

POLITIKA NASTAVE KNJIŽEVNOSTI NA PRIJELAZU IZ SFR JUGOSLAVIJE U REPUBLIKU HRVATSKU

Luka Ostojčić

Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
Ivana Lučića 3, 10000 Zagreb, Hrvatska
lostojic@m.ffzg.hr

Primljen: 5. 12. 2022.
Prihvaćen: 13. 2. 2023.

Povijest lektire pokazuje nam kako su učenici dolazili u kontakt s književnim tekstovima te koje su ideje usvajali o čitanju, umjetnosti i vlastitim identitetima. Obrazovni sustavi ne teže nužno samo osobnom razvoju učenika nego im pokušavaju prenijeti određene političke vrijednosti i ideje. Sama nastava književnosti u tom je okviru sudjelovala u kreiranju ideja o nacionalnim i nadnacionalnim zajednicama kojima učenici nominalno pripadaju. Jugoslavenski sustav pritom je prenosio široko i kompleksno shvaćanje književnosti, no po cijenu pretjerane zasićenosti i zahtjevnosti programa. Hrvatski sustav postavio je mononacionalni pristup kao jedinu liniju proučavanja književnosti, a pritom je zadržao i zahtjevnost i krutost u obradi djela. Stoga je vjerojatno da se učenici ni u jednom sustavu nisu putem lektire povezali s kolektivnim identitetima i da su počeli zazirati od čitanja.

Ključne riječi: lektira, nastava književnosti, kanon, bratstvo i jedinstvo, mononacionalni pristup, prinudna pedagogija

Uvod*

»Nema za mačke škole«, poručuje Grigor Vitez u svojoj čuvenoj dječjoj pjesmi i time uči mlade čitatelje da, za razliku od mačaka koje kod kuće mogu naučiti sve bitne radnje za svoju vrstu (presti, verati

* Rad je nastao uz potporu Hrvatske zaklade za znanost, kao dio Uspostavnoga istraživačkog projekta UIP-2020-02-2430.

se, mjaukati...), djeca trebaju ići u specijaliziranu društvenu instituciju kako bi usvojila što je potrebno za osobni razvoj i vrijedan život odraslog čovjeka. Simpatična pjesma pritom izostavlja činjenicu da tijekom većeg dijela povijesti ni za ljude nije bilo škole (barem ne za veliku većinu populacije), odnosno da je dugogodišnje opće školovanje relativno nova pojava čiji su oblici i učinci podložni različitim vizijama, pritiscima i okolnostima. Predmeti koji se uče unutar obrazovnog sustava stoga su ishod raznih povijesnih kontingencija, a ne tek objektivnih ljudskih potreba. U fokusu ovog teksta jedna je takva pojava, nastava književnosti, koja počiva na pretpostavci o bezvremenoj vrijednosti književnog kanona, što je u proturječju s činjenicom da su se ideja, sastav i relevantnost kanona, način obrade književnog teksta unutar obrazovanja, pa i sam pojam književnosti, relativno često i temeljito mijenjali. Stoga, umjesto ideje da su obrazovanje i književna vrijednost ahistorijski pojmovi inherentni ljudskoj vrsti (pa bi djeca koja ne idu u školu i ne čitaju lektiru – mjaukala?), vrijedi obratiti pozornost na povijesni razvoj školske lektire da bi se dobila jasnija percepcija o tome kako učenici dolaze u kontakt s književnim tekstovima, kako ih i zašto obrađuju te koje ideje usvajaju o književnosti, čitanju, umjetnosti i vlastitom identitetu. Takav bi pristup lektiri lakše i preciznije testirao i obrazložio uvriježene tvrdnje (npr. da mladi ne čitaju, da hrvatsko društvo nije sklono književnosti, da ljudi ne vole lektiru...) ili bi ukazao na nove uvide što bi pružilo slojevitiju percepciju odnosa između nastave književnosti i čitateljskog života populacije. Ova tema time je relevantnija u aktualnom političko-obrazovnom kontekstu u kojem se estetsko obrazovanje sve češće dovodi u pitanje nauštrb *korisnog* tehničkog obrazovanja, što s vremenom izgledno vodi smanjenju ili ukidanju satnice *beskorisne* lektire (Persson, 2016).

Nastava književnosti vrlo je široka i relativno neistražena tema, a ovaj rad usredotočuje se na užu segment te cjeline. Prvo, bavit ćemo se samo srednjoškolskom lektirama koja se po svojoj ideji i provedbi bitno razlikuje od osnovnoškolske lektire. Na osnovnoj razini lektira je primarno usmjerena na didaktičnost poruke i na formalne elemente teksta koje učenici trebaju upoznati (Hameršak i Zima, 2015). Stoga su ciljevi i učinci te lektire jasno definirani i jednostavnije mjerljivi. Posljedica takvog pristupa je i činjenica da sustav osnovne škole nije izgradio kanton dječje književnosti s obzirom na to da su lektirna djela podređe-

na pragmatičnim funkcijama i samim time lakše zamjenjiva, a stoga i teže kanonizirana, odnosno »popisi lektire za osnovnu školu previše su se puta izmijenili da bi u imaginariju većine građana Hrvatske bili izjednačeni s kanonom ili barem njegovim dijelom« (Hameršak, 2006, 97). U srednjoj se školi nastava književnosti ne oslanja na direktne didaktične poruke, nego na kanonska djela iz povijesti književnosti, uz pretpostavku da školsko čitanje estetski reprezentativnih djela iz teorijski određenih stilskih epoha (dakle povijesno-estetski pristup) polučuje pozitivan ishod za obrazovanje učenika.¹ Pritom u domaćem kontekstu ne postoje sustavna istraživanja koja bi takvu pretpostavku potvrdila ili opovrgnula. U tom pogledu potrebno je dodatno preispitati poveznice između estetike, povijesti književnosti i učeničkog razvoja, te istražiti učinke povijesno-estetskog nastavnog pristupa književnosti, čemu ovaj rad želi dati prilog.²

Nadalje, zbog ograničenog prostora fokusirat ćemo se na kraći, ali značajan vremenski odjeljak. Pratit ćemo promjenu nastave književnosti tijekom političkog prijelaza iz SFR Jugoslavije u demokratsku Republiku Hrvatsku, dakle drugu polovicu 1980-ih i veći dio 1990-ih. U fokusu će nam biti službeni nastavni planovi i programi, kao i primjeri udžbenika koji mogu ukazati na funkcije i učinke lektire koji nisu nužno eksplicitno navedeni u programima. Usporedba nas upućuje na manifestne ideološke i pedagoške razlike između dvaju obrazovnih i političkih sustava, ali zanimljivo je primijetiti i sličnosti koje otkrivaju neočekivane podudarnosti u pristupu učenicima. Time možemo rasvijetliti što lektira doista jest i kakvu ulogu ima u političkoj edukaciji

¹ Navedena obilježja osnovnoškolske i srednjoškolske lektire ne vrijede univerzalno, ali mogu se primijeniti na drugu polovicu 20. stoljeća na prostoru Hrvatske što je relevantno za ovaj rad.

² Vrijedi napomenuti da je ovaj rad vezan uz autorovo doktorsko istraživanje o učinku lektire na populaciju Hrvatske, a koje je vezano uz projekt »Pamćenje (o) književnosti u svakodnevicu« pod vodstvom dr. sc. Lovre Škopljanca, na Odsjeku za komparativnu književnost Filozofskog fakulteta u Zagrebu, uz potporu Hrvatske zaklade za znanost. Opći cilj projekta je obuhvatno utvrđivanje i interpretiranje činjenica o pamćenju književnosti u svakodnevicu, poglavito usmjereno na neprofesionalne čitatelje u Hrvatskoj. Specifični cilj autorova istraživanja je istražiti sjećanja, dojmove i stavove ispitanika o vlastitom iskustvu školske lektire, kao i njihov odnos prema djelima koja su neposredno ili posredno pročitali zbog nastave lektire. Metodološko polazište istraživanja čine polustrukturirani intervjui s većim brojem sudionika (oko tisuću ispitanika iz različitih dijelova RH), a namjera ovog rada je ocrtati kontekst za iskaze ispitanika koji su u školu išli u odabranom periodu.

građana jer nema dvojbe da je edukacija o umjetnosti bila (i ostala) eksplicitno i implicitno vezana uz politiku države koja lektiru osmišlja i provodi. To se ne odvija nužno kroz jednostavno propagiranje političkih ideja, nego tako što nastava književnosti stvara i distribuira određeni kulturni kapital (Bourdieu, 2011), kroz lektirne popise stvara konkretne temelje za ideje zamišljenog kanona i nacionalne zajednice (Guillory, 1994), uokviruje načine razmišljanja o svijetu (Illich, 2002) itd. Već sama ideja da je književna tradicija vrijednost s kojom se učenici trebaju upoznati, i to unutar uspostavljenog obrazovnog sustava, spada u domenu politike, a načini kako sustav definira tu vrijednost, kako je prezentira učenicima i kako im uopće pedagoški pristupa mogu nam otkriti dosta toga o širim političkim idejama i praksama na kojima se temelje obrazovanje i društveni život u cjelini.

2. Obrazovanje i politika

Prije fokusa na odabrani period potrebno je uspostaviti povijesne i teorijske ograde. Povijesno gledano formalno opće obrazovanje na ovim prostorima počinje još u drugoj polovici 18. stoljeća, ali nakon Drugog svjetskog rata uspostavljen je školski sustav koji dobiva formu, sadržaj i doseg kakve uglavnom zadržava kroz ostatak stoljeća. Tada, u novonastaloj Socijalističkoj Federativnoj Republici Jugoslaviji tijekom 1950-ih, uspostavljen je jedinstveni školski sustav u cijeloj državi, razvijena je široka školska mreža po državi, srednje škole pretvorene su u trogodišnje i četverogodišnje škole, dok je trajanje osnovnog obrazovanja produženo (Rosandić, 2013). Također je definiran okvirni popis lektire u nastavnom planu i programu (za detaljniji opis lokalne povijesti nastave materinskog jezika v. Čavar i Plejić Poje, 2021), a »izdvajanje metodike hrvatskog jezika u zasebno istraživačko područje 60-ih godina 20. stoljeća (...) stvorilo [je] nužne preduvjete zajedničkom obrazovanju učitelja i nastavnika Hrvatskoga jezika kakvo postoji (...) do današnjih dana« (Čavar, 2021, 120). Dostupnost škola te profesionalizacija i standardizacija nastavničkog rada bitno su doprinijeli tome da obrazovanje *de facto* postane obaveznim i općim, pri čemu je nastava jezika i književnosti bila njenom bitnom sastavnicom. Međutim, u zemlji s nedovoljno razvijenom obrazovnom i izdavačkom infrastrukturom, u počecima su bili važniji uvjeti provedbe nastave nego njezine idejne

postavke. U tom periodu teško možemo govoriti o lektiri kakvu znamo danas, a popisi obavezne lektire postali su neizostavan dio plana i programa tek kad su uspostavljeni objektivni uvjeti za izdavanje i distribuciju lektirnih knjiga po cijeloj državi, zbog čega se zahtjev za čitanjem književnih djela mimo čitanke »u nastavnim planovima i programima u obliku normativnog, izbornog ili izorno-normativnog popisa točno određenih naslova kontinuirano izriče tek od druge polovice 20. stoljeća, preciznije od 1972. godine« (Hameršak, 2006, 99). Stoga, iako su 1980-ih i 1990-ih već postojali uvjeti za provedbu opće i obavezne nastave književnosti, valja imati na umu da su infrastruktura i kanonski statusi odabranih djela tada bili relativno mladi, a time i ograničene simboličke vrijednosti.

Međutim, jednom kad su uspostavljeni infrastrukturni uvjeti, prvi put u povijesti ovih prostora država je dobila masovni kanal redovne komunikacije s cijelom maloljetnom populacijom. Iz sadašnje perspektive obrazovnu povijest stoga možemo promatrati ambivalentno. S jedne strane, opće obrazovanje omogućilo je značajno povećanje ukupne pismenosti, opće naobrazbe stanovništva i stručne osposobljenosti radnika (Perišić, 2019, 42) što je pozitivno utjecalo i na životni standard i na osobni razvoj građana. S druge strane, obrazovanje je u Jugoslaviji služilo za kontrolu procesa obrazovanja, ideološko educiranje i poticanje formiranja kolektivnih identiteta, stoga se jugoslavenskoj nastavi književnosti nerijetko spočitava ideološka indoktrinacija (Majhut, 2021, 164). No, povijesno gledano, politička instrumentalizacija obrazovanja nije specifičnost nedemokratskih režima ili nerazvijenih država, nego obilježje svakog obrazovnog sustava:

»Napredak u obrazovanju obično je pratio, a ne prethodio rastu čitateljske populacije. Osnovno obrazovanje postalo je besplatno, opće i obavezno u Engleskoj i Francuskoj tek 1880-ih kad su te zemlje bile već skoro potpuno pismene.« (Lyons, 2003, 313–314)

Izvorna ideja općeg obrazovanja stoga očito nije bila opismeniti populaciju, nego već započeti proces standardizirati i staviti pod nadzor režima. Sociolog Randall Collins također veže izvore obrazovanja uz nametanje discipline:

»Historijska svjedočanstva pokazuju da je masovno, obavezno obrazovanje najprije stvoreno zbog vojne i političke, a ne industrijske discipline. Prve obavezne osnovne škole koje je subvencionirala država osnovane su u ranom

18. stoljeću u Danskoj i Prusiji, a kasnije u Japanu, da bi popratile stvaranje masovne obavezne vojske.« (Collins, 1986, 55)

Obrazovanje se ni daljnjim razvojem i širenjem nije vezalo uz industrijsku (ili šire ekonomsku) svrhu jer u raznim državama produljenje školstva ne prati njihovu ekonomsku produktivnost, zbog čega Collins smatra da »najplodnije nastojanje da se objasni razvoj i primjena obrazovnog sistema podrazumijeva ili stratifikacijski ili dominacijski pristup« (Collins, 1986, 34).

Obrazovanju treba u svakom slučaju pristupiti kritički, odnosno ne treba pretpostaviti da obrazovni sustav nužno teži samo razvoju i dobrobiti učenika (pa bi politička indoktrinacija bila eksces), nego valja računati da svaki obrazovni režim pokušava učenicima prenijeti određene političke vrijednosti i ideje (kako je povijesno redovito bio slučaj). Takav pristup može nas voditi dubljem sagledavanju tog fenomena, daleko ne samo pukoj konstataciji da sustav indoktrinira učenike nego pitanjima što je sadržaj te indoktrinacije, kako ga sustav pokušava prenijeti učenicima i koliko je u tome efikasan.

Na tom tragu postoji niz teorijskih pristupa pedagogiji. Jedan od najpoznatijih kritičara obrazovanja je francuski filozof Louis Althusser koji kao najmoćniji moderni ideološki aparat države navodi upravo školu:

»Ona uzima djecu iz svih društvenih klasa već od dječjeg vrtića, novim ili starim metodama usaduje im, godinama – u dobi u kojoj je dijete 'najranjivije', pritisnuto između obiteljskog i školskog aparata – razna umijeća zaodjenuta vladajućom ideologijom (jezik, računanje, prirodopis, znanosti, književnost) ili naprosto vladajuću ideologiju u čistom obliku (moral, građansko obrazovanje, filozofija).« (Althusser, 1986, 136)

Kritičari Althussera ipak ističu da se u stvarnosti odvijaju konflikti i na razini samog upravljanja školskim sustavom (Collins, 1986) i unutar odnosa režim-nastavnici-učenici koji je daleko složeniji:

»Učenici i učitelji ne podvrgavaju se tako olako ugnjetačkim oblicima školskog sistema, kao što nam to sugeriraju radikalni kritičari. U nekim slučajevima obje grupe pružaju otpor, a ponekad one preinačuju školsku praksu. Nikako se ne bi moglo reći da učenici i učitelji u školama djeluju jednoobrazno, kao pasivan odraz kapitalne logike.« (Giroux, 1986, 219)

Zaključno, obrazovni sadržaj treba sagledati u njegovu infrastrukturnom i političkom kontekstu, uz pretpostavku da je obrazovanje s jedne strane limitirano praktičnim uvjetima, a s druge strane određeno

i političkim ciljevima vladajućeg režima. No, za razliku od radikalne pozicije da treba ukinuti školsko obrazovanje jer čini više štete nego koristi (Illich, 2002), ipak postoje temelji za pretpostavku da i takvo obrazovanje može otvoriti prostor za razvoj i emancipaciju građana, te da njegovi učinci mogu izmaknuti prvotnim sistemskim namjerama. Stoga, načelna su pitanja što obrazovni proces želi prenijeti učenicima, kako to pokušava postići, te kako sami učenici tumače nastavu i što iz nje koriste u kasnijem životu. Na primjeru prijelaza iz socijalističke federacije u demokratsku nacionalnu državu moći ćemo napraviti i usporedbu dva nominalno različita pristupa obrazovanju.

3. Analiza književnosti i (inter)nacionalni identitet

Ako govorimo o nastavi književnosti, na prvi pogled čini se teško identificirati eksplicitnu političnost u programu koji se bavi eklektičnom grupom kanonskih tekstova. No u pozadini školskog i akademskog proučavanja književnosti postoje idejne ambivalencije koje se svjesno ili nesvjesno prenose kroz generacije. Akademska analiza književnosti tako je od svojih početaka vezana uz pitanje nacionalnih identiteta:

»Može se reći da je analiza književnosti nastala kao ‘usputni proizvod’ šireg procesa koji se zasnivao prije svega na oblikovanju suvremenog razumijevanja identiteta, do čega je došlo u romantici, i to u Njemačkoj. Teoretičari epohe romantizma su kao osnovu, odnosno sredstvo za identifikaciju pojedinca, identifikaciju prije svega s etnijom (...), narodom ili nacijom, odredili jezik. Tako se i, ako ne prije svega, za književnost ispostavilo da pored estetske (poetičke) uloge, o čemu je govorio još Aristotel, ima i političku (naciogenu) ulogu, dakle, da je ključna u formiranju narodne, odnosno nacionalne (samo) svijesti.« (Kozak, 2011, 152)³

Istovremeno se razvijalo i suprotno stajalište:

»... da domaće kulture i književnosti ne bi bilo bez stranih utjecaja i koje je bilo svjesno koliko je važno – i za razumijevanje vlastitog ja – nadilaženje postojećih granica. (...) Takvu svijest je već u doba romantike gajio J. W.

³ Kozakov tekst je sa slovenskoga na srpski prevela Ana Ristović. Na napomenu uredništva, Luka Ostojić preveo je citate sa srpskoga na hrvatski. Vrijedi primijetiti da se i ovo kratko prijevodno putovanje izvornoga teksta kroz regionalne varijante može vidjeti kao simptom širih procesa kojima je razlikovanje jezika na prostoru bivše Jugoslavije formalizirano i normalizirano.

von Goethe, sputnik W. von Humboldta, J. G. Herdera, braće A. W. i F. Schlegela, F. Schillera i drugih, koji je, naprimjer, još svojim *Zapadno-istočnim divanom* upozoravao na prožimanje kultura, a kao teoretičar je preuzeo pojam koji je, doduše, uveo C. M. Wieland, i tako je u biti reagirao na nacionalno uokviravanje književnosti. U pitanju je pojam svjetske književnosti, odnosno *Weltliteratur*.« (Kozak, 2011, 153–154)

Stoga, prema Kozaku, ako pratimo povijest proučavanja književnosti, možemo vidjeti da se svaki pristup pozicionira spram ambivalentnog odnosa između mononacionalnog pristupa književnoj tradiciji i ideje globalne kulture.

U lokalnom kontekstu jezik i jezična kultura imali su specifičnu, izrazito političku ulogu budući da je

»... hrvatska i slovenska međuknjiževna zajednica, kao zajednica jugozapadnih Slavena, karakteristična i po tome što kao jedinstvena katoličko-protestantska regija, barem (do) u novije doba nije ostvarila svoju trajniju državnu samostalnost. Primjerice, hrvatski i slovenski jezik imali su desetljećima više ulogu zamjene za nacionalnu državu, sve do današnjega dana (...), negoli pukoga sredstva komunikacije jedne zajednice. Dakako, sličnu je ulogu imala i slovenska i hrvatska književnost.« (Kovač, 2011, 160)

Dok je s jedne strane jezik bio temelj nacionalne zajednice i kad nacionalne države nije bilo, s druge strane »[u]pravo će se na prostoru štokavskih dijalekata, za prosvjetiteljstva i osobito romantizma (Gajeva i Vukova reforma), dogoditi presudno približavanje kultura jugozapadnih s kulturama jugoistočnih Slavena« (Kovač, 2011, 160). Drugim riječima, zbog kulturnih i političkih zbivanja jezik je postao važno polje na kojem su se brisale komunikacijske i identitetske razlike između južnoslavenskih nacija, no istovremeno je bio prostor za koncipiranje *vlastitog* nacionalnog jezika i identiteta. Stoga se lokalno proučavanje književnosti, osim odnosa spram opreke nacionalna/globalna kultura, također određivalo spram dinamičnog i također ambivalentnog odnosa između nacionalnog identiteta i južnoslavenskog jezično-kulturnog jedinstva. Ta ambivalentnost prethodila je južnoslavenskim državnim zajednicama, naime već u slučaju preporodnog književnog časopisa *Danica*, koji je uz prekide izlazio od 1835. do 1867.⁴, vrijedi da se

⁴ Za detalje o godištima izlaženja *Danice* v. Cocha, 2015, 12–13.

»... nacionalni identitet koji je promovirala i u čijem je instaliranju imala nezamjenjivoga udjela odredio kao nezanemarivo uvjetovan svojom (južno) slavenskom situiranošću i(li) pripadnošću, što se u pojedinim etapama post-reporodne povijesti interpretiralo kao otežavajući faktor njegova suvereniteta.« (Coha, 2015, 17)

U svakom slučaju književnost je bivala direktno povezana s jezikom, širom jezičnom i identitetskom zajednicom, što znači da je i nastava književnosti uvijek sudjelovala u kreiranju ideja o određenim nacionalnim i nadnacionalnim kulturnim zajednicama kojima učenici iz određene države identitetski pripadaju ili ne pripadaju. Dodatna pitanja su stoga kako su se obrazovni sustavi u Jugoslaviji i Hrvatskoj odnosili spram navedenih nacionalnih opozicija i kako su mogli usmjeriti učenike u promišljanju njihovih identiteta.

4. Jugoslavenska lektira⁵: Maratonski prolaz narodnim književnostima

U analizi odabranog perioda poslužili smo se planom i programom za predmet »Hrvatski ili srpski jezik, književnost, scenska i filmska umjetnost« za četiri razreda usmjerenog obrazovanja (1984) te *Nastavnim programom za gimnazije za predmet »Hrvatski jezik«* (1994).⁶ Oba programa sadrže i popis lektirnih djela. Program iz 1984. vrijedio je do raspada Jugoslavije 1991., potom je uslijedilo međurazdoblje kada je stari program *de facto* pretao vrijediti iako novi nije donesen, da bi 1994. bio usvojen novi program. U obzir smo uzeli i *Osnove nastavnog plana i programa za srednjoškolsko obrazovanje u SR Hrvatskoj*

⁵ S obzirom na povijesne specifičnosti promatranih sustava koje nisu vezane tek uz njihove formalne političke odrednice, o njima ćemo u nastavku teksta govoriti kao o »jugoslavenskom« i »hrvatskom« sustavu, iako ćemo u obzir uzeti i političke značajke tih sustava. Pritom, uz nužno referiranje na kontinuitet s periodima prije 1980-ih i nakon 1990-ih, zbog preglednosti ćemo primarno suziti fokus na period od sredine 1980-ih do druge polovice 1990-ih, uz napomenu da se opisi »jugoslavenskog« i »hrvatskog« sustava odnose na taj period, a ne na ukupnu povijest dviju država.

⁶ Zasebni nastavni programi za trogodišnje i četverogodišnje strukovne škole doneseni su 1995. godine, no tim programima nismo se bavili ovdje kako bi izlaganje ostalo pregledno, pri čemu načelni zaključci vrijede za sve programe 1990-ih. Nastava književnosti u strukovnim školama, pak, donosi specifične probleme koji zaslužuju pozornost u zasebnom radu.

(1974), važan dokument koji je odredio značajnu reformu jugoslavenškoga obrazovanja i postavio idejne i praktične temelje za plan i program iz 1984.

Da bismo dobili ilustraciju provedbe plana i programa, konzultirali smo udžbenike za četiri razreda objavljene 1987. i 1988. (koji dosljedno prate plan i program iz 1984.), udžbenike za drugi i četvrti razred objavljene 1993. (u programskom vakuumu) te udžbenike za prvi i treći razred objavljene 1996. i 1997. (dosljedne novom programu). Primjeri iz udžbenika ilustrirat će kako su se programske smjernice realizirale u obradi pojedinačnih djela ili epoha te kakav je bio diskurs usmjeren samim učenicima. Premda nažalost nemamo dovoljno podataka o praktičnoj izvedbi nastave, što bi nam dalo najbolji uvid u načine i ishode rada, obavezni udžbenici koristan su indikator jer su ipak korak bliže praksi u odnosu na planove i programe.⁷ Pri analizi cilj je bio povezati programske promjene s politikom spram jezika, nacionalne književnosti i nacionalnog obrazovanja.⁸

Već program iz 1974. jasno zauzima ideološku poziciju, odnosno načelni stav spram ideološkičnosti u obrazovanju, i navodi da je

»... odavno poznata činjenica da je idejnost ili ideološkičnost svojstvena svakom odgoju i obrazovanju. Ona je, štoviše, polazna osnova, ali i konačni cilj odgoja i obrazovanja.« (1974, 3)

U nastavku program bez prikrivanja i okolišanja navodi da je »idejna osnova« ukupne srednjoškolske nastave »marksizam« (1974, 3). Pritom nastava srpskog jezika i književnosti ima najznačajniji status i satnicom (čini 13,1 % ukupne nastave, najviše od svih predmeta) i svojom zadaćom. Nastava književnosti veže se tako uz opći marksistički svjetonazor jer ona »humanizira ličnost, izgrađuje estetski odnos prema svijetu, moralni stav i životni nazor, i u tom je smislu sastavni dio marksističkog odgoja« (1974, 14), no također se veže i uz lokalne nacionalne kulture jer je »učenje jezika i književnosti osobito važno za upoznavanje duha naše zajednice i za razvitak kulture naših naroda« (1974, 14).

⁷ Popis udžbenika dostupan je na kraju rada.

⁸ U današnjem sustavu kurikulumi određuju načelne ciljeve obrazovnog sustava, dok nastavni programi preciziraju konkretne mehanizme za ostvarenje tih ciljeva. No u promatranom periodu planovi i programi su vršili obje funkcije, zbog čega u ovom radu nije bilo potrebe raditi distinkciju između kurikulumata i programa.

Program iz 1984. nastavlja istim putem i jasno navodi političke funkcije nastave. Konkretno zadaci učenika bili su među ostalim »razvijati osjećaj bratstva, jedinstva i ravnopravnosti naroda i narodnosti samoupravne SFR Jugoslavije«, »uvoditi u općenarodnu obranu i društvenu samozaštitu«, »upoznavati tradiciju NOB i razvijati revolucionarnu svijest« te »analizom umjetničke i jezične materije izgrađivati marksistički pogled na svijet« (1984, 5). U kontekstu navedenih jezično-kulturnih ambivalencija naročito je važna stavka bratstva i jedinstva: nakon Drugog svjetskog rata u novoj državi okupljene su etničke zajednice koje dotad u tom sastavu nisu bile u zajedničkoj federaciji niti su ikad bile u socijalističkom političkom sustavu. Izazov novog režima bio je stoga pronaći miran način kako okupiti te zajednice pod kolektivni identitetski kišobran. U tome je posebnu ulogu igrao koncept bratstva i jedinstva, jedan od »kamena temeljaca jugoslavenskoga socijalističkog društva i države« koje je sustav prenosio djeci, »novim graditeljima koji su trebali nastavljati ondje gdje je prethodni naraštaj stao« (Duda, 2017, 23). Konkretno,

»... [b]ratstvo i jedinstvo bilo je temelj na kojem je stvorena druga Jugoslavija koja nije smjela podleći ni unitarizmu ni nacionalizmima i koja je morala razvijati federalizmom zajamčeno pravo na nacionalnu afirmaciju, ravnopravnost svih naroda i šest republika kao okvira u kojem se razvija njihova državnost. Tako zamišljeni pristup morao je podržavati ravnotežu između pripadnosti republici i federaciji (...)« (Duda, 2017, 34)

Duda demonstrira kako se bratstvo i jedinstvo prenosilo putem Saveza pionira Jugoslavije, »mosta između škole i šire zajednice« (Duda, 2017, 24), no i formalna nastava imala je cilj održati ravnotežu u kompleksnoj zajednici s različitim nacionalnim identitetima, uz novi kolektivni. U skladu s time nastava je upoznavala učenice i učenike primarno s nacionalnom književnosti Hrvatske, u relativno opsežnoj mjeri predstavljala je kanonska djela drugih jugoslavenskih književnosti da bi u najmanjoj mjeri predstavila svjetsku književnost.⁹ Hrvatska nacionalna kultura nije bila potisnuta, nego su uz nju bile predstavljene ostale kul-

⁹ Primjerice, jugoslavenski udžbenik za drugi razred usmjerenog obrazovanja (Rosandić *et al.*, 1988) donosi 128 stranica o hrvatskoj književnosti, 150 stranica o ostalim književnostima jugoslavenskih naroda i 72 stranice o svjetskoj književnosti. Hrvatski udžbenik za drugi razred gimnazije (Rosandić i Šicel, 1993) donosi 160 stranica o hrvatskoj književnosti i 74 stranice o svjetskoj književnosti.

ture iz federacije te su uklopljene u kolektivni, jugoslavenski identitet. Tako je književnost posvećena hrvatskim rodoljubnim temama prisutna i u programu i u udžbenicima (u obaveznoj lektiri nalaze se Miha-novićeve pjesma *Horvatska domovina*, Preradovićeve *Rodu o jeziku*, Kranjčevićeva *Moj dom...*), no udžbenici izbjegavaju poticati čitatelje u smjeru nacionalne identifikacije. Interpretativna pitanja u udžbeniku za 2. razred tako nas navode da o *Horvatskoj domovini* iznesemo »do-jam«, da u njoj pronađemo »dominantne poetske motive«, da iznađemo »funkciju pejsaža« i »tipične elemente romantičarske stilske formacije« itsl. (Rosandić *et al.*, 1988, 42). Takav tip suhog formalizma u vidnom je kontrastu spram obrade tekstova o jugoslavenskim temama, npr. u slučaju Krležina teksta *Titov povratak* gdje se učenike 3. razreda pita »kako se Tito osjeća« (Rosandić i Šicel, 1987, 76). No unatoč priguše-noj obradi rodoljublja, hrvatska književnost dominantno je i bez zadrž-ke zastupljena u programu za sva četiri razreda.

Prisutnost djela drugih nacija i narodnosti, pak, upoznaje učenike sa srodnim nacionalnim književnostima i njihovim kanonskim djelima, upućuje na međuknjiževne poveznice, ali i daje nastavi izrazitu jezičnu raznolikost. Najveći broj djela je iz srpske književnosti, vjerojatno i zbog jezične srodnosti, no budući da djela nisu prevedena ni prilagođava-nana, učenici dolaze u kontakt s vrlo različitim izrazima, varijacijama i pismima što ukazuje na raznolikosti izraza unutar Jugoslavije, ali tako-đer ističe specifičnosti hrvatskih oblika upravo kroz uočavanje stilskih i jezičnih razlika u odnosu na srpske, slovenske, bosanske, makedonske i ostale tekstove.

Svjetski kanon nije marginaliziran, nego također čini značajan dio programa. To ujedno ukazuje na to da je jugoslavenska nastava knji-ževnosti bila iznimno zahtjevna, o čemu svjedoči i udžbenik za 2. ra-zred koji se proteže na gusto tiskanih 368 stranica (za trećinu više od udžbenika iz 1993.). Premda je teško kvantificirati obaveze, pogotovo bez tragova o nastavnoj praksi, indikativno je da su učenici 3. razre-da usmjerenog obrazovanja po programu (1984) trebali u 85 nastavnih sati proći 44 djela iz obavezne jezgre, od toga 20 pjesama i 24 duža književna djela, što znači da su po programu trebali jednom do dvaput

tjedno pročitati knjigu.¹⁰ Teško je iznijeti konačne zaključke bez uvida u praksu, no količina obaveznih naslova i učeničkih zadataka upućuje na zaključak da je u sklopu nastave bilo potrebno brzo proći kroz obavezna djela i usvojiti velike količine gradiva, što je praktički otežalo (možda i onemogućilo) ekstenzivnu obradu naslova, diskusiju i poticanje slobode izbora i tumačenja, dakle suprotno ranije uspostavljenoj programskoj ideji da nastava neće tek prenositi informacije »nego će učenike suočavati sa živom pjesničkom riječi iz koje zrači ljepota i punina ljudskog smisla« (1974, 21). S obzirom na to da je nastava književnosti bila toliko zahtjevna (i da nije ostavljala prostor ni da opravda učenicima vlastitu zahtjevnost), ostaje upitno i koliko je uspijevala potaknuti identifikaciju učenika s njihovim (nad)nacionalnim identitetima kroz književnu tradiciju.

Nastava je ipak bila koncipirana ponajprije na način da veže učenike uz jugoslavensku zajednicu, a ona se, osim na bratstvu i jedinstvu među narodima, temeljila i na događajima tijekom i nakon Drugog svjetskog rata, preciznije na Narodnooslobodilačkoj borbi i na socijalističkom uređenju nove države, što je značajno utjecalo na fokus cjelokupne nastave. To se jasno vidi u neujednačenom tempu prolaska kroz povijest književnosti. Program se proteže od antičkih izvorišta europskih književnosti do suvremenosti, no nastava je iznimno nagnuta prema suvremenoj književnosti. Konkretno, učenici bi u prva dva razreda prošli sva stilska razdoblja od antike do početka 20. stoljeća, u trećem razredu radili bi 20. stoljeće pri čemu bi otprilike pola sadržaja bilo posvećeno »književnosti NOB-a i temi revolucije u suvremenoj književnosti jugoslavenskih naroda i narodnosti« (1984), dok je četvrti razred posvećen isključivo ostatku 20. stoljeća. Fokus na modernitet ogleda se i u bitno manjem, ali ipak značajnom fokusu na jugoslavenski film.

Kod svjetske književnosti, pak, može začuditi uolikoj je mjeri izbor okrenut isključivo kanonskim djelima europske kulture s obzirom na to da je i politička nesvrstanost bila bitan dio jugoslavenskog identiteta. No lektira putuje istočno od Jugoslavije samo do ruskih klasika, a van Europe tek u jednokratani posjet Ernestu Hemingwayu. Zapadni

¹⁰ Valja napomenuti da program razlikuje obaveznu jezgru, izborni program i popis lektire (na kojem je 14 knjiga za treći razred), no nije objašnjeno koja je praktična razlika između obavezne jezgre i popisa lektire.

kanon se po političkoj liniji trebao preispitati, no tome nema traga. Program iz 1974. kao jedan od nastavnih ciljeva navodi prikaz domaćih književnosti u kontekstu šire europske kulture kojoj Jugoslavija pripada, no to ne može sasvim pojasniti potpuni izostanak književnosti van Zapada. Uzrok može biti i manjak obrazovanog kadra koji bi razvio sustavno drugačiji pristup svjetskoj književnosti. Jedna od ranijih jugoslavenskih čitanki, Škavićeva *Čitanka iz jugoslavenske književnosti* iz 1952. za više razrede gimnazije, predstavljala je i književnost van zapadnog kruga (npr. iz istočne i zapadne Afrike ili Indonezije), no taj se trend iz nepoznatih razloga nije nastavio (Glavaš, 2021, 167). Okrenutost lektire prema Zapadu nije bila u skladu sa službenom politikom SFR Jugoslavije čiji se angažman u Pokretu nesvrstanih čini kao propušteni potencijal za razvoj međuknjiževne razmjene i drugačijeg poimanja svjetske književne baštine. U programu nisu prisutna ni djela iz ostalih socijalističkih zemalja, uz iznimku SSSR-a, no i pritom se ponajprije radilo o općim kanonskim djelima iz starije Rusije (Puškin, Tolstoj, Čehov...) uz zanemariv broj autora iz 20. stoljeća (Šolohov obavezan, Bulgakov i Majakovski izborni). I obrada djela bila je ideološki blaža, vjerojatno zbog zahladnijih političkih odnosa sa SSSR-om, ali i zbog specifičnog razvoja akademskog proučavanja književnosti:

»Pod utjecajem Šegedinove (1949) i Krležine (1952) kritike socijalističkog realizma te novih strujanja u domaćoj znanosti o književnosti (nastanak Zagrebačke stilističke škole, jačanje književnoteorijske refleksije u dodiru s različitim tradicijama) naglasak se nedvosmisleno premjestio na sam književni tekst.« (Glavaš, 2021, 168)

Zaključno, jugoslavenski plan i program usmjerio je nastavu književnosti u skladu s političkim ciljevima, ali na način koji vodi kulturno kompleksnom shvaćanju književnosti. Hrvatska nacionalna književnost i tematika dominantno su zastupljeni u programu, a prisutnost ostalih južnoslavenskih književnosti doprinosi dubljem poznavanju šire književne kulture, književnih izraza i jezika te kulturnih poveznica. No političko motivirani fokus na 20. stoljeće učinio je kronološki odabir djela nebalansiranim, a želja za upoznavanjem učenika s ukupnom tradicijom svih jugoslavenskih naroda i nacija učinila je program zasićenim i pretjerano zahtjevnim (pa je i upoznavanje svjetske književnosti bilo ograničeno). Ukupna književna i kulturna tradicija u svakom je slučaju toliko opsežna da je pri koncipiranju programa nužan određen oblik

selekcije, a pritom ne iznenađuje da je kriterij selekcije usklađen sa službenim političkim idejama vladajućeg režima. No u ovom slučaju, zbog širine obaveza i zbog shvaćanja književnosti kao gradiva koje se mora proći (čime se marginalizira način prolaska kroz gradivo), upitno je koliko je nastava uspijevala ostvariti političke ciljeve.¹¹ Ubrzo se lektira ipak bitno mijenja, ali ne zbog pedagoške vizije, nego zbog širih političkih kretanja. Raspadom Jugoslavije i uspostavom Republike Hrvatske došlo je do drastične promjene u programu nastave književnosti, no te su promjene primarno utjecale na sadržaj, ali ne i na način poučavanja. Stoga su promjene uglavnom pogodile vrline ranijeg programa, dok su njegove manjkavosti ostale iste.

5. Hrvatska lektira: Uklanjanje nepoželjnog konteksta

Uspostavom Republike Hrvatske 1991. odmah su uvedene promjene u obrazovanje. Novi plan i program za srednje škole nije donesen do 1994. godine, ali bitno ranije došlo je do potpunog uklanjanja srpskih i jugoslavenskih knjiga, kako iz udžbenika i učionica tako i iz drugih simboličnih ili fizičkih prostora za književnost (Lešaja, 2012). Udžbenici objavljeni 1993. uklonili su naslove iz ostalih južnoslavenskih književnosti, ali budući da nije bilo novog programa, pristup preostalim djelima pratio je raniju udžbeničku praksu. Udžbenik za 2. razred gimnazije (Rosandić i Šicel, 1993) obrađuje ista stilska razdoblja kao analogni udžbenik iz 1988., a po obradi tekstova ne unosi značajne promjene (npr. ranije citirana, ideološki suzdržana pitanja uz *Horvatsku domovinu* identična su u oba udžbenika).

Tek su plan i program iz 1994. donijeli jasnije smjernice, i to u pravcu pojačanog naglaska na nacionalni i religijski identitet nove državne zajednice. Premda su se nacionalne zajednice u Jugoslaviji razlikovale i po svojim dominantnim religijama, religijski identitet nije bio uključen u nastavu književnosti u Jugoslaviji. U Hrvatskoj su, pak, i vjerski tekstovi i poveznice nacionalnog s religijskim identitetom postali prisutni.

¹¹ Jedna od namjera projekta »Pamćenje (o) književnosti u svakodnevicu« je testirati ovu pretpostavku, tj. kroz intervjue s ispitanicima razabrati njihov odnos prema političkom sloju nastave književnosti i prema čitanju generalno. Konkretniji rezultati mogu se očekivati u idućim godinama.

Naprimjer, u udžbeniku za prvi razred usmjerenog obrazovanja (Rosandić i Šicel, 1988) među izvorištima europskih književnosti spominje se *Biblija* u jednom odlomku, uz objašnjenje:

»Riječ je, zapravo, o vrlo interesantnoj hebrejskoj književnosti (Stari zavjet) te o grčkim književnim tekstovima što su ih židovski svećenici skupili u *Bibliji* u razdoblju od 400. do 100. godine prije n.e.« (Rosandić i Šicel, 1988, 103)

Već u hrvatskom udžbeniku za prvi razred gimnazije (Rosandić, 1993) *Biblija* je predstavljena u zasebnom poglavlju »Biblija – temelj svjetske kulture« na šest stranica, uz objašnjenu vezu knjige s kršćanstvom. Nadalje, u drugom razredu usmjerenog obrazovanja (Rosandić *et al.*, 1986) učenici čitaju Kranjčevićeve pjesme *Mojsije*, *Gospodskomu Kastoru* i *Radniku*, a pitanja o *Mojsiju* usmjerena su na formalne usporedbe s vjerskim tekstom (»Koja zajednička obilježja otkrivete u izrazu Kranjčevićeve pjesme i biblijske pjesme?«, Rosandić *et al.*, 1986, 202) i na univerzalne teme koje nisu vezane uz kršćanstvo (»U tkivu pjesme prisutne su pjesnikove refleksije o pravdi, čovjekovoj sudbini, ljudskoj težnji za ljepšim i boljim životom. Pronađite te refleksije i stihove koji zvuče aforistično«, Rosandić *et al.*, 1986, 202). U trećem razredu gimnazije (Juričić, 1997) hrvatski učenici čitaju iste pjesme, osim što je *Radniku* zamijenjena biblijski inspiriranom *Eli! Eli! Lama azavtani?!*, a pitanja i zadaci mnogo su jače vezani uz kršćanstvo: odnos čovjeka i Boga navodi se kao »općeljudska tema« (Juričić, 1997, 175), učenici trebaju istražiti »smisao Božje opomene« (Juričić, 1997, 176), objasniti »kakva je pjesnikova vizija Kristove žrtve« (Juričić, 1997, 171) i napisati sastav na temu »Nisam razumio žrtvu svojih bližnjih« (Juričić, 1997, 171).

Književnosti ostalih jugoslavenskih naroda i narodnosti su uklonjene, uz nekoliko iznimki iz slovenske i bosanske književnosti, a susjedne kulture ne spominju se ni u pregledima književnosti ostalih naroda, što znači da je nestala svaka informacija o kulturnim vezama između ovih povijesno snažno povezanih nacija čime kontekstualizacija ostaje nepotpuna. Recimo, u prikazu realizma jugoslavenski udžbenik (Rosandić *et al.*, 1988) opisuje razvoj realizma u Hrvatskoj i u drugim nacionalnim književnostima Jugoslavije zbog čega se lakše mogu uočiti sličnosti, razlike i poveznice između različitih književnih scena. Pritom udžbenik direktno povezuje realistična djela uz ideje socijaliz-

ma koje su u Hrvatskoj postale zastupljene već 1860-ih, naglašeno u književnosti (Rosandić *et al.*, 1988, 213). Hrvatski udžbenik (Rosandić i Šicel, 1993) iznosi samo tekst o hrvatskom realizmu, zbog čega realistični trendovi i međusobni utjecaji u neposrednoj kulturnoj blizini ostaju nepoznati, te je izbačen spomen socijalizma iz prikaza. Takav selektivan prikaz povijesti navodi na zaključak da su hrvatska djela nastala u kulturnom vakuumu ili isključivo pod utjecajem trenutno poželjnih kultura i ideja. Tako se u udžbeniku za treći razred gimnazije (Juričić, 1997) u biografiji Vladimira Nazora ne spominje bitna osobna i umjetnička veza pjesnika s partizanskim pokretom, nego se tek navodi da »od 1933., kada je umirovljen, živi uglavnom u Zagrebu do smrti« (Juričić, 1997, 274). Njegova političnost spomenut će se ovlaš (i to pejorativno) pri opisu tri njegova poetska kruga: »aktivistički (poganski, kako ga je sam nazvao), nacionalistički i intimistički« (Juričić, 1997, 274).

Fokus, koji je i ranije bio na nacionalnoj književnosti, dodatno je naglašen uvođenjem novih naslova u lektiru. Dok je jugoslavenski program obradio hrvatsku renesansu i baroknu književnost kroz pet autora (Marulić, Menčetić, Lucić, M. Držić i Gundulić), hrvatski program (1994) predstavio je 16 autora (uz *Ranjinin zbornik* i *Izbor bugarščica*). Hrvatski romantizam također je skočio s ranijih pet na deset obaveznih autora. Osim uvrštenih autora i djela, hrvatska nastava izraženo je poticala učenike da pročitane tekstove vežu primarno uz rodoljubne i religijske emocije. Primjerice, pri obradi romana *Urota zrinsko-frankopanska* Eugena Kumičića od učenika se u udžbeniku traži da uoče »u kojim se situacijama očituju hrabrost i nacionalni ponos likova« ili da povežu »motiv rascjepkane i razrušene Hrvatske« s drugim djelima hrvatskih pisaca raznih razdoblja (Juričić, 1997). Obilježja Matoševe poezije (motivi smrti, elegičnost, sumornost i baladičnost) također se primarno vežu uz nacionalni politički kontekst:

»Teška razočaranja u rodoljubnim i socijalnim idealima (khuenovsko i postkhuenovsko vrijeme) i konačna spoznaja da ljepota iz njegovih vizija neće nikada biti dosegnuta, što je osnovni lajtmotiv Matoševe poezije — najbolje govore kako je on prvi naš pjesnik (uz Kranjčevića) koji je uspio u skladnu cjelinu povezati elemente naglašeno *nacionalnog osjećaja s kozmopolitskim, ljudskim i osobnim uopće.*« (Juričić, 1997, 136; kurziv u izvorniku)

Zbog fokusa na nacionalizam uklonjeno je ili marginalizirano sve što je vezano uz jugoslavensku kulturu ili što je na neki način nacio-

nalno hibridno: iz osnovne škole tako je nestala dječja poema *Ježeva kućica* (Hamersak, 2020), u gimnazijskom planu i programu više se ne spominju jugoslavenski filmovi hrvatskih autora, Nazorovi tekstovi o partizanima, lijevi politički aspekti Krležinih djela itd., a Ivo Andrić, ranije obavezan u više razreda srednje škole, potpuno je prebačen u izbornu lektiru. Stoga se dobar dio jugoslavenske književnosti ne čita uopće ili se čita u ključu koji izostavlja krucijalne dimenzije nečija rada.

Zbog fokusa na hrvatsku nacionalnu baštinu promijenio se i tempo prolaska kroz povijest književnosti. Budući da su NOB i socijalizam izgubili relevantnost, 20. stoljeće više nije nosilo primat, a naglasak je prešao na ranije sadržaje (pretežno iz srednjeg vijeka, baroka i ilirizma) koji su vezani uz nacionalni i vjerski identitet. U tri razreda se stoga prolazi period koji se prije radio u dva razreda, pri čemu se obrađuju samo hrvatska i svjetska književnost. To dovodi do drugačijeg pristupa književnom izrazu: dok se u Jugoslaviji isticala sinkronija, odnosno jezična šarolikost na prostoru države (s fokusom na književnost 20. stoljeća, dakle nakon jezičnih reformi Ljudevita Gaja i Vuka Draškovića), u Hrvatskoj se ističe dijakronija, tj. raznolikost jezika kroz povijest. To ipak predstavlja problem jer se uglavnom radi o starim varijantama jezika koje jedva nalikuju suvremenom izrazu pa su učenicima slabije razumljivi od »stranih« jezika iz regije. Stoga, iako je ukupan broj obaveznih naslova manji, zasićenost programa u ovom se periodu očituje u vidu povećanog broja teško razumljivih tekstova, a učenici moraju proći skoro tri godine dok ne stignu do realizma koji donekle podsjeća na njihovo vlastito životno iskustvo i govor. Nastava se i dalje svodi na obavezan prolaz kroz (nacionalno) bitne tekstove, a program i udžbenici opet ne ostavljaju prostor za slobodu učeničkog izbora niti za povezivanje književnih djela sa životom učenika (premda ostaje mogućnost da su pojedinačni nastavnici u praksi dopuštali ili poticali takvo čitanje lektirnih djela).

Izbacivanje južnoslavenskih književnosti otvorilo je potrebu za većim brojem djela iz svjetske književnosti, što je otvorilo potencijal za bolje upoznavanje stranih kanonskih djela, no i u programu i u udžbenicima svjetska književnost primarno je svedena na odraz hrvatske nacionalne književnosti (uvijek pozitivan i vezan uz kulture Zapadne Europe). Recimo:

»Bitno je obilježje tog razdoblja hrvatske književnosti njezin netipičan razvoj s obzirom na europski romantizam. Nasuprot romantičarskom individualizmu, u nas su posebice naglašeni kolektivizam, sloga, jedinstvo nacije. (...) [U]mjesto Weltschmerz ugođaja, pasivnosti, pesimističkih raspoloženja i introvertiranosti junaka u europskom romantizmu, u hrvatskoj su književnosti naglašeni aktivizam, dinamika, optimizam, svijetlo (zvijezda Danica karakterističan je amblem iliraca!). Sve je to znak da, zahvaljujući prije svega političkim i društvenim procesima koji se u to doba događaju u Hrvatskoj, valja govoriti o specifičnome, netipičnome hrvatskom književnom romantizmu.« (Juričić, 1997, 9)

Također je povećan broj svjetskih djela iz ranijih perioda književne povijesti kako bi se nadopunjavao s novouvrštenim hrvatskim djelima.

Naposljetku vrijedi uputiti na ukupno bitno smanjen opseg gradiva koje se obrađuje, što je uzrokovano izbacivanjem južnoslavenskih književnosti iz nastave (za primjer v. fusnotu broj 9). Iako je povećan broj djela iz domaće i strane književnosti, to nije bilo ni približno dovoljno da pokrije novonastalu prazninu jer su južnoslavenska djela činila više od trećine ukupnog lektirnog popisa. Hrvatska književnost i ranije je bila najzastupljenija pa nije bilo dovoljno novih reprezentativnih naslova da se nadoknadi broj izbačenih knjiga. Svjetska književnost, pak, zbog snažnog naglaska nastave na nacionalnoj književnosti nije mogla obujmom preuzeti prednost pred domaćim djelima. Problem nije bio tek u broju naslova, nego i u broju dostupnih izdanja. Da bi se u nastavu uveo tako velik broj novih naslova, bio je potreban ambiciozan i skup izdavački projekt pripreme, tiska i distribucije novih lektirnih djela, a tadašnje izdavačko polje (pogođeno i ratom i privatizacijom) nije imalo kapacitet za takvu zadaću. U tom kontekstu vrijedi tumačiti odluku Ministarstva prosvjete i športa o sažimanju svih udžbenika do 30 % (1995), što upućuje da je sličan problem bio prisutan i kod drugih predmeta.

Ukratko, nastava književnosti je 1990-ih pokušala grubo razriješiti ambivalencije u razumijevanju jezika, književnosti i nacionalnog identiteta te nametnuti mononacionalni pristup kao jedinu liniju proučavanja književnosti u smislu da su značenja, jezik i kontekst djela određeni primarno nacionalnom pripadnošću. Time su književnosti drugih južnoslavenskih naroda i njihove veze s hrvatskim djelima potpuno prebrisane, ali pritom su i hrvatska i strana književnost predstavljene bez punog konteksta i postavljene u mononacionalni okvir čak i kad za to

nije bilo temelja. Takav pristup je stoga i o hrvatskoj književnosti često prenosio ograničen, konfuzan ili banalan dojam.

Pritom je bitno što u planu i programu nije došlo do pedagoških pomaka, nego su se zadržali neuravnoteženi odabir i krutost u obradi, a jači naglasak na starijoj književnosti mogao je učenicima i nastavnicima zadati dodatnu muku pri povezivanju lektirnih djela i učeničke svakodnevice. Broj obrađenih djela bitno je smanjen, ali budući da to nije povezano s drugačijim pristupom nastavi, ne može se pouzdano govoriti o rasterećenju učenika ili o novom pedagoškom ishodu. Stoga, iako se promijenio ideološki sadržaj nastave, programsko shvaćanje književnosti i nastave ostalo je isto, zbog čega je nastavna praksa mogla patiti od istih problema kao ranije.

Selekciji djela možemo pristupiti i kroz pitanje šire shvaćenog kapitala koji se djelima kroz odabir dodjeljuje ili oduzima, što Guillory po društvenom značaju postavlja ispred ideološkog sadržaja samih djela. On u kontekstu književnog obrazovanja razlikuje dvije vrste kapitala:

»Prvi je *jezični* kapital, sredstvo kojim pojedinac može preuzeti društveno ovjereni i stoga cijenjeni govor, inače znan kao ‘standardni engleski’. Drugi je *simbolički* kapital, vrsta znanja-kapitala koji se može pokazati na zahtjev i koji svom vlasniku donosi kulturne i materijalne privilegije dobro obrazovane osobe.« (Guillory, 1994, ix)

Iako je upitno jesu li uvrštena djela dobila na jezičnoj i simboličkoj vrijednosti kako su to autori programa zamislili, sigurno je da su uklonjena djela na toj vrijednosti izgubila. Dok učenici mogu imati pozitivan ili negativan stav prema sastavu lektire i načinu njene obrade, prema izbačenim djelima ne mogu imati stav jer ne uče o njima niti ih upoznaju zbog čega ta djela gube na jezičnoj i simboličkoj vrijednosti. U tom smislu nekoć začudna tvrdnja Stanka Lasića da »je srpska književnost za Hrvate i za Hrvatsku strana književnost (kao bugarska)« (Lasić, 1997, u: Beroš, 2018) za mlađe je generacije postala mnogo bližom istini direktno zbog koncepta nastave književnosti.

Iako je u 21. stoljeću došlo do promjena u sustavu, identične pojave mogu se pronaći i u udžbenicima iz 2010-ih (Bogutovac i Karlič, 2014) što upućuje na to da se s protokom vremena mononacionalni pristup normalizirao. Veće promjene mogu se očekivati tek od nove, ambicioznije reforme iz 2019. koja bitno mijenja metodologiju i pristup čitanju, npr. unosi prijelaz s povijesnog na tematski pristup i daje nastavnicima

veću slobodu pri odabiru djela (Ostojić, 2021), no o njenim učincima moći će se diskutirati tek tijekom idućih godina.

6. Zaključak

Iako se obrazovanje u socijalističkoj Jugoslaviji i demokratskoj Hrvatskoj politički razlikovalo, oba su sustava vezala nastavu književnosti uz konstruiranje nacionalnih ili nadnacionalnih identiteta, što je praksa prisutna u brojnim drugim državama. Dok su sadržajne razlike između programa vidno prisutne i očekivane, jednako je važno (i pomalo iznenađujuće) uočiti da su pristupi nastavi ostali vrlo slični. Obje države pristupile su tom zadatku kroz prinudnu pedagogiju, s ciljem da učenici naprosto prođu sva reprezentativna djela, a pritom je upitno koliko je prostora ostalo za učeničku refleksiju, slobodu, kreativnost ili užitek.¹² Tako je vjerojatno suzbijeno svako politički subverzivno čitanje, ali realna je mogućnost da je općenito suzbijeno svako čitanje, odnosno da se ljudi nisu povezali s kolektivnim identitetom putem književnosti i da su općenito počeli zazirati od čitanja. Dodatan rad je potreban da bi se istražio utjecaj lektire, a dosadašnji tijek istraživanja »Pamćenje (o) književnosti u svakodnevicu« (predstavljen u drugoj fusnoti) već ukazuje na negativan trend: ispitanici relativno često ističu negativne strane lektire (kao što su premalo vremena za čitanje, loša obrada djela, lektirni popisi neprilagođeni dobi učenika...), a praktički je zanemariv broj ljudi koji vežu lektiru uz svoj nacionalni identitet. Uz lektiru se onda mogu povezati i drugi, posredni ishodi kao što su razvijanje zavora od visoke književnosti, nepoznavanje regionalne književnosti ili stav da su suvremena djela zbog samog datuma produkcije značenjski bliža i zanimljivija od starijih djela (pritom su obrazovanje i razvijanje kulturnih stavova i navika kompleksni procesi zbog čega značaj lektire kod tih fenomena nije ekskluzivan). Također, budući da se osjećaj naci-

¹² Već dosadašnji ishodi navedenog istraživanja »Pamćenje (o) književnosti u svakodnevicu« ukazuju na to da je uloga nastavnika u ovim ciljevima ključna, odnosno razlika između poticajnog i nezainteresiranog nastavnika zna činiti ogromnu razliku u učeničkom doživljaju književnih djela. Stoga je nezahvalno donositi apsolutne zaključke bez jasnih tragova o nastavnoj praksi. No planovi i programi ipak su propisivali jasne i bitne okvire unutar nastave, pogotovo u slučaju prekomjernih obaveza koje objektivno nisu ostavljale dovoljno vremena za dublji rad na pojedinom djelu.

onalnog identiteta rijetko veže uz književnu tradiciju, ostaje upitno uz što se sve ostalo veže (mada to pitanje već prelazi granice znanosti o književnosti).

Tijekom navedenog istraživanja otvaraju se korisne indicije za daljnji rad. Značajan broj iskaza ukazuje na to da treba u obzir uzeti medijski kontekst budući da su jugoslavenski čitatelji češće čitali knjige naprosto jer je tada bilo manje medijskih aktivnosti koje bi im preuzele fokus. Uz to, bilo bi korisno napraviti komparativno istraživanje i vidjeti kako se političko-pedagoški prijelaz realizirao u drugim državama bivše Jugoslavije. Također vrijedi obratiti pažnju na najmlađe ispitanike jer prolaze reformiranu lektiru koja napušta povijesno-estetski pristup, odnosno kao kriterij odabira i obrade ne uzima primarno povijesno-estetsku reprezentativnost djela, nego stavlja veći fokus na afektivne i učenicima tematski bliske aspekte. No to su zadaci za buduća istraživanja. U ovom radu bilo je vrijedno naznačiti da su političke dimenzije lokalne lektire slične stranima, i u pozitivnom i u negativnom smislu, te da su principi poučavanja književnosti ostali nepromijenjeni nakon raspada Jugoslavije: sadržaj se promijenio, ali programski pristup i književnosti i učenicima ostao je jednako rigidan i nepoticajan, što znači da se političko poimanje književnosti, nastave i samih (budućih) građana nisu bitno promijenili. To nas upućuje na to da sve estetske, obrazovne, političke i druge fenomene treba sagledati u njihovoj srži, a ne ostati na tome kojem političkom sustavu deklarativno pripadaju i na koje se vrijednosti nominalno pozivaju.

Literatura

- Althusser, Louis (1986), »Ideologija i ideološki aparati države«, u: Flere, Sergej (ur.), *Proturječja suvremenog obrazovanja*, Zagreb: Radna zajednica Republičke konferencije Saveza socijalističke omladine, str. 119–141.
- Beroš, Nada (2018), »Neraspoređeni«, *Autograf* (31.1.2018.) Dostupno na: <https://www.autograf.hr/nerasporedeni/#more-45884> [24. 11. 2022.].
- Bogutovac, Dubravka i Karlić, Virna (2014), »Zastupljenost i metodička obrada srpskog jezika i književnosti u hrvatskim gimnazijskim udžbenicima«, u: Krejčić, Pavel i Krejčová, Elena (ur.), *Výuka jihoslovanských jazyků a literatur v dnešní Evropě III*, Brno: Ústav slavistiky Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, str. 211–222.
- Bourdieu, Pierre (2011), *Distinkcija: društvena kritika suđenja*, Zagreb: Naklada Antibarbarus.

- Coha, Suzana (2015), *Medij, kultura, nacija: Poetika i politika Gajeve* Danice, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Collins, Randall (1986), »Usporedno istraživanje principa obrazovne stratifikacije«, u: Flere, Sergej (ur.), *Proturječja suvremenog obrazovanja*, Zagreb: Radna zajednica Republičke konferencije Saveza socijalističke omladine, str. 33–69.
- Ćavar, Ana i Plejić Poje, Lahorka (ur.) (2021), *Predmet: Hrvatski*, Zagreb: FF press.
- Ćavar, Ana (2021), »Prema metodici nastave hrvatskog jezika i književnosti«, u: Ćavar, Ana i Plejić Poje, Lahorka (ur.), *Predmet: Hrvatski*, Zagreb: FF press, str. 117–122.
- Duda, Igor (2017), »Kameni temeljci. Stupovi jugoslavenskoga društva i pioniri kao mali socijalistički ljudi«, u: Duda, Igor (ur.), *Stvaranje socijalističkoga čovjeka: Hrvatsko društvo i ideologija jugoslavenskoga socijalizma*, Zagreb i Pula: Srednja Europa i Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, str. 23–51.
- Giroux, Henry R. (1986), »Skriveni nastavni program«, u: Flere, Sergej (ur.), *Proturječja suvremenog obrazovanja*, Zagreb: Radna zajednica Republičke konferencije Saveza socijalističke omladine, str. 217–233.
- Glavaš, Zvonimir (2021), »Srednjoškolske čitanke od 1945. do 1991.«, u: Ćavar, Ana i Plejić Poje, Lahorka (ur.), *Predmet: Hrvatski*, Zagreb: FF press, str. 165–172.
- Guillory, John (1994), *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*, Chicago i London: The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226310015.001.0001>
- Hameršak, Marijana (2006), »Osnovnoškolska lektira između kanona i popisa, institucija i ideologija«, *Narodna umjetnost*, 43(2), str. 95–113.
- Hameršak, Marijana i Zima, Dubravka (2015), *Uvod u dječju književnost*, Zagreb: Leykam international.
- Hameršak, Marijana (2020), »Pluralni diskontinuiteti: jugoslavenska dječja književnost, popisi osnovnoškolske lektire i hrvatski kontekst«, *Detinjstvo*, 46(1), str. 9–17.
- Illich, Ivan (2002), *Deschooling Society*, London i New York: Marion Boyars.
- Kovač, Zvonko (2011), *Međuknjiževne rasprave*, Beograd: Službeni glasnik.
- Kozak, Krištof Jacek (2011), »Politika književnosti i međukulturalnost«, *Sarajevske Sveske*, 32/33, str. 151–163.
- Lešaja, Ante (2012), *Knjigocid: uništavanje knjiga u Hrvatskoj 1990-ih*, Zagreb: Profil knjiga i Srpsko narodno vijeće.
- Lyons, Martyn (2003), »New readers in the 19th century«, u: Cavallo, Guglielmo i Chartier, Roger (ur.), *A History of Reading in the West*, Amherst i Boston: University of Massachusetts Press, str. 313–345.
- Majhut, Berislav (2021), »O lektiri«, u: Ćavar, Ana i Plejić Poje, Lahorka (ur.), *Predmet: Hrvatski*, Zagreb: FF press, str. 149–165.

- Ostojić, Luka (2021), »Prema smislenim promjenama«, *Booksa.hr*. (8. 2. 2021.)
Dostupno na: <https://booksa.hr/u-fokusu/prema-smislenim-promjenama> [24. 11. 2022.].
- Perišić, Helena (2019), *Reforma srednjoškolskog obrazovanja u Hrvatskoj sedamdesetih godina 20. stoljeća*, diplomski rad, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Persson, Magnus (2015), »The literature myth«, u: Meretoja, Hanna *et al.* (ur.), *Values of Literature*, Leiden i Boston: Brill Rodopi, str. 189–205. https://doi.org/10.1163/9789401212052_012
- Rosandić, Josip (2013), *Razvoj školstva u Hrvatskoj od 60-ih godina 19. stoljeća do kraja 20. stoljeća*, diplomski rad, Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Štrossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.

Udžbenici

- Juričić, Dinka (ur.) (1997), *Čitanka 3: udžbenik za 3. razred gimnazije*, Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, Dragutin (ur.) (1996), *Književnost 1: udžbenik za 1. razred gimnazije*, Zagreb: Profil.
- Rosandić, Dragutin i Šicel, Miroslav (ur.) (1987), *Književnost i scenska umjetnost 3: čitanka s pregledom književnosti*, Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, Dragutin i Šicel, Miroslav (ur.) (1987), *Književnost 4: čitanka*, Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, Dragutin i Šicel, Miroslav (ur.) (1993), *Književnost 2: čitanka s pregledom književnosti*, Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, Dragutin i Šicel, Miroslav (ur.) (1993), *Književnost 4: čitanka*, Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, Dragutin; Šicel, Miroslav i Kajić, Rasima (ur.) (1988), *Književnost, scenska i filmska umjetnost 1: čitanka s pregledom književnosti*, Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, Dragutin; Šicel, Miroslav i Kajić, Rasima (ur.) (1988), *Književnost, scenska i filmska umjetnost 2: čitanka s pregledom književnosti*, Zagreb: Školska knjiga.

Planovi, programi i odluke

- Marjanović, Ante (ur.) (1974), *Osnove nastavnog plana i programa za srednjoškolsko obrazovanje u SR Hrvatskoj*, Zagreb: Školska knjiga.
- Vjesnik Republičkog komiteta za prosvjetu, kulturu, fizičku i tehničku kulturu SR Hrvatske (1984), *Hrvatski ili srpski jezik, književnost, scenska i filmska umjetnost*, 12/1984, Zagreb: Školske novine: Republički komitet za prosvjetu, kulturu, fizičku i tehničku kulturu, str. 3–24.
- Vjesnik Republičkog komiteta za prosvjetu, kulturu, fizičku i tehničku kulturu SR Hrvatske (1984), *Program hrvatskoga ili srpskoga jezika, književnosti*,

scenske i filmske umjetnosti za IV. razred srednjeg usmjerenog obrazovanja, 21/1984, Zagreb: Školske novine: Republički komitet za prosvjetu, kulturu, fizičku i tehničku kulturu, str. 1–3.

Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske (1994), *Nastavni program za gimnazije: Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske, posebno izdanje, sv. 1*, Zagreb: Školske novine.

Glasnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske (1995), *Odluka o sažimanju nastavnih programa i smanjivanju opsega udžbenika za osnovne i srednje škole*, 13/1995, Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske, str. 20.

THE POLITICS OF THE LITERATURE EDUCATION DURING THE TRANSITION FROM SFR YUGOSLAVIA TO THE REPUBLIC OF CROATIA

Luka Ostojić

The history of the school required reading shows us how and why pupils approached literature and how it impacted their convictions about reading, art and identities. The education systems were not only working on the strictly personal development of pupils, but were also implementing certain political values and ideas. The literature education thus encouraged ideas about national and supernational communities. The Yugoslav system presented the wide and complex notion of culture and literature, but in the demanding and counterproductive fashion. The Croatian system implemented the mononational approach to literature, while retaining the rigidity of the old system. For those reasons it is likely that pupils didn't connect with their national identities through literature and that they didn't develop reading habits.

Keywords: *required reading, literary education, canon, brotherhood and unity, mononational approach, coercive pedagogy*