Ličko-senjska i Istarska županija), a primijenjena je metoda anketiranja utemeljena na samoiskazu ispitanika o osobnome mišljenju i stavu.<sup>9</sup>

## **Uzorak**

Anketnim upitnikom konstruiranim za potrebe ovog istraživanja, na slučajno odabranom uzorku, obuhvaćena su 102 nastavnika, od kojih 98 nastavnica i 4 nastavnika. Prosječni radni staž ispitanika iznosio je 18,9 godina radnog staža, u rasponu od 1 do 40 godina staža; 27,4% nastavnika ima manje od 10, a 32,3% nastavnika ima više od 20 godina radnog staža. Uzorak istraživanja nije uravnotežen prema spolu jer su u visokom postotku zastupljene ispitanice (96,1%) u odnosu na muško nastavno osoblje (3,9%).

## **Rezultati**

Na prvu ponuđenu tvrdnju *Učenici 7. razreda rado čitaju Dickensov roman Oliver Twist*, najveći broj ispitanika iskazao je dvojbenu stav, a 30 ispitanika ne slaže se s navedenom tvrdnjom. Pet je ispitanika navelo kako njihovi učenici ne čitaju navedeni naslov za lekturu.

<sup>9</sup> Baza podataka oblikovana je u MS Excel programu, a obrada i analiza obavljena je primjenom statističkog programskog paketa STATISTICA, version 12, StatSoft, Inc. (2013). Numerička varijabla duljina staža opisana je srednjom vrijednošću i standardnom devijacijom, a kategoričke varijable (spol, odgovor) frekvencijom pojavljivanja odnosno postotnim udjelom. Usporedbe numeričke varijable prema kategoričkim rađene su Studentovim t-testom (za dvije kategorije) ili ANOVA F testom (za više kategorija), a povezanost kategoričkih varijabli Fisherovim egzaktim ili Pearsonovim hi-kvadrat testom. Odnosi varijabli smatrani su statistički značajnim ako je izračunata razina statističke značajnosti bila manja od 5% ( $p < 0,05$ ).

### Tablica 1

Raspodjela odgovora a), b) i c) svih ostalih nastavnika: prema stažu nema statistički značajne razlike (ANOVA F test,  $p=0,938$ )<sup>10</sup>. Skupina nastavnika koji izjavljuju "ne čitamo" prema stažu ima nešto kraći (ali ne i statistički značajno) radni staž od ostalih ( $13 \pm 11$  g. vs.  $19 \pm 11$  g.; t- test,  $p=0,352$ ). Raspodjela dobivenih odgovora na prvo pitanje pokazuje kako nastavnici nisu u potpunosti sigurni u zainteresiranost učenika za klasični roman iz razdoblja realizma.

U drugoj tvrdnji s ponuđenom binarnim izborom *Roman Oliver Twist učenici čitaju – a) u cijelosti i b) samo određene dijelove, fragmentarno*, ispitanici su se u većem postotku opredijelili za drugu mogućnost.

### Tablica 2

Raspodjela odgovora pokazuje da postoji značajna razlika u duljini radnog staža među skupinama (ANOVA F test,  $p=0,049$ )<sup>10</sup>; pritom skupina nastavnika koji izjavljuju "ne obrađujemo" značajno je kraćeg radnog staža od onih koji izjavljuju da učenici roman čitaju u cijelosti (t-test,  $p=0,032$ ). Čak 12 ispitanika navodi kako njihovi učenici nemaju obvezu čitanja Dickensova romana. Ta je skupina isključivo ženske populacije, no ta raspodjela ne odstupa značajno od raspodjele u uzorku (Fisherov egzaktni test,  $p=0,601$ ). Dakle, 30 ispitanika zahtijeva od svojih učenika čitanje roman u cijelosti. Raspodjelom odgovora naglašen je rezervirani stav nastavnika prema interpretiranju Dickensova romana.

Treće pitanje odnosilo se na provedbu problemskog metodičkog modela u praksi. Na pitanje *Provodite li model problemske nastave na satima lektire/književnosti?* ispitanici su mogli izabrati potvrđan ili niječni odgovor. Odgovor DA zaokružilo je 85 ispitanika (83,3%), a 16 ispitanika (15,7%) odgovorilo je niječno. Jedan ispitanik nije odgovorio na to pitanje. Nema statistički značajne razlike u duljini radnog staža nastavnika koji provode model problemske nastave od onih koji ne provode (t-test,  $p=0,651$ ). Razvidno je kako se većina nastavnika koristi takvim načinom rada u nastavnom procesu. Bila su zanimljiva i obrazloženja ispitanika o tome zbog čega provode model problemske nastave: *Jedino tako je moguće zainteresirati učenike; To je dobar način aktualizacije sadržaja vezanih za književnost; Sati lektire dobar su temelj za problemsku nastavu zbog toga što možemo smireno raspravljati o romanu*. Valja naglasiti kako nije bilo negativnih stavova prema provedbi problemskoga nastavnog sustava.

Odgovori na četvrto pitanje ponudili su viđenje školske lektire iz nastavnickoga rakursa (Tablica 3). Posljednje pitanje bilo je usmjereno prema provjeri učeničke recepcije klasičnog romana: *Smatrate li kako je Dickensov roman primjeren učeničkoj dobi i senzibilitetu današnje mladeži?*

---

<sup>10</sup> Prema spolu također nema statistički značajne razlike, iako se zbog manje zastupljenosti nastavnika taj parameter može zanemariti (Pearsonov hi-kvadrat test,  $p=0,614$ ).

## Tablica 3

U binarnoj opreci 32 ispitanika zaokružila su odgovor DA, a 68 ispitanika smatra kako *Oliver Twist* nije primjeren učeničkoj dobi i senzibilitetu današnjih četrnaestogodišnjaka. Dva su ispitanika zaokružila oba odgovora. Tim je pitanjem ujedno konfrontirana pozicija Dickensova romana u području izvannastavnoga čitanja. Nema statistički značajne razlike u duljini radnog staža nastavnika koji odgovaraju sa "da" od onih koji odgovaraju sa "ne" (t-test,  $p=0,955$ ). Također nema statistički značajne razlike u odgovorima prema spolu nastavnika. Odgovori ispitanika trebali su potvrditi doživljaj literarnoga predloška u nastavnoj praksi. Očekivanja da će većina ispitanika potvrditi afirmativan stav nastavnog osoblja prema socijalnom romanu nisu se ispunila. Ispitanici su mogli i obrazložiti svoj odgovor. Oni koji su se opredijelili za potvrđan odgovor, naglašavaju pedagošku dimenziju Dickensova romana: *Zbog problema koji iščitavamo (siromaštvo, nepoštenje); Teška socijalna situacija u društvu vrlo je bliska socijalnom stanju u romanu*. Nastavnici koji su zaokružili niječni odgovor smatraju da je Dickensov roman – *primjeren dobi, ali nije senzibilitetu učenika; Preopsežno djelo za osnovnu školu; Dickensov roman je primjereniji srednjoškolcima. Osnovnoškolcima je kompozicija ovog romana previše razgranata, a brojni opisi i predugi dijalozi prepuni zastarjelica otežavaju im čitanje; Roman je stilski i tematski zastario i ne komunicira adekvatno sa suvremenim generacijama; Nije upitna kvaliteta romana, nego kultura čitanja naših učenika koji, kada vide koliko ima stranica, zastarjelih riječi i opisa – jednostavno odustaju; Učenici su uglavnom obeshrabreni opširnošću romana, a često im je daleko vrijeme teško za razumijevanje*. Pojedina su razmišljanja razotkrila veću potrebu uključivanja sadržaja povezanih s učeničkim iskustvom u nastavu književnosti.

Od triju polaznih hipoteza u potpunosti je potvrđena treća – *Nastavnici u praksi koriste model problemske nastave*. Većina nastavnika (83,3%) u svakodnevnom radu s učenicima primjenjuje problemsko-stvaralački pristup. Ispitanici naglašavaju funkcionalnost i višeslojnost problemske nastave koja potiče učenike da budu aktivniji. Učinkovitost rješavanja literarnog problema posebice dolazi do izražaja na satima lektire.

Isto tako, obrazloženja nastavnika na četvrto pitanje u velikoj su mjeri potvrdila prvu hipotezu – *Učenicima nisu bliska djela koja ne korespondiraju s njihovim doživljajnim iskustvom*. To nije nikakva novost jer je u brojnim znanstvenim radovima utvrđen suodnos između sadržaja učenja i učeničkih kognitivnih sposobnosti, ali i interesa (Dewey; 1913, Kintsch; 1980, Renninger i sur., 1992), što vrijedi i za literarnu komunikaciju. Osobni interes potiče i stvara optimalne uvjete za učenje (Svedružić, 2012), a aktivnost učenika bitno se odražava na obrazovne rezultate (Pavličević, 1992).<sup>11</sup> Nastavnici su svjesni važnosti pedagoške dimenzije u izboru književnih

<sup>11</sup> Tijekom prošlog stoljeća znanstvenici su se intenzivno bavili proučavanjem koncepta interesa. Dewey je još 1913. naglašavao ključnu ulogu interesa u učenju jer zanimanje za određeni obrazovni sadržaj potiče dublju spoznaju i učenje. Kognitivna je psihologija šezdesetih godina aktualizirala tu problematiku, a Walter Kintsch (1980) je ukazao na povezanost interesa i učenja, razlikujući emocionalne i spoznajne interese. Nakon toga Renninger i sur. (1992) postavljaju tezu o situacijskom i osobnom interesu. Novije studije pokazuju da motivacijski postupci utemeljeni na interesu pojedinca mogu imati pozitivne učinke na proces i rezultate učenja (Krapp, 2002).

naslova, ali smatraju kako u izboru za čitanje presudnu važnost ima estetski kriterij. Mnogi ispitanici upozoravaju na to da osim primjerenosti u interpretaciju teksta valja uključiti i načelo suvremenosti, s ciljem približavanja literarnoga predloška senzibilitetu današnjih mladih čitatelja.

Druga hipoteza – *Nastavnici će pokazati naklonost čitanju socijalnog romana*, odbačena je. Odgovori ispitanika na prvo, drugo i četvrto pitanje u visokom postotku pobijaju tu tvrdnju. Većina ispitanika izražava dvojbenu stav prema zainteresiranosti učenika za čitanje Dickensova romana. Manje od trećine ispitanika (29,4%) inzistira na cjelovitu čitanju *Olivera Twista*, većina nastavnika (58,8%) interpretira Dickensov roman fragmentarno, dakle djelomično, čitajući ulomke objavljene u čitankama za 7. razred. Svjesni učeničkog doživljaja zahtjevnijega klasičnog djela, mnogi nastavnici ne traže od svojih učenika cjelovito čitanje romana. Neki ispitanici (11,8%) uopće ne interpretiraju navedeni naslov u nastavi lektire. U obrazloženju odgovora na 4. pitanje nastavnici su iskazali rezervirani stav prema interpretaciji djela engleskoga klasika, kojim se ne potvrđuje postavljena hipoteza.

Kada je riječ o zahtjevnim tekstovima, nastalim u određenom povijesnom razdoblju koje tematikom i stilom nije blisko senzibilitetu današnje mladeži, može nastati šum u komunikacijskom kanalu jer su estetske vrijednosti daleke dječjem iskustvu (Bockavac, 2011). (Ne)mogućnost i sloboda izbora književnoumjetničkih tekstova bitno određuje odnos učenika prema školskoj lektiri. Liberalniji pristup biranju tekstova vjerojatno bi ublažio negativan stav prema obveznoj lektiri. Učenici bi bili zadovoljniji kad bi mogli čitati tekstove koji im se sviđaju i koji su bliski njihovu senzibilitetu, stoga ih valja upoznavati s aktualnim tekstovima te razvijati sposobnosti njihove procjene. Problemska nastava i interpretativni pristupi utemeljeni na načelima suvremenosti i komparativnosti u lektirnom sustavu Hrvatskoga jezika mogu se primijeniti i u završnim razredima osnovne škole (Rosandić, 2005).

### ***Problemski i komparativistički pristup u nastavi lektire***

Kako je već navedeno, da bi opravdao primjenu u odgojno-obrazovnom procesu, nastavni sadržaj mora ispuniti određene uvjete: osim primjerene estetske i pedagoške dimenzije, trebao bi ispunjavati spoznajnu, odgojnu i zabavnu funkciju. Roman *Dragi Olivere* (2012), hrvatske književnice Mirjane Mrkele, nagrađen je Nagradom "Grigor Vitez" za 2012. godinu i udovoljava zahtjevima artikulacije problemske nastave, ponajprije ispunjavajući kriterij informacijsko-sadržajnoga proturječja. Na primjeru lingvometodičkog predloška ispitat ćemo dosege slobodnog izbora suvremenih lektirnih naslova te raspraviti o poticajnim mogućnostima primjene problemskoga pristupa u jačanju literarne komunikacije učenika sedmoga razreda osnovne škole.

### ***Interpretacija romana***

Zadarska književnica Mirjana Mrkela<sup>12</sup> bavi se problemskom literaturom za mlade i dječjom stvarnosnom prozom. Dvjestota godišnjica rođenja Charlesa

---

<sup>12</sup> Mirjana Mrkela piše poeziju i prozu za djecu i odrasle. Mnogi su joj tekstovi objavljivani u čitankama i u dječjim časopisima. Na šibenskom Međunarodnom festivalu djeteta održala je 2004. godine svoju autorsku večer. Osim



Dickensa i njegovo klasično djelo *Oliver Twist* bili su poticaj za pisanje romana u kojem književnica pokušava odgonetnuti suočava li se današnje društvo sa sličnim problemima kojima se bavio i Dickens. Brojne su poveznice između dvaju proznih ostvarenja: karakterizacija likova, urbana sredina, elementi pustolovnog romana, dramatska napetost i sretan rasplet. Socijalnom tematikom, turobnim *dickensovskim* ozračjem i likovima mladih probisvjeta Mirjana Mrkela povlači paralele između 19. stoljeća i današnjega vremena. Međužanrovske geminacije i dijalog s engleskim klasikom ostvaren je manirističkim postupkom, autoričinim izravnim obraćanjem Oliveru Twistu, čime je postignut uokvireni efekt "priče u priči". Slojevita struktura teksta nudi raznolik pristup školskoj interpretaciji.

Crnohumorna pripovijest govori o odrastanju u suvremenom urbanom okružju, u kojem su djeca zaokupljena svakodnevnim brigama, a književnica oblikuje fikciju na specifičan način. Roman je koncipiran u obliku pisama, tematizirajući problem suživota u obitelji i u domu za napuštenu djecu. Mirjana Mrkela eksperimentira s inventivnim postupkom strukturiranja priče, kompozicijski kratkim segmentima koji se izmjenjuju iz dvostruke perspektive: kroz očiste *infantilnih pripovjedača* razvija se priča o dvama svjetovima koji paralelno egzistiraju. Pravilna izmjena pisama djevojčice Maslinke i dječaka Vrcka u funkciji je rasvjetljavanja priče iz različitih rakursa.<sup>13</sup> Pisma se postupno pretvaraju u priču bremenitu osnovnim egzistencijalnim pitanjima. U pogledu deskriptivnosti valja izdvojiti sugestivne opise likova i njihovih duševnih stanja, a opisi krajolika nerijetko korespondiraju s trenutnim raspoloženjem aktera priče. Realistički pristup razvidan je u objektivnosti slikanja domskoga života, a dinamična je naracija ispunjena čestom izmjenom prizora, deskripcijom i lucidnim zapažanjima. Mirjana Mrkela u priču unosi veliku dozu smjehovnog kao protutežu sumornoj svakodnevici. Leksički ludizam ostvaruje se kao temeljna odrednica autoričina stila: stilizacijom spontanoga govora ona stvara zanimljive i kreativne jezične sklopove (Lazarich, 2012). Prožimanje žargona, novotvorenica i posuđenica jest zahvat u teksturu književno-standardnoga jezika na razini leksičkoga ludizma. U autorskom spoju komičnost jezika koji se stvara iščitljivi su elementi

---

romana Dragi Olivera objavila je zbirku *Ljubavne pjesme* (2013), *Moju zadarsku čitanku* (2014). Najnoviji uradak *Upoznaj izume Fausta Vrančića* (Zagreb, 2015) kreativna je didaktička zbirka zadataka koju je M. Mrkela izradila u suautorstvu s Martinom Šarić.

<sup>13</sup> Na ulicama neimenovanoga grada vlada slično ozračje kao u Dickensovu romanu: djevojčica Maslinka je poput Olivera (olive = maslina) – siročić! Kao beba ostavljena je u parku, odrasta u domu za napuštenu djecu pa joj je djetinjstvo ispunjeno borbom za vlastitu egzistenciju, a Vrcko (twist = vrckanje) je jedinač obasut obiteljskom pažnjom, ali nezadovoljan jer nema brata ili sestru. Odgojiteljice u domu se trude i brinu za djecu, ali im je posao otežan zbog uvjeta rada, a djeca u neprimjerenom okruženju grubo reaguju odrastajući u uvjetima koji potenciraju grubost i sebičnost. Vrcko na ulici susreće nepoznate dječake i naivno se upleće u protuzakonite radnje. Pojava djevojčice Viktorije unosi optimizam u priču – ona se dobro slaže s Vrckom i Maslinkom. Objašnjava Vrcku kako je park prepun besprizornih i opasnih ljudi kojih se valja kloniti. Dječak se počeo zanimati za napuštenu djecu, pitajući se gdje i kako žive – imao je predodžbu da je djeci u domu lijepo jer imaju društvo i igraju se, a on je posve sam. Kako mu roditelji nastoje ugoditi, vode ga u dom gdje Vrcko upoznaje Maslinku, koja će postati članom njihove obitelji. Uz pomoć djevojčice Viktorije policija uspijeva raskrinkati mlade kriminalce, Maslinka je sretno udomljena, a Vrcko nakon važne životne lekcije piše pismo Oliveru izražavajući mu svoje zadovoljstvo zbog sretnog raspleta.



hrvatske dječje proze u *trapericama* (Hranjec, 2004). Osim oporbe na jezičnome planu roman *Dragi Olivere* blizak je toj proznoj vrsti po osporavanju kulturnih struktura i ustanova na kojima počiva društvo, pojavi infatilnih pripovjedača, tematiziranju odnosa *stari / mladi* i doživljaju svijeta lišenog poetičnosti. Iako je težište romana na analizi društvenih odnosa, djelo nije u potpunosti ograničeno pojmom *socijalni roman* (intencija stvaranja višeznačnoga teksta).

Roman *Dragi Olivere* pustolovnog je karaktera s naglašenom *akcionosti* (Težak, 1997), njegovi protagonisti nisu pasivni promatrači događaja, već se igrom slučaja nalaze u situaciji iz koje se mogu izvući samo spretnom akcijom i dovtljivošću. Mrkela ne inzistira na tragičnoj nesretnoj sudbini svojih likova, ne dovodi svoje junake u nove neugodne situacije. Svjestna važnosti optimističnoga karaktera literature za mladež, privodi svoj roman sretnom svršetku. Etička i odgojna komponenta snažno su naglašene: moralna je dužnost odupirati se zlu, ma koliko ta borba izgledala neizvjesna. Tu zahtjevnu zadaću u priči preuzimaju djeca jer je njihova snaga u neiskvarenosti. Tako se didaktičnost ostvaruje mudrim mislima s idejnom porukom. Pedagoška nota upućuje na autoričinu odgojnu nakanu: naglasiti važnost životnih vrijednosti uz upućivanje čitatelja na neugodnije teme. Duhovno i materijalno stanje današnjega doba nadaje se kao poticajna podloga za biografski prosvjed autorice koja svoj lirski prosede nadograđuje ironičnom proznom knjižicom, koja dramskom napetošću kulminira završnom katarzom i sretnim svršetkom (Lazzarich, 2012). Roman Mirjane Mrkele nudi mogućnost dvostrukog recepcijskoga prijema: osim što će biti bliske malim čitateljima, avanture junaka priče mogu zaintrigirati i odraslu čitateljsku publiku jer kompleksnom i osjetljivom problematikom tjeraju na razmišljanje i preispitivanje.

Bogati poetički vrt romana *Dragi Olivere* nudi brojne mogućnosti iščitavanja, posebice u sklopu školske interpretacije, kako na predmetno-tematskom planu, tako i na planu izraza, stila i kompozicije: od problematiziranja prijepora *dom / ulica, stari / mladi, moralno / nemoralno* do tematizacije vršnjačkoga nasilja. Kako epistolarni roman kompleksnom i osjetljivom tematikom tjera na razmišljanje, u interpretaciji literarnog predloška nastavnik/ica može primijeniti komparativni pristup koristeći se modelom problemske nastave. Uz načelo suvremenosti osnovni bi cilj takvog načina interpretacije lektirnog naslova u 7. razredu bio jačanje analitičkih kompetencija mladih čitatelja.

### ***Metodički model interpretacije romana Dragi Olivere, M. Mrkela***

Struktura nastavnoga sata utemeljenog na načelima problemske nastave ostvaruje se u nekoliko etapa, od stvaranja problemske situacije do usvajanja prihvatljivoga rješenja i zadavanja novih zadataka (Rosandić, 2005). Raspravljajući o romanu nastavnik će u interpretaciji *Dragog Olivera* izdvojiti sljedeće elemente: žanr, fabulu i kompoziciju epskoga teksta, psihološku karakterizaciju likova, unutrašnji monolog, stil i glavne probleme djela.

Nastavni predmet: *Hrvatski jezik*

Razred: *7. razred*

Nastavna jedinica: *Mirjana Mrkela, Dragi Oliveri*

Tip nastavnoga sata: *interpretacija romana*

Broj sati: *dva dvosata (+ sati samostalnoga rada)*

Sadržaj rada:

1. prethodna priprema i motivacija (provociranje problemske situacije)
2. definiranje glavnoga problema i metoda rada
3. rješavanje problema (samostalno istraživanje)
4. rasprava o rezultatima istraživanja
5. stvaranje nove problemske situacije
6. istraživanje i objavljivanje rezultata
7. zadatci za samostalan rad kod kuće.

Učenici tijekom interpretacije utvrđuju koje žanrovske osobitosti prepoznaju u prozi Mirjane Mrkele (socijalni, pustolovni, epistolarni roman). Nastavnik će izdvojiti trojake ishode učenja, odrediti oblike i metode rada, mjesto realizacije i nastavna sredstva kojima će se koristiti tijekom interpretacije. U početku se problem promatra na idejno-tematskoj razini, zatim na fabulativno-kompozicijskoj i na jezično-stilskoj razini.

### **Prvi dvosat**

#### **Prethodna priprema i motivacija za rad**

Najava nastavne jedinice: Mirjana Mrkela, *Dragi Oliveri*. S učenicima valja unaprijed dogovoriti termin održavanja interpretacije i jasno naznačiti cilj istraživanja: bavljenje problemom odrastanja u domu za napuštenu djecu i problemom vršnjačkoga nasilja. Za motivaciju mogu poslužiti uvodni kadrovi iz filma *Oliver Twist*, redatelja Romana Polanskog (2005); nastavnik/ica može se koristiti računalom i slikokazom.

#### **Definiranje glavnoga problema i metoda rada**

U početnoj se etapi učenici suočavaju s problemom koji traži razrješenje jer nepoznanica utemeljena na proturječnostima zahtijeva dokumentirani odgovor, tezu koju valja dokazati i obraniti. Za izazivanje problemske situacije<sup>14</sup> i uvodnu raspravu može poslužiti citat. "*Živjela sam u tom domu i nisam imala nikoga pa su se svi brinuli o meni.*" U priopćavanju svojih stavova učenici zaključuju kako autorica prikazuje društvene prilike i odnose u socijalnoj ustanovi - riječ je o elementarnome nasilju između djece i odraslih.

---

<sup>14</sup> Problemsku situaciju može potaknuti i anketa, na temelju pitanja kojima se propituje stav učenika o određenim pojavama u romanu. Pitanja mogu glasniti: Pruža li domsko ozračje mogućnost za ostvarivanje potpunijeg ljudskog života? Je li roditeljska ljubav prema Vrcku pretjerana? i sl.

## Rješavanje problema i samostalno istraživanje

Nakon razgovora o polaznom ishodištu teksta Mirjane Mrkele uslijedit će problemsko pitanje: *Je li život izvan doma sigurniji i ljepši?* U obitelji koja djeluje uzorno, vršnjačko nasilje prolazi nezapaženo. Učenici će navoditi zapažanja iz svojih bilješki. Nadalje, za raspravu može poslužiti citat: *"Ja to ne mogu razumjeti! – uzdahnula je baka. – Neki ljudi se više brinu o psima nego o djeci!"* (Mrkela, 2012, str. 98).

Iako se naglašava važnost suživota u obitelji, kadšto pojedinac može biti opterećen pretjeranom pažnjom i brigom svojih ukućana. Nastavnik može tu tvrdnju potvrditi rečenicama iz romana: *"Ponekad je zbilja naporno imati obitelj koja te gnjavi tolikom brigom da ni misliti ne možeš.... Pa zatim pilana svaki dan: što bih za ručak, kako sam se proveo, jesam li pospan. Čak i to jesam li bio na zahodu."* U nekim slučajevima obitelj može biti čak i leglo nasilja, što se daje iščitati iz primjera udomitelja. Na predmetno-tematskoj razini *obitelj* simbolizira sigurnost i razumijevanje, nukleus ljudske sreće, a *dom* označava otuđenost, nesigurnost i neizvjesnu budućnost. U njemu je ozračje slično kao i na ulici (*"Baš lijepo, mislila sam ja, a bilo mi je baš ružno. Čak i životinje imaju svoje kućice, samo ja imam dom! I to ne svoj, nego zajednički."*) (Mrkela, 2012, str. 57).

Ulica je simbol nemoralna, nehumanosti, a mladi koji odrastaju na ulici determinirani su za kriminal i sukob sa zakonom.

Razgovor će se usmjeriti prema karakterizaciji glavnih likova. Budući da se kroz očiste *infantilnih pripovjedača* u prvom licu razvija priča o dvama oprečnim svjetovima, polazište za raspravu može biti socijalna analiza aktualnih prilika iznesenih pričom, uočavanje društvenih slojeva i odnosa među njima. Pitanja mogu glasiti: *Osuđuje li Mirjana Mrkela dječake iz parka ili im oprašta? Pristupa li Vrcko na isti način životu na početku i na kraju romana? Pod kojim se utjecajima on mijenja?*

Nasilnicima je Vrcko *podmukli bogataš* (klasni sudar), i na njemu žele iskaliti svoj bijes za vlastitu otuđenost u društvu. Unatoč maltretiranju Vrcko suosjeća s uličarima i volio bi im nešto pokloniti jer dolazi božićno vrijeme – darivanja! Protagonisti simboliziraju određeno duhovno stanje u kojem se našlo hrvatsko društvo u novom tisućljeću. Likovi označavaju suprotnost dvaju svjetova (pozitivni i negativni). Maslinka je snalažljiva, spretna i hrabra, a Vrcko je sasvim drugačiji – naivan i nenaviknut na životnu nepravdu, ljudsku zlobu i kriminal.

Učenici će apostrofirati leksički ludizam kao temeljnu značajku autoričina stila (igre riječima, novotvorenice). Osim vanjskoga izgleda i govorne karakterizacije likovi su predočeni i vlastitim imenima: po načelu *nomen est omen* u njima se kriju karakterne osobine likova (Lazarich, 2012) – domski čuvar Ispičuturić, Viktorija, teta Crtička, djed Mrkić itd. Učenici mogu navesti citat iz djela, primjerice: *"Djevojčica se uspravila i rekla da se zove Viktorija, što znači pobjeda!"* (Mrkela, 2012, str. 49).

Nastavnik/ica potiče razgovor sljedećim pitanjem: *Smatrate li da književnica osuđuje ponašanje likova u romanu? Pokazuje li Mirjana Mrkela razumijevanje i empatiju za dječake iz parka? Argumentirajte svoje stavove!* Učenici koji smatraju da M. Mrkela osuđuje postupke likova, mogu istaknuti epizode u kojima se prikazuje socijalna nepravda, a oni koji misle suprotno, mogu ustvrditi kako se autorica poistovjećuje

s glavnim likovima, kao i sretan rasplet priče. Analitičkim traganjem za dokazima i citirajući dijelove teksta, učenici potkrepljuju svoja razmišljanja nakon čega slijedi suprotstavljanje stavova.

Humana je nota snažno naglašena, poučni karakter teksta zrcali se u isticanju ljudskih vrlina, razgraničenju aktera priče na pozitivne i negativne likove. U tom kontekstu javlja se svijetli i uzoriti lik majke.

### **Samostalno istraživanje**

Nakon rasprave o likovima uslijedit će stilska analiza, usporedba dvaju tekstova, *Oliver Twist* i *Dragi Olivere*, te poetičke poveznice na predmetno-tematskom i planu izraza: likovi suočeni s okrutnom stvarnošću, slikanje rubnih slojeva društva, kritika socijalne nepravde i izravno citiranje engleskog autora. Problemska situacija može se ostvariti uspoređivanjem dviju epizoda iz romana koje su utemeljene na sličnom motivu (npr. smrt dječaka). Poticajna rečenica za izazivanje problemske situacije može glasiti: *Književnica Mirjana Mrkela povlači paralele između 19. stoljeća (kada se odvija radnja Dickensova romana) i suvremene stvarnosti 21. stoljeća.*

Učenici će najprije desetak minuta samostalno ili u grupi istražiti taj problem u tekstu (uz pomoć svojih bilješki) nastojeći argumentirati svoj stav, nakon čega će razredni odjel u usmenoj raspravi pokušati izdvojiti odgovarajuće zaključke. Kako se rješenje problema ostvaruje u sklopu određenoga konteksta, možemo promatrati aktualiziranje problema socijalne nepravde u romanu M. Mrkela u odnosu na Dickensov roman *Oliver Twist*. Argumentirajući postavljene teze, učenici po grupama uspoređuju problem koji su već rješavali čitajući ulomke iz romana *Oliver Twist*, Ch. Dickensa. Prva grupa analizira navođenje dijelova teksta iz romana *Oliver Twist*. U uvodu se naratorica manirističkim postupkom obraća Oliveru Twistu, razvijajući međuknjiževni dijalog i izravno citira Dickensa. Imena imaju korjenite veze s imenima likova u Dickensova romana. Druga grupa uspoređuje ozračje u dvama tekstovima: na gradskim ulicama vlada slična atmosfera kao u Dickensovu romanu. Treća grupa analizira opise likova i prostora u romanu *Dragi Olivere*, zapažajući kako su oni katkad karikirani, a kadšto veoma realistični. Pritom učenici mogu navoditi citate iz djela.

Stvarnost domskoga života predočena je objektivno i bez pretjerivanja – unatoč trudu odgojiteljicama je posao otežan zbog uvjeta rada pa djeca odrastaju u nehumanim uvjetima. Nedostatak ljubavi i roditeljske pažnje uočljivi su i izvan obiteljskog doma, na ulici i u parku.

### **Rasprava o dobivenim rezultatima**

Sličnosti između *Olivera Twista* i *Dragog Olivera* uočljive su u tragičnim epizodama (smrt dječaka Dicka iz ubožnice, tragičan kraj Veseljka), likovima mladih prijestupnika (Charley Bates, Prefriganko u *Oliveru Twistu*, Nojac i Neboder u *Dragom Oliveru*), poštapalicama sporednih likova (Dickensov gospodin Grimwig često ponavlja: "Pojest ću svoju glavu ako...", slično kao i djed Zeljo), tajnovitim relikvijama u kojima se krije zagonetka (Monksov zlatni medaljon / zlatna narukvica s inicijalima koju psić

pronalazi u *Dragom Oliveru*), pogibijama glavnih negativaca (Billa Sykesa i Popa), kao i sretnom raspletu priče (i Oliver i Maslinka nalaze obitelj). Osim poetoloških poveznica s *Oliverom Twistom* učenici mogu uočiti reminiscencije na dječju lektiru i tekstove koje su već čitali: pripovijest o Petrici Kerempuhu, romane *Pinocchio* i *Strah u Ulici lipa*.

## **Drugi dvosat**

### **Stvaranje nove problemske situacije**

Humor je važna odrednica pisma Mirjane Mrkele.<sup>15</sup> Stupnjevitost humora u njezinu romanu varira od naivno djetinjeg, satiričnog, sve do grubog *kerempuhovskog* humora u kojem se ironija ostvaruje kao snažno sredstvo autoričina iskaza (Lazzarich, 2012). Uslijedit će analiza funkcionalnosti humora u romanu *Dragi Oliveru*. Pitanje koje će potaknuti razgovor glasi: *Kako se u romanu očituje autoričina sklonost smijehu? Je li njezin humor bezazlen, na razini šaljive dosjetke kojim samo želi nasmijati i zabaviti čitatelja?* Za interpretaciju smjehovnoga valja ponuditi ulomak iz teksta, primjerice: "Umukni!", ekspresno sam je zamolila, a molba je pečatirana šakom u trbuh. I još sam namjeravala zaljepiti Svetki na oko jednu prigodnu marku s motivom šljivina ploda, kad je upao stražar Ispičuturić." (Mrkela, 2012, str. 39)<sup>16</sup>

Učenici se opredjeljuju za jednu od ponuđenih mogućnosti ili predlažu vlastite pretpostavke, nakon čega slijedi definiranje problema i metoda rada. Dio problemskog zadatka može biti vezan uz izraz: grupa učenika proučava autoričin stil izražavanja te izdvaja neobične i slikovite rečenice kojima se postiže duhovit efekt, pri čemu će zapaziti različite stupnjeve u kojima se humor ostvaruje.<sup>17</sup>

Tekst je ispunjen leksičkim kovanicama, misaono ludističkim novotvorenicama kojima autorica nastoji dočarati dječji način izražavanja.<sup>18</sup> Svijet jezične geste ostvaruje se brojnim postupcima (na različite načine: kreativnim jezičnim vratolomijama ("On je bio stražar i morao je držati napetu pažljivost."... "izvoljela je voljeti nova Crtička..."), imeničkim neologizmima (*nojonogi*, *Tupislav*, *buboljubiteljica*, *psologija*), pridjevskim (*plavomorski pogled*, *poslijeručkovne navike*), glagolskim (*bašmozgati*, *blagdaniti*, *suzoliptanje*, *jošrazmišljanje*, *jošmozganje*), antonimskim poigravanjima ("Moji udomitelji su bili negdje, a Nojca nije bilo nigdje"), nonsensom ("... u svojim najsvjetlijim trenucima, što znači ranim jutrom..."), homografima ("Ja sam Viktorija - ljupko je kazala Viktorija. - Ja sam teta Ljupka - kazala je mama.") i metaforama („rupa u duši, zapljusnut morem iz maminih očiju, ... ja nisam pojeo ni polovicu. Hranio sam se pričom.”).

### **Istraživanje i objavljivanje rezultata**

---

<sup>15</sup> Rastresenost je prirodno stanište smijeha (Bergson, 1914), a rastresenost jezika predočena kao nešto slučajno ili prirodno, kreativna je kada oživi u proznom iskazu.

<sup>16</sup> *Dragi Oliveru*, str. 39.

<sup>17</sup> Smjehovno se u autoričinu iskazu ostvaruje od naivno djetinjeg (tatin friz zvan ježev kaput), satiričnog (Vrckovo rođenje, djedova poslovice, imena likova) do gorke ironije i specifičnoga crnog humora (prikaz života na ulici i u sirotištu).

<sup>18</sup> "Ja sam samo držala usta u spajanju."....."Koji je ovo vrag?" ljutio se Nojac, a onda se radovao, ne iz sjećanja, nego iz budućnosti.", *Dragi Oliveru*, str. 74.

Objavljivanje rezultata treba razotkriti funkciju autoričina jezičnog ludizma koji nije nimalo bezazlen, na razini šaljive dosjetke – komičnim epizodama autorica nastoji potaknuti čitatelja na razmišljanje i donošenje vlastitih sudova. Učenici će doći do zaključka kako je u priču utkana primjetna doza humora kao dokaz da nikada ne treba gubiti nadu.

Nakon razgovora o smjehovnom slijedi nova problemska teza, na primjer: *Problem ostvarivanja sreće u zajednici jedan je od temeljnih pitanja u romanu. ili: Mirjana Mrkela drži da je prava sreća (ne)ostvariva*. Učenici dobivaju zadatak pronaći ulomke koji govore u prilog toj tezi, nakon čega bilježe svoja zapažanja, potom ih čitaju i o njima raspravljaju.

### Rasprava o dobivenim rezultatima

U završnoj fazi dokazivanja hipoteza pozivajući se na ponuđeni književni predložak, učenici argumentirano izriču konačnu prosudbu i razrješavaju inicijalno pitanje. Samostalno rješavaju problemski zadatak i pisanim putem izvještavaju o dobivenim rezultatima (Rosandić, 2005). Svakako valja naglasiti misao o važnosti ljubavi i dobrote: didaktičnost teksta ostvarena je mudrim mislima s idejnom porukom o važnosti pozitivnih ljudskih karakteristika, dobrote i iskrenosti. Nastavnik im za sljedeći susret zadaje pisanu raspravu kojoj je tema: *Roman nas je poučio da je ljudska sreća vrlo krhka, stoga se moramo truditi kako bismo je ostvarili*. Za ispunjavanje te aktivnosti učenici se mogu poslužiti nastavnim listićima na kojima su zadatci za razradu.

### Završni dio sata

#### Zadatci za samostalni rad kod kuće

Roman potiče mnoga pitanja, poput: društvenoga licemjerja, problema napuštanja djece i poteškoća udomitelja, mobinga među vršnjacima, i druga. Završna kratka pisma aktera priče zaokružuju uvodnu najavu – pomaganje Maslinki i Vrcku u izgradnji ljepšega i pravednijega svijeta.<sup>19</sup> Za samostalan rad kod kuće učenici mogu napisati pismo jednom od likova iz romana *Dragi Olivere* ili samoj autorici romana. Prije kraja sata valja obavijestiti učenike o načinu vrednovanja postignuća te kako će se objava rezultata samostalnoga rada izvršiti tijekom sljedećega sata.

U navedenom metodičkome modelu interpretacije školske lektire problemska se situacija stvara postavljanjem problemskih pitanja, kao i postavljanjem teza koje valja dokazati – potvrdom ili pobijanjem. Pritom je ključno argumentiranje, konfrontiranje mišljenja i citiranje izvornoga teksta u kojem se problem pojavljuje. Afirmirajući metodu istraživanja, učenici sami postavljaju problemska pitanja na koja pokušavaju odgovoriti istraživanjem i pomnim iščitavanjem teksta. Rasprava utemeljena na slobodi izražavanja i demokratičnosti dodatno potiče korekciju dobivenih rezultata.

<sup>19</sup> Nastavnik/ica može pročitati pisma u kojima je sadržana ideja romana, primjerice, pismo odgojiteljice: "Dragi Olivere, nadam se da će u budućnosti sva djeca biti sretna. A o teškim danima znat će samo iz knjiga gospodina Dickensa ili iz drugih knjiga i filmova. Teta odgojiteljica (Mrkela, 2012, str. 102).

## Zaključak

Kako je čitanje preduvjet za razvoj kritičkoga mišljenja, obvezna školska lektira nezaobilazan je segment nastave književnosti, tako i klasični Dickensov roman koji se kao reprezentativno djelo svjetske književnosti opravdano nalazi na popisu lektire. Osim zadanih naslova svakako bi u nastavnom programu valjalo omogućiti slobodniji izbor tekstova za čitanje i dopustiti učenicima da traže vlastitu lektiru (Jurdana, 2010). Slobodan izbor lektire zahtijeva dodatni angažman samoga nastavnika književnosti: praćenje i čitanje aktualnih literarnih uspješnica, trud u vezi s predstavljanjem odabranih naslova i motiviranje učenika za čitanje djela koja nisu predviđena nastavnim programom. Nastavnik može ponuditi naslove po vlastitom izboru, što je metodički opravdano i usklađeno s autonomnošću planiranja nastavnih sadržaja. U kombiniranju metodičkih mogućnosti ulaska u svijet umjetničkoga teksta bilo bi poželjno da učenici budu potaknuti problemskom situacijom jer će tek u avanturi istraživanja u pravoj mjeri pokazati svoju misaonu sposobnost (Gajić, 2004). Rješavanje nepoznatih problemskih situacija aktivira u učenicima ne samo operativno znanje, već i stvaralačko znanje. Nastavnik bi trebao među svojim učenicima poticati sposobnosti za stjecanje takvih znanja jer će rezultati odgojno-obrazovnoga procesa biti na višoj razini. Osim učinkovitosti poticajna je kombinacija izborne lektire s problemskim nastavnim sustavom učenicima zanimljiva jer aktivira njihove spoznajne procese, potiče samostalnost u radu i primjenu stečenih znanja. Istodobno, omogućuje veću autonomnost učenika tijekom realizacije pojedinih nastavnih tema.

Rezultati provedenog empirijskog istraživanja potvrđuju potrebu za promjenom neučinkovite paradigme u nastavi lektire, tj. nadvladavanjem rigidnoga normativizma i tradicionalnih pristupa obradi literarnoga predloška. Kvalitetni suvremeni naslovi, poput *Dragog Olivera* Mirjane Mrkele mogu osvježiti nastavu književnosti u osnovnoj školi. Književnica se u tekstu pozabavila problemom napuštene djece, (re)interpretirajući Dickensov motiv na vrlo originalan način. Iako recipijenta suočava s neugodnom stvarnošću *Dragi Oliveru* nije pesimistična lamentacija nad bespućima hrvatske zbilje, već optimistična priča koja budi vjeru u čovjeka i u obitelji, stoga može pozitivno utjecati na književni odgoj i obrazovanje učenika, prije svega svojim poučnim karakterom i humanim svjetonazorom (Lazzarich, 2012). Kako bi se dobila pozitivna povratna informacija, prije primjene valjalo bi provjeriti ponuđeni model interpretacije romana *Dragi Oliveru* u nastavnoj praksi.

Budući da je interakcija između čitatelja i književnoga djela jedno od temeljnih polazišta metodike književnosti, voditelji nastavnoga procesa ne bi smjeli zanemariti učeničke interese. Specifičan popularno-kulturni modus Mirjane Mrkele, čiji je fikcijski svijet blizak učenikovom stvarnosnome svijetu, može pridonijeti poticajnom ozračju u školskom prostoru.