

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Dvopredmetni diplomski studij Hrvatskoga jezika i književnosti i Mađarskoga
jezika i književnosti

Matea Zlomislić

Metodički pristupi književnim razdobljima i smjerovima

Diplomski rad

Mentor: doc. dr. sc. Jakov Sabljčić

Osijek, 2017.

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za hrvatski jezik i književnost

Dvopredmetni diplomski studij Hrvatskoga jezika i književnosti i Mađarskoga
jezika i književnosti

Matea Zlomislić

Metodički pristupi književnim razdobljima i smjerovima

Diplomski rad

Znanstveno područje: Humanističke znanosti; znanstveno polje:

Filologija; znanstvena grana: Kroatistika

Osijek, 2017.

Sadržaj

1. UVOD	1
2. POVIJEST KNJIŽEVNOSTI.....	2
2.1. Definiranje povijesti književnosti.....	2
2.2. Tijek oblikovanja književne povijesti.....	3
2.3. Metodologija povijesti književnosti	5
2.4. Teoretičari o problemima hrvatske povijesti književnosti	7
3. KNJIŽEVNA PERIODIZACIJA	10
3.1. Književnopovijesna terminologija.....	12
3.3. Književna periodizacija u nastavi književnosti	15
3.4. Književna periodizacija u čitankama.....	17
3.4.1. Periodizacija svjetske književnosti u čitankama	18
3.4.2. Periodizacija hrvatske književnosti u čitankama	19
3.4.3. Analiza književne periodizacije u čitankama.....	20
4. OSTVARIVANJE CJELOVITE SLIKE SVIJETA – korelacija s drugim umjetnostima ...	22
4.1. Korelacija s drugim umjetnostima u čitankama	24
5. KNJIŽEVNOPOVIJESNI SAT	26
5.1. Metodički pristupi u izvođenju književnopovijesnog sata	27
5.2. Metodički prijedlozi za izvođenje književnopovijesnog sata.....	33
5.3. Metodički pristupi za izvođenje književnopovijesnog sata-književni pravac.....	38
6. RAZDOBLJA STARIJE KNJIŽEVNOSTI.....	39
6.1. Razdoblja starije književnosti u čitankama	41
6.2. Problem razumijevanja djela starije književnosti	43
6.3. Pristup djelima starije književnosti.....	44
7. INTERVJU-Marijana Ćorluka	47
7.1. Metodički prijedlog za izvođenje književnopovijesnog sata – <i>renesansa</i>	49
7.2. Analiza predloženog književnopovijesnog sata.....	59
8. ZAKLJUČAK	60
LITERATURA.....	61
IZVORI	62

SAŽETAK

Rad započinje definiranjem ključnih pojmova povijest književnosti i periodizacija te opisivanjem njihova oblikovanja tijekom povijesti uz iznošenje stajališta različitih teoretičara. Potom se u radu problematizira književna periodizacija u nastavi književnosti gdje su iznesene sporne vremenske odrednice komentirane na primjeru čitanki za književnost te pravilna upotreba terminoloških odrednica kojima se opisuju. Rad se nastavlja uspoređivanjem književnopovijesnih sati četiriju profesora te metodičkim prijedlozima za izvođenje tih sati. Završnim stranicama rada problematizira se pristup razdobljima starije književne baštine s metodičkim prijedlogom za uvodni književnopovijesni sat razdoblja renesanse.

Ključne riječi: povijest književnosti, književna periodizacija, književnopovijesni sat, stilska formacija, renesansa

1.UVOD

Iako se tijekom povijesti raspravljalo o sinkronijskom i dijakronijskom pristupu književnom djelu, uključivanju društvenog i socijalnog aspekta prilikom pristupanja djelu, subjektivnosti i objektivnosti autora povijesti književnosti i utjecaju čitateljske publike na vrijednost djela, jedno je neosporno. Povijest književnosti otvara nam mnoge vidike, omogućava nam da određeni tekst promatramo u određenom povijesnom vremenu o kojem smo ipak donekle informirani. Međutim, u školstvu dolazi do problema *cementiranja* korištenjem određenih vremenskih okvira i postavljanjem književnih djela unutar njih bez šireg uvida i potpune utemeljenosti činjenica koje se stavljaju pred učenike.

Kako *praksa* odgovara na problematizirano i na koji način profesori u školama pristupaju obradi novih književnih razdoblja, predstavljeno je usporedbom rada četiriju profesora. Osim toga, u radu je istaknut i problem razumijevanja djela nastalih u starijim književnim razdobljima.

Kojim metodama motivirati učenike za sudjelovanje u nastavnom satu i čitanje djela unutar određenog razdoblja? Kako *slomiti otpor* učenika u pristupu starijim književnim razdobljima i olakšati razumijevanje tekstova koji su tada nastali? Oduzima li smještanje književnog djela u određeno razdoblje, s već poznatim karakteristikama, učenicima slobodu za donošenje vlastitih prosudbi i stavova prema djelu i njegovoj umjetničkoj vrijednosti?

Rad će pokušati odgovoriti na navedena pitanja uz pomoć činjenica koje navode metodičari u svojim radovima i komentara profesorice koja govori na osnovi izravnoga iskustva u nastavi.

2. POVIJEST KNJIŽEVNOSTI

2.1. Definiranje povijesti književnosti

Povijest književnosti relativno je mlada znanstvena disciplina koja se sustavno počela razvijati na prijelazu iz 18. u 19. stoljeće. Početke povijesti književnosti nalazimo već u staroegipatskoj i antičkoj književnosti, kada su bibliotekari književna djela raspoređivali dijakronijski i po vrstama. Za razvoj povijesti književnosti od osobite je važnosti romantizam jer je pobudio i obnovio zanimanje za prošlost, odnosno povijest, i u kulturama razvio snažnu nacionalnu svijest, a tada se književno stvaralaštvo smatralo najuzvišenijim oblikom ljudske djelatnosti te povijest književnosti doživljava svoj procvat (Ivon, 2009:63).

Definiciju povijesti književnosti daje Milivoj Solar u svojoj „Teoriji književnosti“: *Povijest književnosti bavi se proučavanjem književnih djela u njihovu povijesnom slijedu. Ona nastoji sustavno obuhvatiti pojavu književnosti u vremenu, opisati i ocijeniti pojedina djela s obzirom na književni i općekulturni razvoj, skupiti iskustva i znanja o pojedinim razdobljima književnosti i o određenim razvojnim tokovima unutar kraćih ili duljih vremenskih razmaka. S obzirom na područja koja bivaju obuhvaćena u povijesti književnosti može se razlikovati povijest pojedine književnosti, komparativna povijest književnosti i opća povijest književnosti* (Solar,1982:25). Povijesti književnosti jedinstva su najvišeg reda koja omogućuju stvaranje manjih jedinstava (razdoblja, žanrova, opusa) i time stjecanje pregleda nad njima. One imaju veliku ulogu u uređivanju predmetnog područja književne znanosti, koliko god granice koje povlače neprestano variraju. Osim toga, povijesti književnosti važne su jer svojim implicitnim vrednovanjem uređuju akademske kanone, a također utječu na odgojni ili gospodarstveni sistem, književnu nastavu i književno tržište (Biti, 1997:2994). Funkcija književne povijesti različita je u odnosu na klasičnu povijest, jer predstavlja i književnu kritiku: *Pišemo književnu povijest jer želimo objašnjavati, razumjeti i uživati u književnim djelima* (Perkins, 1992:178). Povijest književnosti otvara nam različite vidike te omogućava da određeni tekst promatramo u povijesnom vremenu o kojem smo ipak u određenoj mjeri informirani. Taj tekst postaje tako dio jednog svijeta koji je plod drugog ambijenta i mentaliteta. Bez obzira koliko je određeno prikazivanje povijesti subjektivno, ono ipak služi kao orijentir. Povijest možda neće biti

magistra vitae, ali bez nje bismo bili bez ikakvih orijentira. Tada bi se poimanje književnih djela svodilo na formalnu ili isključivo estetičku dimenziju, zaboravljajući tako utjecaj koji su ta djela (ili barem važnija povijesna djela) često imala na kulturu svojeg doba i tako i na odvijanje sveukupne povijesti (Saftich, 2008:118). Povijest koja pripovijeda i nabraja daje uvijek tek činjenično znanje, poput kataloga, stoga povijesno razmatranje treba razotkriti i prožimati. Ono treba oblikovati metode kojima se razrješuje materija. Do takvog gledišta može se doći samo preko usporednog praćenja književnosti, tj. empirijski. Samo ona povijest književnosti koja provodi historijski i filološki postupak može ispravno odraditi taj zadatak (Solar, 1985: 294).

Već je navedeno da je povijest književnosti svoj procvat doživjela potkraj 19. stoljeća. Međutim, tada se dovodi u pitanje vrijednost cijele discipline jer se smatra da nije u stanju dokučiti estetsku dimenziju djela. Naime, iza imena, naslova, skupina, pokreta i utjecaja koji se u književnoj povijesti nabrajaju izmiče djelo jer je ono nešto drugo od pukog zbroja svojih izvora, utjecaja i modela. Upravo zbog toga početkom 20. stoljeća predlažu se različiti alternativni koncepti (Biti, 1997:293).

2.2. Tijek oblikovanja književne povijesti

Premda je povijest književnosti 19. stoljeća doživjela uspon i popularnost, uskoro dolazi do osporavanja osobito modela *unutarnje* povijesti književnosti koji se tada razvio i unio novost jer je povijest književnosti postavila pred sebe zahtjev da prikaže kako se stvari same odvijaju svojom unutarnjom logikom. Od 1830. povijesti književnosti odvajaju se od književnosti i priklanjanju novom objektivističkom idealu znanstvenosti. Prema tom obliku u književnosti se izdvaja idealan junak u liku kakve ideje, načela ili nadosobnog entiteta. To mjesto može zauzeti nacija, religija, duh razdoblja, rase, pokrajine ili žanr. Osim toga, bilo je važno istaknuti neko *nepromjenjivo označeno* na koje bi se mogli pozvati svi povijesno promjenjivi označitelji. Međutim, uz pomoć samo tih dvaju uporišta nije se moglo urediti postojeće mnoštvo građe pa se takva povijest književnosti smatrala zbrkanom (Biti, 1997:294).

Prema tome, preostaju oštriji zahvati do kojih dolazi početkom 20. st. Prvi pripada Novoj kritici koja odlučno raskida s pozitivističkim djelovanjem braneći autonomiju književnog teksta, a osobito se bavi pjesničkim tekstom gdje se teži odbacivanju primjene vanjskih utjecaja na analizu pjesme i ističe se potpuna sloboda i samostalnost lirskog subjekta s

obzirom na samog pjesnika te ne traži nikakav izvanjski kontekst. Drugi smjer pripada ruskim formalistima koji su u početku također usmjereni na književni tekst, ali kasnije razvijaju svojstvenu koncepciju književne evolucije. Naime, teži se relativnoj autonomiji književnoga sustava, ne podupire se trajna hijerarhija i sustav postaje *glavnim junakom*. Postavlja se pitanje koliko je rekonstrukcija konteksta nekog razdoblja pouzdana. Izdvojiti neke elemente iz cjelovite strukture ili sustava i ne uzeti u obzir posebnu funkciju tih elemenata unutar književnoga sustava, to su uobičajene pogreške tradicionalne povijesti književnosti, što navodi Perkins, te kaže da novi povjesničar književnosti mora biti slobodan od rasnih, nacionalnih, spolnih, civilizacijskih, religijskih i klasnih pretpostavki (Biti, 1997:295,296). Počeci rada formalista obilježeni su programskim publikacijama koje su osobito naglašavale umjetnički karakter književnosti. Oni su težili ponovnom proučavanju književnosti kao samostalnog predmeta proučavanja čime bi oslobodili književno djelo od povijesnih uvjeta. Međutim, formalisti se susreću s problemom jer određeni književni rodovi i oblici nisu oblikovani samo sinkronijski, nego su i pod utjecajem dijakronijskog konteksta, odnosno onog što je prethodilo i onog što vremenski slijedi. Potom formalisti počinju tražiti vlastiti način kojim neće književnost promatrati ni isključivo u sinkronijskom kontekstu, ni u potpunoj dijakroniji (Jaus, 1978:53, 54).

Iako se povijest književnosti protivila tradicionalnoj koncepciji, i dalje se podržava osnovna iluzija o podudarnosti književnopovijesnog prikaza s predmetom ili stvarnim stanjem stvari. Ozbiljno se problematizira uvjerenje da će djelomična spoznaja prošlosti više otkriti negoli iskriviti, čemu se strukturalisti žestoko protive. Oni, naime, tvrde da je takvim sustavom poetičar i povjesničar književnosti u prednosti u odnosu na ostalo čitateljstvo. Strukturalisti, kao nasljednici formalista, teže širenju književnopovijesnog horizonta interesa time što su premjestili granice između teksta i konteksta. Cijela je kultura (politika, pravo, religija, znanost, umjetnost, medij) postala na neki način književnom i pravovaljanim područjem proučavanja (Biti, 1997:296).

Nakon toga dolazi u pitanje pisanje povijesti književnosti, no kako ona ima široku društvenu i kulturnu funkciju, predlaže se drugačiji pristup prema njezinu statusu. Predlaže se nova povijest književnosti u enciklopedijskom obliku koja napušta pripovjedni oblik i unutar koje bi pisalo više autora navodeći činjenice i čiji se navodi mogu razlikovati te prema tome čitatelj tvrdnje ne može uzimati *zdravo za gotovo* jer nova povijest književnosti ne bi težila autoritativnosti (Biti, 1997:300). Sve dosadašnje povijesti književnosti zapostavljale su važan aspekt u životu književnog djela, a to je čitateljevo primanje ili recepcija djela. Prema Jaussu,

odnos između književnosti i čitatelja obuhvaća i estetičke i povijesne implikacije. Što se tiče estetičkih implikacija, čitatelj promatra estetske vrijednosti uspoređujući ih s već pročitanim djelima. Povijesne se implikacije očituju u tome što se razumijevanje prvih čitatelja može obogaćivati u poimanju djela od generacije do generacije. Tako dolazi do stalnog posredovanja između prošle i sadašnje umjetnosti (Saftich, 2008:113).

Povijest književnosti u naše je vrijeme sve više, iako ne nezaslužno, na lošem glasu, a u posljednjih sto pedeset godina ova disciplina doživljava neprekidnu silaznu putanju. Povijesti književnosti prije svega se još mogu naći u ormarima za knjige obrazovanog građanstva koje ih zbog nedostatka pogodnije književne literature otvara najčešće kako bi riješilo kviz-pitanja iz književnosti (Jauss, 1978:37).

2.3. Metodologija povijesti književnosti

Suvremeno znanstveno proučavanje književnosti, koje se najčešće naziva znanost o književnosti, u najvećoj mjeri nastavlja tradiciju znanstvene povijesti književnosti devetnaestog stoljeća. Velik broj objavljenih znanstvenih radova o književnosti bavi se problematikom koja ulazi u povijest književnosti, a u najširim znanstvenim krugovima dostojanstvo prave struke ima još uvijek zapravo jedino povijest književnosti. Jedino otkrića i spoznaje koje se izravno povezuju s povijesnom dimenzijom književnosti smatraju se vrijednim i neprolaznim, dok je praćeno sumnjom sve što se tiče metodoloških sporova u širem kontekstu teorije književnosti ili u onim disciplinama koje proučavanje književnosti povezuju sa sociologijom, psihologijom ili filozofijom (Solar, 1985:287). Kriza povijesti književnosti s pravom se ističe ako se u obzir uzmu tek početne rasprave o metodama proučavanja književnosti i ako se obuhvati proučavanje književnosti u nešto užem okviru, odnosno u okviru samo onih radova koji su strogo teoretski oblikovani i ako se ravna uglavnom tek prema modernijim nastojanjima. U 19. stoljeću dolazi do zadiranja u problem otpora prema tzv. pozitivizmu u proučavanju književnosti. Naime, takav otpor prema pozitivizmu otpor je prema povijesti književnosti jer je pozitivistička povijest književnosti bila i ostala obrazac povijesti književnosti, a kritika pozitivizma u povijesti književnosti ne može se izdvojiti iz kritike općih načela povijesti književnosti. Prema tome, kriza povijesti književnosti zapravo je kriza književnoznanstvenog pozitivizma devetnaestog stoljeća (Solar, 1985:288). Već okvirnim uvidom u suprotnosti između praktičnog znanstvenog rada na

području povijesti književnosti i suvremenih metodoloških shvaćanja o izgradnji specijalne znanosti o književnosti upućuje na negativan stav velikog broja suvremenih orijentacija u znanosti o književnosti prema osnovnoj zamisli povijesti književnosti kao znanstvenoj disciplini koja obuhvaća proučavanje književnosti u cjelini. Negativan stav nastaje zbog težnje da se proučavanje književnosti oblikuje kao posebna znanost, da se oslobodi nagomilavanja nepotrebnog materijala i suviše subjektivnih ocjena i tumačenja. Teži se uspostavljanju vlastitih metoda i vlastitih predmeta proučavanja što bi dovelo do napretka osobito na području provjerljivosti novih hipoteza i teorija koje će postati temelji u prikupljanju sveobuhvatnijeg znanja. Što se tiče načela provjerljivosti nema nikakvih sporova jer je tzv. pozitivizam u proučavanju književnosti devetnaestog stoljeća kritičku analizu tekstova uzdigao do visokog stupnja znanstvenosti upravo zbog načela provjerljivosti. Spor je, naime, nastao oko relevantnosti činjenica za znanost o književnosti. Postavlja se pitanje što je doista ključno za proučavanje književnosti, što ulazi u predmetno područje znanosti o književnosti, a što pripada nekom drugom području, recimo povijesti, sociologiji ili estetici. Glavna primjedba koju formalisti upućuju starijem pozitivizmu u znanosti o književnosti jest manjkavost specijalizacije. Zbog širine područja koja je obuhvaćena nastojanja i zahvati pozitivista u povijesti književnosti ne mogu biti specijalno-znanstveni projekti u suvremenom smislu riječi. Veliki povjesničari književnosti devetnaestog stoljeća unutar pregleda književnosti promatraju književnost u tako širokom društveno-povijesnom kontekstu da ono što bi trebalo biti prednost specijalne znanosti o književnosti nije dovoljno istaknuto i obrađeno (Solar, 1985:291). *Konkretna istraživanja naprosto su izgubila interes za načelno povezivanje činjenica u vremenu, tj. za sintezu na najvišoj povijesnoj razini; ona takvo povezivanje i takvu sintezu niti omogućuju, niti joj uopće mogu dati bilo kakav načelni pravac daljeg istraživanja. U tom pogledu stari pozitivizam u proučavanju književnosti uopće nije prevladan ili je prevladan na jedino moguć radikalno znanstven način, a to je načelno osporavanje bilo kakve povijesti književnosti* (Solar, 1985:295).

Prvi i najvažniji zadatak metodologije povijesti književnosti jest prema prednostima i nedostacima postojećih povijesti književnosti izdvojiti nešto o tome kakvu bismo danas povijest književnosti trebali imati. Uz to, trebalo bi uzeti u obzir neke druge razvijene znanosti kao što su sociologija ili lingvistika te vidjeti može li se u smislu znanstvenosti povijest književnosti osloniti ili pokušati nadovezati na njihova iskustva. Isto tako metodologija književnosti u povijesti umjetnosti i povijesti glazbe može pronaći rješenja koja može upotrijebiti (Solar, 1985:296). Metodologija povijesti književnosti mora prvo razumjeti,

objasniti, a potom ocijeniti vrijednost određenih književnih djela i epoha, a i vrijednost predloženih hipoteza o povijesti književnosti. Ono što metodologija književnosti može koliko je moguće znanstveno utvrditi to je tek objektivistički opis problematike s kojom se susreće svatko tko je bio u doticaju nekih povijesti književnosti i počeo razmišljati o tome kako se može napisati još jedna povijest književnosti. Područje rada metodologije književnosti jasno je određeno: svaka povijest književnosti treba riješiti problem karakterizacije djela, karakterizacije opusa pisca, problem periodizacije, problem kontinuiteta književnosti u vremenu, a i problem oko izbora relevantnih djela i problem odnosa autora i djela (prikazivati i proučavati život autora ili samo njegovo djelo?) te u nekoj mjeri problem publike. Nadalje, postoji i problematika odnosa prema susjednim područjima (povijest umjetnosti, političke povijesti, povijest filozofije) te problem tumačenja (koje kritičke interpretacije dolaze u obzir). Odgovor na pitanje koja je povijest književnosti jedina prava znanstvena povijest književnosti ne možemo dobiti zbog toga što je u cjelokupnoj metodologiji povijesti književnosti upravo zbog njezine znanstvenosti unaprijed pretpostavljena razlika između činjenica i vrijednosti (Solar, 1985:297).

2.4. Teoretičari o problemima hrvatske povijesti književnosti

Sadržaj, raspored i logička povezanost književnopovijesnih činjenica proizlaze iz temeljnih pitanja književne znanosti, iz shvaćanja biti književnosti, njezina razvoja i odnosa prema drugim kulturnim područjima. Prema tome, stavove o koncepcijama književne historiografije pojedinih teoretičara književnosti ne može se promatrati izvan konteksta individualnih viđenja i rješenja navedenih problema, a u Hrvatskoj o tome su najviše pisali Zdenko Škreb, Aleksandar Flaker, Viktor Žmegač, Milivoj Solar i Gajo Peleš (Dukić, 1995:39).

Književne historiografije Zdenka Škreba temelje se na njegovoj kritici koja je usmjerena na književnoznanstvene tradicije: pozitivizam, duhovnopovijesni pristup i tzv. vulgarni marksizam. Škreb navodi da pozitivizam karakterizira neodgovarajuća težnja za metodičkim nasljeđem prirodnih znanosti i metodološki neproduktivno razlikovanje forme i sadržaja u pjesničkom djelu, a duhovnopovijesni pristup trudeći se to nadvladati formira vlastitu ideologiju čime zanemaruje umjetničku dimenziju književnosti. Prema tome, Škreb predlaže

antinomično određenje književnog djela prema kojem će djelo biti zavisno i autonomno, zavisno kao povijesni proizvod, a autonomno kao umjetničko djelo. Temelj njegovog shvaćanja književne znanosti jest pojam *stila* te je za njega stilistička analiza jedini znanstveni pristup književnom djelu. U njegovu proučavanju treba voditi računa o trima aspektima: književnoj vrsti kojoj pripada, tradiciji i društvenoj funkciji koju ispunja. Uz to razlikuje i tri razine analize književnog teksta: pjesnički jezik, vrstu i stilsku formaciju. Škreb također daje konkretne upute za pristup u radu povjesničara književnosti gdje navodi da povjesničar mora u istraživanju uvijek polaziti od književnih tekstova uz opširan kritički prikaz društvene stvarnosti. Predlaže prikazivanje značajnih književnih djela samostalno s originalnim svojim značajkama, a trivijalnu književnost treba prikazati u grupama te uz to prikazati i usmenu književnost (Dukić, 1995:39-43).

Unatoč dobnoj razlici Aleksandar Flaker i Zdenko Škreb predstavnici su iste generacije jer njihova shvaćanja književnosti i znanosti o njoj sadrže mnoge zajedničke odrednice. Tako Flaker poput Škreba prihvaća koncepciju stila, u književnosti vidi umjetnost koja se protivi potpunom usustavljenju u uske okvire te ističe analizu književnog teksta kao najvažniju zadaću povjesničara književnosti. Autori se razlikuju u tome što Flaker ne pridaje povijesnom materijalizmu status teorije kojom se objašnjavaju književne promjene, a za Škreba su književna djela rezultat povijesnoga razvoja. Društvena funkcija djela prema Flakeru iščitava se iz samog djela. Flakerova predodžba književne historiografije svoj povlaštenu žanrovski okvir prvenstveno nalazi u projektima poetološkog opisa pojedinih književnih razdoblja. Njegovi radovi daju metodološka uputstva za rješavanje problema periodizacije i deskripcije pojedinih književnopovijesnih cjelina, a Flaker to smatra glavnim zadaćama književnog povjesničara (Dukić, 1995:43-45).

Viktor Žmegač smatra da je glavna zadaća povijesti književnosti odgovoriti na pitanje zašto određena skupina tekstova ima potpuno drugačija obilježja od druge skupine tekstova između kojih je razlika samo stotinjak godina. Također potvrđuje već navedeno mišljenje o umjetničkoj biti književnosti te ističe i mogućnost obrnutog utjecaja umjetnosti na zbilju. Za Žmegača književni tekst nije samo odraz zbilje na tematskoj razini nego i kritički i utopijski govor o zbilji koji u svojoj formi krije tragove društveno-povijesnoga razvoja. Također, slaže se s Flakerom u tome da je društveni karakter književnog teksta moguće iščitati iz njega samog, što je još jedan argument za postavljanje analize teksta kao polazišta u radu na književnoj povijesti. Žmegač je svoj književnopovijesni rad osobito posvetio vlastitom viđenju književnog razdoblja te tvrdi da približavanjem našem stoljeću pojam stilske

razdoblja, koji je temeljni na nepovredivom skladu društvenih i umjetničkih normi, gubi na snazi (Dukić, 1995:45-47).

Milivoj Solar ostavio je najopsežniji korpus tekstova o problemima književne povijesti, a njegovo poimanje književnosti i znanosti o njoj bitno se odvaja od nekih osnovnih značajki izraženih u učenjima predstavnika takozvane Zagrebačke škole kojoj neupitno pripadaju prethodno prikazani autori. Solar dovodi u pitanje određenje književnosti kao umjetnosti budući da književnost u različitim vremenskim odsječcima i na različitim prostorima može obavljati različite funkcije i prema tome Solar ističe njezinu spoznajnu funkciju. Osim toga, Solar se izdvaja time što se ne slaže s postavkom o tekstu kao isključivom polazištu književnoznanstvenog rada. Za Solara povijest književnosti ne bi trebala biti prikaz *smjene stilova, već neprekinutog kontinuiteta književnosti u vremenu*. Povijest književnosti trebala bi sagledati svrhovitost književnosti, a to je uvjet svakoj ideji povijesti književnosti, a književna prošlost mora biti spremna na česte reinterpretacije kojima će se ocijeniti aktualna vrijednost književnih djela. Prema njegovim radovima jasno je da Solar vjeruje u mogućnost zadovoljavajućeg rješenja problema književne povijesti unutar jedne, pa makar i deblje knjige (Dukić, 1995:47-51).

Problemi semantičke analize prozne pripovjedne književnosti temelj su teorijskog interesa Gaje Peleša te se izravno dotiče i problema književne povijesti. Peleš, kao i Solar, neposredno ističe spoznajnu funkciju književnog teksta, a književnost ne promatra prvenstveno kao umjetnost, nego u rangu drugim iskazanim oblicima poput znanosti ili filozofije. On povijest književnosti promatra kao smjenu književnih sistema, a da pritom ne postavlja pitanja o uzrocima njihovih promjena. Pelešovo shvaćanje povijesti književnosti upućuje na određena ograničenja, ali pruža i teorijski legitimitet nekim dotad uglavnom osporavanim književnopovijesnim projektima (Dukić, 1995:51-53).

Nakon prikaza književnohistoriografskih koncepcija petorice hrvatskih teoretičara književnosti u nekim pitanjima uočavaju se djelomična podudaranja, dok su istaknute i mnoge potpune ili djelomične razlike. Ipak, petorica teoretičara slažu se oko pojma sintetičnosti koji se očituju u zahtjevima za dijakronijskim sagledavanjem cjelovitog književnog korpusa, a sintetičnost ovdje označuje uređenu dijakroniju ili smještanje književnih tekstova u povijest (Dukić 1995:54). Rad na povijesti hrvatskih književnika veoma je zahtjevan zadatak, osobito kada je potrebno razlučiti opće zakonitosti od nacionalnih specifičnosti. Taj zadatak najuspješnije će se odraditi ako se budu pratile određene transformacije europskih stilova na

našem tlu i nastajanje novih i drugačijih stilskih skupina pod utjecajem društvenih uvjeta u kojima se književnost kod nas razvijala. Detaljnom analizom književnih djela i njihovih nadindividualnih jedinstava spoznavanju naše društvene i kulturne povijesti pomoći će više nego što bi spoznavanjem društvene i kulturne povijesti moglo pomoći spoznavanju povijesti književnosti. Povijest književnosti samo je dio kulturne i društvene povijesti jednog naroda, ali ona će tek tada to potpuno biti oblikujemo li je upravo kao povijest književnosti (Flaker, 2011:162).

3. KNJIŽEVNA PERIODIZACIJA

Književna periodizacija postupak je razvrstavanja književnog materijala iz prošlosti prema nekim zajedničkim obilježjima. Povijest književnosti nije moguće napisati bez određene periodizacije (Bouša, 2009:134). Periodizacija je jedna od ključnih tehnika kojima se povijest književnosti služi uvodeći u predmet svog istraživanja nekakve globalne jedinice. Te jedinice su u pravilu najvažnije među onima kojima se povijest književnosti koristi: motiv, autor, djelo, opus, žanr, rod, modus, generacija ili naraštaj, škole, smjerovi, pravci, diskurz, a dobivale su različita imena: epohe, razdoblja, periodi, formacije. Danas se više ne raspravlja o ispravnom nazivu jer ni jedno pravilo nije uspijevalo pokriti svu raznolikost obilježja pripadnika njezina područja (Biti, 1997:262). Periodizacija je čovjekovo djelo, stoga je istodobno umjetna i privremena, a razvija se samom poviješću (Le Goff, 2015:24). Osamdesetih godina postalo je jasno da periodizacijske kategorije ne mogu zadovoljiti složenost povijesne stvarnosti, ali je isto tako jasno da povijest književnosti ne može opstati bez njih te dolazi do shvaćanja da periodizacija ima zacijelo neku drugu društvenu funkciju u sklopu povijesti književnosti, a ne da samo podnese izvješće o tome kako je to zapravo bilo. R. Rosenberg također upozorava na tvrdokornost periodizacijskih shema prema vanjskim utjecajima, jer su u njima *nataložena ili stopljena receptivna iskustva mnogih generacija*. Potreban je veliki napor kako bi se zaboravila dosadašnja iskustava stečena u doticaju s umjetničkim djelima kako bismo mogli promatrati djelo *čisto* izvan periodizacija. Mnogo se raspravljalo i težilo potpunom periodizacijskom ukidanju s prijedlozima novih rješenja, no ako svako pobijanje periodizacije predlaže neko njezino novo uspostavljanje, tada se nameće zaključak da su razdoblja fikcije ili konstrukti koji istodobno omogućuju i ograničuju znanstvena istraživanja (Biti, 1997:263). Podjela vremena na povijesna razdoblja nužna je promatra li se općenito kao proučavanje razvoja društva ili posebnih vrsta znanja i

podučavanja, ili pak kao puki protok vremena. Međutim, to dijeljenje nije tek kronološka činjenica, ono izražava i ideju prelaska, zaokreta, pa čak i kritiku na društvo i vrijednosti prethodnog razdoblja. Razdoblja stoga imaju osobito značenje u samome svom slijedu, u vremenskom kontinuitetu ili čak u prekidima koje taj slijed izaziva i koji su ključan predmet promišljanja povjesničara (Le Goff, 2015:10). Poteškoće književnopovijesne periodizacije, čak i kad se njezini instrumenti shvate kao pragmatički konstrukti, moraju se odlučiti za jedan kriterij koji će biti ključan pri čemu se nailazi na otpor kriterija što ih ističu bilo klasifikacijske kategorije drugih sistema (npr. književnosti), bilo preostale književnopovijesne kategorije. No uzrok poznatoj labavosti periodizacijskog pojmovlja može nastati i naknadno, iz dijakronijske perspektive, nakon razotkrivanja duhovnog, društvenog ili ideologijskog konteksta koji je određenog književnog povjesničara potaknuo da postavi periodizacijske odrednice na određeni način. 60-ih godina počinje *karijera* pojma pripovjedni tekst što dovodi do dvoumljenja oko tradicionalnih periodizacijskih tragova, a 80-ih godina pred povijest književnosti postavljena je krupna zadaća: književnost treba motriti kao ukupan sociokulturalni sustav odnosno kao samostalnu društvenu instituciju (Biti, 1997:266).

Kroz previranja u književnopovijesnoj praksi navješćuje se pomak sličan onome koji se već dogodio u književnopovijesnoj praksi našeg stoljeća. Naime, zamjetna je težnja moderne pripovjedne književnosti da svojom diskurzivnom montažom uskrati čitateljima uvid u osnovni slijed događanja, a pripovijedanje postaje stvar prošlosti (Biti, 1997:270). Sve navedeno dovodi do težnji za projektom socijalne povijesti književnosti koji se uzdiže na razotkrivenim propustima sintetičkoga književnopovijesnog napora. On za svoju argumentaciju zahtijeva slobodu višestrukih natkodiranja i nadodređivanja. Ort smatra da je projekt interdisciplinarno ustrojene socijalne povijesti književnosti stvorio više problema no što ih je riješio. Nadalje, ni sociologija ni znanost o književnosti nisu još dorasle porastu kompleksnosti problema te je to potrebno prepustiti budućim naporima. Činjenica je da se postojeće socijalne povijesti književnosti ne upuštaju u toliko zahtjevne revizije ustaljene periodizacijske sheme, da ne uspijevaju adekvatno povezati parcijalne političke, gospodarstvene i ideologijske povijesti s povijestima djela, žanrova i institucija književnog života (Biti, 1997:272).

3.1. Književnopovijesna terminologija

Osim poteškoća u oblikovanju književnopovijesne periodizacije postoje i poteškoće u upotrebi termina kojima se imenuju periodizacijske odrednice. Iako stvara poteškoće, pravilnom terminološkom upotrebom moguće je olakšati razumijevanje te razgraničiti i riješiti određene periodizacijske nedoumice.

Znanost o književnosti (povijest književnosti) upotrebljava termine: *književno razdoblje/književno-povijesno razdoblje, period, epoha, struja, smjer, škola*, a novijeg je datuma *stilska formacija* (Rosandić, 2005:601). *Prirodno je da stari književnopovijesni pojmovi, opterećeni drugačijom metodologijom, ne zadovoljavaju te je potrebno pronalaziti nove, a jedna od njih je stilska formacija* (Flaker, 2011:102). Termin *stilska formacija* ne upotrebljava se u istom kontekstu kao i *pravac niti struja*. Navedenim terminom služimo se samo u onim slučajevima kada, nakon što utvrdimo srodnost ili istovjetnost strukturalnih elemenata u većem broju književnih djela, dođemo do zaključka da je riječ o povijesno značajnim stilskim jedinstvima koja su nastala u određenom razdoblju književnopovijesnoga procesa jedne, ili češće više, nacionalnih književnosti (Flaker, 2011:108). Pojmom *stilska formacija* nazivamo velika, povijesno nastala i povijesno ograničena u svom trajanju, stilska jedinstava koja odgovaraju onome što je nekad uspješno primjenjivala marksistička historiografija pod terminom *društvene formacije*. Naime, taj pojam veoma je točno obilježavao nastajanje velikih stilskih jedinstava kojima više ne odgovara tradicionalni termin *stil*. Vrijednost termina *stil* u današnje vrijeme toliko se proširilo da zaista treba svaki put posebno odrediti u kojemu je značenju pojam upotrebljen, tada se služimo različitim pomoćnim odrednicama i govorimo o *individualnom piščevom stilu, povijesnom stilu, stilu epohe* i slično, što u naše vrijeme ubrzanog razvoja lingvistike nije neobično te je pojam *stil* neupitno pripao jezičnim slojevima književnog djela (Flaker, 2011:100). *Stilske formacije takva su velika književnopovijesna jedinstva koja, zahvaljujući tome što njihov model možemo povijesno interpretirati, odlučuju o karakteristikama i imenovanju pojedinih književnih razdoblja. To su ujedno jedinstva koja konstruiramo na temelju analize pojedinačnih književnih djela, pa nam ona pomažu ne samo u poslu sistematizacije i klasifikacije djela nego i u njihovoj književnopovijesnoj interpretaciji, pa čak i u vrednovanju* (Flaker, 2011:108). Pri oblikovanju određenog modela stilske formacije potrebno je najčešće osmisliti model koji će biti prilagođen svakoj književnoj vrsti posebno. Prema tome, potrebno je istražiti uzajamne odnose među određenim književnim vrstama, unutrašnju dijalektiku

književnopovijesnog procesa, nastajanje, razvoj i raspadanje stilske formacije ili njezin prijelaz u novu stilsku formaciju u nastajanju. U tom procesu izgradnje stilske formacije najvažnije je pronaći one bitne značajke stila koje odlučuju o interpretaciji i određivanju stilske formacije koje predstavljaju temelj u nastajanju stilskog jedinstva i upravo su njima podređene druge strukturalne osobine (Flaker, 2011:109).

Kao što je već navedeno, termin *stilska formacija* nije istovjetan pojmovima *pravac* ili *struja*. Suvremena književnopovijesna terminologija služi se često pojmovima *pravac* ili *struja*, ponekad kao sinonimima, a ponekad pridajući tim pojmovima različito značenje (Flaker, 2011:102). U hrvatskoj i srpskoj književnoj terminologiji dominira još uvijek pojam *pravac* te Flaker ističe kako bi ga trebalo i zadržati i to upravo u onom značenju koje je on već u biti dobio. Naime, pravcima bi se trebalo imenovati one tendencije unutar književnopovijesnog procesa koje su bile aktualne u određeno vrijeme u književnoj kritici i drugim javnim oblicima književne svijesti, a dobivale su odgovarajuće nazive i teoretska obrazloženja s obzirom na vođe koje su ih predstavljale. Pravci nastaju u svijesti određenih razdoblja te pod utjecajem rada određenih književnih pokreta ili skupina ili se čak pojavljuju kao rezultat sličnosti u kritičkoj misli određenog vremena. One tendencije u književnosti našeg stoljeća koje su se pojavljivale u jednoj zemlji i zatim, pod istim nazivom, prelazile u druge zemlje i njihove književnosti, naravno uz određene promjene i prilagodbe, također ćemo nazivati pravcima (Flaker, 2011:103). Kada govorimo o pravcu, upravo zbog činjenice o različitosti pojava skloni smo svaki put istaknuti nacionalni atribut pravca, pa tako najčešće govorimo o ruskom realizmu, francuskom naturalizmu, hrvatskoj moderni, srpskom nadrealizmu, češkom poetizmu i dr. U tim primjerima govori se o pravcima koji su utjecali na razvoj srodnih pojava u drugim književnostima ili su genetski povezani s pravcima u drugim književnostima, ali to ne mora značiti da tvore nacionalna stilska jedinstva (Flaker, 2011:104). Budući da su pravci redovito vezani za pojedine *književne pokrete* često po njima dobivaju i ime. Uz to, polazeći od različitih pogleda na književnost, često ih definiraju književni kritičari, pa prema tome ne moraju biti oblikovani na isti način. Upravo zbog toga dolazi do određenih zabuna kada se npr. uspoređuje talijanski futurizam s ruskim te tvrdi da su to stilski istovjetne, a idejno raznolike pojave jer imenom pravca ne označujemo uvijek srodne stilske pojave. Naime, u genezi obaju pravaca, talijanskog i ruskog futurizma, neminovno ima dodirnih točaka, ali su se tijekom razvitka oblikovali u stilski, prema tome i idejno, vrlo različite grupe koje su zadržale samo historijski nastalo ime pravca. Prema tome bolje je pojam pravac upotrebljavati kada se govori o pravcima u povijesti nacionalnih književnosti i preciznije ih određivati;

njemački ekspresionizam, ruski imažinizam i drugi koji se ne moraju u svojim osobinama podudarati sa srodnim pravcima u drugim književnostima (Flaker, 2011:157).

Konstruiranje stilskih formacija može biti značajno za interpretaciju pojedinačnih književnih pojava, a u oblikovanju povijesti književnosti može odlučivati o periodizaciji u užem smislu te riječi, odnosno o određivanju i definiranju pojedinih *razdoblja*, *perioda* i *epoha*. Termin *period* upotrebljavao bi se kada on zauzima manji vremenski isječak za koji je karakteristična određena stilaska formacija, a termin *epoha* upotrebljavao bi se tamo gdje se označuje veće razdoblje za koje je karakteristična određena stilaska formacija. Prema tome, moglo bi se govoriti o epohi realizma u europskim književnostima, ali o periodu realizma u hrvatskoj književnosti, budući da je stilaska formacija na našem tlu karakteristična samo za malen isječak vremena, od otprilike jednog desetljeća. Međutim, unutar povijesti hrvatske književnosti, pod nazivom *epoha* mogli bismo istaknuti cijelo vremensko razdoblje u kojem je hrvatska književnost imala izrazito nacionalno-didaktičku funkciju, a njeni pojavni oblici unutar ove epohe podređeni upravo tim specifičnostima (Flaker, 2011:160).

Pojmovi *stilaska formacija* i *epoha* također nisu istovjetni. Epohe se ne grade na samo jednoj stilskoj formaciji jer bi se time negirala dijalektika književne evolucije. Stilaska formacija mora biti izgrađena promatrajući veći niz stilski srodnih djela. S druge strane, književna epoha ne može biti građena na takav način. U njoj se iskazuju, kako pojave dotrajalih stilskih formacija, tako i anticipacije novih formacija. U razdoblju koje u hrvatskoj književnosti obilježujemo imenom narodnog preporoda segmenti koji potječu iz različitih europskih stilskih formacija (klasicizma, sentimentalizma, romantizma a čak i hrvatski barok, renesansa i usmeno pjesništvo) podređeni su specifičnoj društvenoj funkciji književnosti pa se zato ovo razdoblje ne naziva imenima kojima su obilježene neke europske stilske formacije. Upravo u tom slučaju pojam epohe (razdoblja) postaje nadređen pojmu stilske formacije i teži interpretaciji pojedinih djela (Flaker, 2011:111).

3.3. Književna periodizacija u nastavi književnosti

Čemu, dakle, ta periodizacija, kada nije apsolutno potrebna, niti se do sad mogla provesti strogo i čisto? Smisao periodizacije je specifična povijesna orijentacija u građi. U periodizaciji možemo pretjerati ako previše naglasimo jedinstvo perioda ili ako jedan period preoštro odijelimo od drugog (Flaker, 2011:8). U nastavi književnosti u hrvatskim srednjim školama, potaknuto samim programom ili načinom rada pojedinih profesora, učenike se redovito uči da romantizam traje do 1830., a potom nastupa realizam koji traje do 1850., za njim zreli ili psihološki realizam od 1850. od 1870., a 1870. počinje naturalizam, 1890. dekadentizam sa svojim unutarnjim frakcijama kao što su simbolizam i impresionizam, dok 1900. počinje dvadeseto stoljeće. Lako se može uočiti da književne epohe traju sve kraće što često i sami profesori ističu učenicima. Postavlja se pitanje što konkretno znači ograničenje određenim vremenskim razmakom za književnost? Objašnjenje koje se katkad čuje ističe da se u tom razdoblju tako pisalo (romantično, naturalistički...), no Roman Karlović smatra da je takva tvrdnja riskantna (Karlović, 2002: 12).

Razdoblje romantizma, kao što je navedeno, traje od 30-ih do 50-ih godina 19. stoljeća te su navedene vremenske odrednice povezane s Balzacovim djelovanjem. Navedeni autor često se naziva i začetnikom realizma, ali njegov rad nikako se ne može smjestiti u ono što bi svaki gimnazijalac znao nabrojati kao elemente tog razdoblja: kritika društva, prikazivanje stvarnosti, govorna karakterizacija likova, socijalna motivacija likova i ostale formule iz srednje škola. Naime, neosporno je da Balzacova djela sadrže navedene karakteristike, no Roman Karlović pita se koja im je svrha? Kritika društva kod Balzaca nikad nije sama sebi svrhom, a uz to nikako nije usmjerena nekakvom utopijskom socijalističkom angažmanu. Također, potpuno se izostavlja topla, romantična crta u romanu *Ljiljan u Dolu*, u pripovijestima *Nepoznato remek-djelo*, a posebno u opisima mračnog, gotskog u trilogiji *Povijest trinaestorice* (Karlović, 2002:12, 13). Kako ne bi ispalo da je Balzacov romantizam ograničen na romane koji nisu u uobičajenom popisu lektira, Karlović ističe primjer lika Vaturina iz najpoznatijeg romana *Otac Goriot*. Ime spomenutog lika ima gotovo magijsku moć, riječ je o čudnom, karizmatičnom i mračnom kriminalcu, a alegorijski Vaturin je davao te ga se ni na koji način ne može opisati unutar standardnih realističnih odrednica kao što su realistički prikaz stvarnosti i drugo (Karlović, 2002:13). Osim toga, za likove Balzacovih romana socijalna motiviranost novcem i prestižem samo je površinski sloj, jer što je

motiviralo likove pjesnika, skladatelja i umjetnika u Balzacovim romanima? Želja za slavom i novcem samo je jedna od dubinskih odlika karaktera likova (Karlović, 2002:14).

Solar u *Povijesti svjetske književnosti* ističe kako se trajanje epohe romantizma veoma različito određuje jer, iako se povjesničari književnosti uglavnom slažu u njegovim barem donekle prepoznatljivim značajkama, poteškoće nastaju zbog toga što se takve značajke ne pojavljuju u svim vodećim književnostima istovremeno, a još je teže reći kada točno u kojoj književnosti upravo one uspijevaju nadvladati klasicizam i prosvjetiteljstvo. Danas se uglavnom smatra da se na razini svjetske književnosti romantizam javlja u zadnjoj trećini osamnaestog stoljeća, a traje do četrdesetih godina ili do polovine dvadesetog stoljeća (Solar, 2003:189). Romantizam je veoma dominantan dio Balzacova opusa. 1830. tek započinje utjecaj romantizma, a značajke su uočljive ponovno u *Cvjetovima zla* 70-ih, a uočljiv je i kod Zole, Wildea te kasnije u *Toniu Krögeru* Thomasa Manna. Hrvatsko školstvo naslijedilo je takav pristup metodike nastave književnosti bez velikog preispitivanja, a neobičnost jest u tome što se taj veliki hrbat romantizma, za razliku od realizma, pokušava razbiti kamuflirajući čudnim nazivima: *dekadentizam*, *elementi romantizma zaostali u doba realizma*, *nevažni romani iz piščeve mladosti* i tome slično (Karlović, 2002:14). *Kako, naime, objasniti to da naturalizam završava 1890., kad navodno počinje dekadentizam u sklopu kojeg pak, od 1890. do 1900., navodno djeluje simbolizam, a Baudelaire je Cvjetove zla objavio već 1857., Verlaine svoje najvažnije zbirke 70-ih i 80-ih, a Rimbaud od 1889. do svoje smrti 1891. više uopće nije pisao? Uobičajeni odgovor kroatista je da su to preteče dekadentizma. I tako književnici cijelo 19. stoljeće nešto predosjećaju, najavljuju, dok na scenu ne stupi ono pravo. No tko je zapravo u tom pravom događaju, tko dolazi iza tih najava? Uglavnom nitko osim Oscara Wildea, a navedeni autori koji se u gimnazijama čitaju, Verlaine, Rimbaud, Baudelaire, tada su već napustili ovaj svijet* (Karlović, 2002:14). Kako onda te, prema Karloviću neprecizne i neutemeljene vremenske odrednice, predavati učenicima? Takvu periodizaciju treba shvatiti relativno, samo kao pomoć pri usustavljanju gradiva. U književnosti tako čisti oblici ne postoje. Uvijek se u određenom razdoblju pojavljuju varijante estetičkog shvaćanja i stilskih postupaka koji su ponekad potpuna suprotnost dominantnoj estetici i poetici razdoblja u kojem djela nastaju. I granice određenih razdoblja nisu čvrste jer se često u punom zamahu određenog razdoblja istodobno pojavljuju i ostatci estetike i poetike prošlog razdoblja, kao i zameci idućeg razdoblja (Bouša, 2009:135).

Čini se da školska kroatistika pati od „izama“. Tako je renesansa trajala dvjesto godina, barok i klasicizam po stotinu, prosvjetiteljstvo također stotinu, romantizam trideset, realizam,

psihološki realizam i naturalizam dvadeset, dekadentizam deset, a dadaizam samo tri godine. Kako ne zaključiti da epohe traju sve kraće i uopće izjednačavati stilove sa stoljećima? Gimnazija bi, umjesto da cementira u učeničkim glavama nepostojeće entitete (romantizam, dekadentizam..) trebala naprotiv razgrađivati te pojmove čitanjem tekstova i njihovim povijesnim lociranjem (Karlović, 2002:17). Postavlja se pitanje odakle proizlazi problematika cementiranja o kojoj govori Roman Karlović i koju je po njemu školstvo prihvatilo. Naime, Solar u *Povijesti svjetske književnosti* ne iznosi vremenske odrednice koje su navedene u uvodnom dijelu ovog poglavlja. On također postavlja pitanja o ispravnosti navedenih periodizacija i ostavlja to otvorenim. Tako o vremenskom određenju modernizma kaže: *...Čežnja za novošću dovela je do sloma realizma. Je li taj proces završen negdje sedamdesetih ili osamdesetih godina prošlog stoljeća? Doista lako možemo primijetiti da posljednjih desetljeća nastupa neka zasićenost u traganju za novim i za onim što će nadmašiti prethodnike. Ipak, ni time nedoumice oko posljednje književne epohe nisu razriješene* (Solar, 2003:268). Također, Dubravko Jelčić u *Povijesti hrvatske književnosti* ne daje točne vremenske odrednice za pojedina razdoblja i prema tome za romantizam kaže: *Niti se romantizam javio u svim europskim književnostima istodobno niti iz posve istih pobuda, pa je prirodno da se i nije svugdje manifestirao jednako. Gdje god se javio, i kad god to bilo, romantizam je bio tijesno vezan s idejom slobode, umjetničke i političke* (Jelčić, 1997:89). Postavlja se pitanje jesu li nastavnici vremenske odrednice preuzeli iz čitanki za književnost.

3.4. Književna periodizacija u čitankama

Ono što Roman Karlović u svom članku *Što gimnazijalci znaju o književnosti?* problematizira uistinu nije neutemeljeno. Naime, u čitankama za književnost za gimnazije pronalaze se vremenske odrednice koje Karlović ističe u svom članku.

U nastavku će biti tablično prikazane vremenske odrednice koje su navedene u četiri čitanke za književnost.¹ Prvom tablicom izdvojene su vremenske odrednice koje uokviruju epohe

¹ 1. Dragica Dujmović-Markusi, Sandra, Rossetti-Bazdan, *Književni vremeplov 2, čitanka za drugi razred gimnazije*, Profil Internacional, Zagreb, 2012.

svjetske književnosti, a drugom tablicom izdvojene su vremenske odrednice perioda u hrvatskoj književnosti. Tablicom su izdvojene ključne epohe čije je vremensko određenje problematizirano i u članku Romana Karlovića.²

3.4.1. Periodizacija svjetske književnosti od romantizma u čitankama

ČITANKA	ROMANTIZAM ³	REALIZAM	NATURALIZAM	MODERNIZAM
<i>Književni vremeplov 3</i> Dujmović-Markusi, Dragica, Rossetti-Bazdan, Sandra, 2012.	—	od 1830.do 1870.	od 1870. do 1890.	druga polovica 19. i početak 20. stoljeća (početak se određuje 1857.)

2. Gea Cetinić, Vlado Pandžić, *Hrvatska čitanka 3., Udžbenik za treći razred gimnazije*, Profil International, Zagreb, 2005. 3. Skupina autora, *Čitanka za treći razred gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2003.

4. Marina Čubrić, Žarko Gazzari, *Čitanka za treći razred četverogodišnje srednje strukovne škole*, Školska knjiga, Zagreb, 2003.

² Vremenske odrednice razdoblja starije književnosti izdvojene su u poglavlju: 6.1. *Razdoblja starije književnosti u čitankama*, budući da je riječ o odmakom većim vremenskim određenjima nema velikih razlika unutar čitanki.

³ Zbog lakšeg pregleda i snalaženja u daljnjoj analizi odrednice romantizma nisu uvrštene u tablicu jer se navedeno razdoblje obrađuje u 2. razredu srednje škole, a ostala *ključna* razdoblja za ovaj dio rada su dijelom čitanki za 3. razred koje su i analizirane u tablicama.

U čitanci: Skupina autora, *Čitanka 2, udžbenik za 2. razred gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2006., navodi se 1800. kao godina početka tog razdoblja u svjetskoj književnosti.

U čitanci: Marina Čubrić, Davorka Horvatek Modrić, Ruža Križan-Sirovica, *Čitanka 2*, Školska knjiga, Zagreb, 2003., navedeno je da se razdoblje romantizma javlja krajem 18. stoljeća, ali da je vrhunac doseglo od 1800. do 1830.

<i>Hrvatska čitanka 3</i> Cetinić, Gea, Pandžić, Vlado, 2005.	—	pojavljuje se na kraju trećeg desetljeća 19. stoljeća	nastao u šezdesetim godinama 19. stoljeća	počinje u drugoj polovici 19. stoljeća
<i>Čitanka za treći razred gimnazije</i> Skupina autora, 2003.	—	počinje tridesetih godina, a završava osamdesetih i devedesetih godina 19. stoljeća	od 1880. do 1900.	počinje 1857. (završetak nije određen)
<i>Čitanka za treći razred četverogodišnje srednje strukovne škole</i> Čubrić Marina, Gazzari Žarko, 2003.	—	od 1830. o 1880-1890.	—	od 1857. do kraja 19. - početka 20. stoljeća

3.4.2. Periodizacija hrvatske književnosti od romantizma u čitankama

ČITANKA	ROMANTIZAM	PREDREALIZAM (PROTOREALIZAM)	REALIZAM	MODERNIZAM
<i>Književni vremeplov 3</i> Dujmović-Markusi, Dragica, Rossetti-Bazdan, Sandra, 2012.	—	od 1860. do 1881.	od 1881. do kraja 19. i početka 20. stoljeća	od 1892. do 1914.

Hrvatska čitanka 3 Cetinić, Gea, Pandžić, Vlado, 2005.	od 1830. do 1835.	od 1860. do 1881.	od 1881. do 1892.	od 1892. do 1914.	
Čitanka za treći razred gimnazije Skupina autora, 2003.	od 1813. do 1860.	od 1860. do 1881.	od 1880. do 1890.	od 1891. do polovice drugog desetljeća 20. stoljeća	
Čitanka za treći razred četverogodišnje srednje strukovne škole Čubrić Marina, Gazzari Žarko, 2003.	—	počinje šezdesetih i sedamdesetih godina 19. stoljeća	osamdesetih godina 19. stoljeća na snazi u Hrvatskoj	od 1895. do 1914.	

3.4.3. Analiza književne periodizacije u čitankama

Kada je riječ o svjetskoj književnosti i epohama koje su većeg vremenskog raspona, dolazi do određenih različitosti u vremenskim odrednicama u čitankama različitih autora. Naime, kao početak epohe realizma sve čitanke bilježe 1830. godinu, međutim godinu završetka ne navode svi autori 1870., kao što to piše Karlović. U dvije čitanke kao završetak ove epohe uzima se razdoblje između 1880. do 1890.⁴ Prema tome, vremensko određivanje naturalizma nije isto u svim čitankama. Pretpostavlja se da će čitanke u kojima je realizam završio 1870.⁵ navesti istu godinu kao početak naturalizma, međutim jedna od čitanke⁶ navodi da se naturalizam javio već u šezdesetim godinama 19. stoljeća. Navedene čitanke u kojima

⁴ Skupina autora, *Čitanka za treći razred gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2003.

Marina Čubrić, Žarko Gazzari, *Čitanka za treći razred četverogodišnje srednje strukovne škole*, Školska knjiga, Zagreb, 2003

⁵ Dragica Dujmović-Markusi, Sandra Rossetti-Bazdan, *Književni vremeplov 3*, čitanka iz hrvatskog jezika za treći razred gimnazije, Zagreb, 2009

Gea Cetinić, Vlado Pandžić, *Hrvatska čitanka 3., Udžbenik za treći razred gimnazije*, Profil International, Zagreb, 2005.

⁶ Gea Cetinić, Vlado Pandžić *Hrvatska čitanka 3., Udžbenik za treći razred gimnazije*, Profil International, Zagreb, 2005.

realizam završava 1880. navode istu godinu kao godinu početka naturalizma. Godina kojom naturalizam završava uzima se 1900.⁷ i 1890.⁸, ovisi o čitanki te je uočljiva još jedna nepodudarnost u navodima među čitankama. Kao godina početka razdoblja modernizma u čitankama se navodi 1857., godina u kojoj izlazi zbirka *Cvjetovi zla* (samo u jednoj čitanki nije navedena konkretna godina, nego se početak određuje kao druga polovica 19. stoljeća⁹). U čitankama se ne navodi točna vremenska odrednica završetka modernizma.

U vremenskom određivanju trajanja razdoblja u hrvatskoj književnosti također su očljive različitosti. Naime, čitanke se *slažu* u određivanju vremenskih odrednica početka i završetka predrealizma te je zabilježeno razdoblje od 1860. do 1881., a kao početak realizma navodi se 1881. godina, osim u jednoj čitanci gdje je navedena 1880.¹⁰ U čitankama se također podudara godina završetka modernizma, a navedena je 1914., dok kod određivanja godine početka tog razdoblja postoje različitosti. Dvije čitanke uzimaju 1892. kao godinu početka¹¹, u jednoj se navodi 1891.¹², dok u posljednjoj 1895.¹³ Najveće se razlike mogu uočiti kod vremenskog određivanja hrvatskog romantizma, koji je zbog svoje specifične društvene i političke situacije donio različita shvaćanja te se u čitankama iznose godine koje su bile ključne za političko društvena događanja tog razdoblja, ali se uglavnom ne iznose točne vremenske odrednice koje opisuju književno razdoblje ili su navedene kao relativne (1830. kao početak hrvatskog romantizma).¹⁴

Iz navedenog vidljivo je da postoje određene razlike u vremenskim odrednicama koje uokviruju književna razdoblja, ali unatoč tome nastavnici ih preuzimaju iz čitanki i *serviraju* učenicima, a način na koji im to predstavljaju ostaje na njima. Dio nastavnika učenicima istaknute godine predstavi kao potpuno točne i strogo određene strukture o čemu govori i Karlović, te ih oni uče napamet, a vjerojatno postoje i oni koji po uzoru na *Povijesti književnosti* i vlastito znanje ipak učenicima objasne relativnost tih vremenskih razmaka.

⁷ Skupina autora, *Čitanka za treći razred gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2003.

⁸ Dragica Dujmović-Markusi, Sandra Rossetti-Bazdan, *Književni vremeplov 3*, čitanka iz hrvatskog jezika za treći razred gimnazije, Zagreb, 2009

⁹ Gea Cetinić, Vlado Pandžić, *Hrvatska čitanka 3., Udžbenik za treći razred gimnazije*, Profil International, Zagreb, 2005.

¹⁰ Skupina autora, *Čitanka za treći razred gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2003.

¹¹ Dragica Dujmović-Markusi, Sandra Rossetti-Bazdan, *Književni vremeplov 3*, čitanka iz hrvatskog jezika za treći razred gimnazije, Zagreb, 2009

Gea Cetinić, Vlado Pandžić, *Hrvatska čitanka 3., Udžbenik za treći razred gimnazije*, Profil International, Zagreb, 2005.

¹² Skupina autora, *Čitanka za treći razred gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2003.

¹³ Marina Čubrić, Žarko Gazzari, *Čitanka za treći razred četverogodišnje srednje strukovne škole, Školska knjiga*, Zagreb, 2003

¹⁴ Gea Cetinić, Vlado Pandžić, *Hrvatska čitanka 3., Udžbenik za treći razred gimnazije*, Profil International, Zagreb, 2005.

Međutim, stava sam da bi se takvo objašnjenje trebalo ponuditi samim učenicima u čitankama gdje bi se objasnilo da čisti oblici ne postoje i koliko su ta vremenska određenja relativna. U najmanju ruku potrebno je isto predstaviti nastavnicima u priručnicima za nastavnike, jer do sada to nije slučaj. Budući da su, kako je u priručniku za nastavnike uz gimnazijske čitanke navedeno, udžbenici rezultat suradnje znanstvenika, stručnjaka za hrvatsku i svjetsku književnost i srednjoškolskih, gimnazijskih profesora, stoga pripremljenost za takvo oblikovanje čitanke i priručnika za nastavnike ne bi trebao predstavljati problem (Bekić-Vejzović, Živny, Farkaš, 2003:3).

4. OSTVARIVANJE CJELOVITE SLIKE SVIJETA– korelacija s drugim umjetnostima

Čitanka/udžbenik temeljna je školska knjiga namijenjena književnom odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Srednjoškolske čitanke/udžbenici sadrže izbor književno-umjetničkih tekstova koji su popraćeni književnoteorijskim i književnopovijesnim prikazima (Rosandić, 2005:161). U čitankama za srednje škole ostvarena je i korelacija između književnosti i likovnih umjetnosti pomnim izborom likovnih priloga: fotografija skulptura, reljefa, arhitekture, slika, plakata. Budući da je jedan od temeljnih ciljeva nastavnog procesa ostvarivanje cjelovite slike svijeta, razumijevanje pojava i procesa u međusobnoj povezanosti i isprepletenosti, teži se ostvarivanju navedenog vanjskom, međupredmetnom korelacijom koja se provodi i u udžbenicima te se očekuje od profesora težnja provođenju istog i u praksi. Osim toga, korelacija između književnosti i drugih umjetnosti ostvaruje se fotografijama kazališnih predstava, primjerima kostimografije i scenografije i sličnim. Da bi učenici što zornije doživjeli književnost kao autentičan izraz jednoga društva ili razdoblja, posebice kada je riječ o starim tekstovima, udžbenici ostvaruju i lokalizaciju pomoću originalnih rukopisa, naslovnica časopisa, novina, plakata i fotografija autora čime obiluju i srednjoškolske čitanke (Živny, Bekić-Vejzović, Farkaš, 2003:10). U pojedinim razdobljima umjetnička su se područja međusobno dodirivala i prožimala. Kod romantizma u književnosti uočljiva je namjera da muzikalizira pjesnički govor, da usavrši plastičnost izražavanja isticanjem kolorističkih efekata. Simbolisti svode poeziju na zvukovnu ekspresiju, teže sjedinjavanju poezije i glazbe. Uz to, u djelima pojedinih autora književne umjetnosti susrećemo ostale

umjetnosti kao sadržajnu potkovu djela, ili se izražajne strukture jedne umjetnosti nameću drugoj (Rosandić, 2005:239). Povezivanje nastave književnosti s ostalim umjetničkim područjima (glazbenom i likovnom umjetnošću) područje je novije metodike. U osnovnoj školi, gdje ne postoji tako precizna odvojenost umjetničkih područja, obrada književnih tekstova najčešće je povezana s likovnom umjetnošću. U čitankama za osnovne škole, na prikladnim primjerima, uspostavljena je suradnja literarnog teksta i likovnog priloga. Književni tekst i likovno djelo podudaraju se isključivo tematski, dok u gimnazijskim čitankama povezivanje književnosti i ostalih umjetnosti dobiva teorijsko i povijesno određenje. Likovna ostvarenja nisu više samo tematska pratnja ili nadopuna književnih tekstova, već ona otkrivaju svoga tvorca i epohu u kojoj su nastala (Rosandić, 2005:240).

Školska praksa samoinicijativno je tražila mogućnost uspostavljanja veze između pojedinih umjetnosti. Inventivniji nastavnici upotpunjavali su književne presjeke pojedinih razdoblja likovnim ili glazbenim ilustracijama kako bi učenici cjelovitije upoznali stvaralački karakter pojedine epohe. U suvremenoj nastavi uspostavljanje veza između pojedinih umjetničkih područja postaje organizacijskim, metodičkim načelom. U metodičkoj literaturi i školskoj praksi najčešće se primjenjuje tematsko povezivanje umjetničkih područja te se pronalaze književna, glazbena i likovna ostvarenja koja su inspirirana istom temom (Rosandić, 2005:240). Predstavljanje djela iz različitih područja umjetnosti potiče pokretanje misaono-emocionalnih procesa kod učenika, odnosno razvijanje estetske doživljajnosti i potrebne razlike u prihvaćanju djela književne, likovne i glazbene umjetnosti. Smisao navedenog povezivanja jest u razvijanju estetskog odgoja učenika. Na raznovrsnim umjetničkim djelima učenici razvijaju sposobnost doživljavanja, zapažanja, razumijevanja i ocjenjivanja, a to je zapravo i smisao estetskog odgoja i obrazovanja koje se očituje u cjelokupnom djelovanju, doživljavanju i shvaćanju pojedine osobe (Rosandić, 2005:245).

4.1. Korelacija s drugim umjetnostima u čitankama

Udžbenici su rađeni prema standardima koji utvrđuju da udžbenik mora imati oko 30% sadržaja više od propisanog kako bi nastavnik i učenik imali mogućnost odabira onoga što im je u danom trenutku potrebno. Obilje didaktičkog, znanstvenog i umjetničkog (likovnog) materijala omogućuje nastavniku individualizaciju nastave, i posebice udovoljavanje znatiželji kreativnih učenika, kao i onih koji su visoko motivirani za spoznavanje novog (Živny, Bekić-Vejzović, Frkaš, 2003:11). U čitankama za književnost najčešća je korelacija sa slikarstvom te mnoštvo umjetničkih slika prati tekstove. Najčešće je riječ o onim slikama čija je inspiracija bila određeno književno djelo. Prema tome, uz odlomak iz djela *Otac Goriot*, nalazi se slika pod nazivom *Gđa Vauquer*, čiji je autor Daumier (Dujmović-Markusi, Rossetti-Bazdan, 2009:82), a uz odlomak iz romana *Gospođa Bovary* nalazi se istoimena slika Loisa Iscarta. Osim slika koje su inspirirane književnim djelom u čitankama se mogu vidjeti i portreti autora. *Zolin portret* Éduarda Maneta, priložen je uz tekst *Germina* (Cetinić, Pandžić, 2005:125), a uz Šenoinu *Propast Venecije* priložen je *Portret Augusta Šenoe* Andrije Maurovića (Čubrić, Gazzari, 2003:85). Najveći broj slika koje su priložene u čitankama samo tematski prati radnju odlomka. Tako uz odlomak iz Kozarčeve *Tene*, koji opisuje djetinjstvo glavnog lika, priložena je slika *Djevojčica*, Menci Clement Crnčić (Cetinić, Pandžić, 2005:175), a uz *Slavonsku šumu* istog autora priložena je slika *Ljetna idila* Nikole Mašića (Dujmović-Markusi, Rossetti-Bazdan, 2009:123), koja se svojim prikazom uklapa u opis koji je donesen odlomkom. Mnoge fotografije iz filmova, čiji su scenariji nastali prema književnom djelu, uvrštene su također u čitanke¹⁵ te fotografije glumaca i scenografije kazališnih predstava inspiriranih književnim djelom.¹⁶ U svim čitankama slikovni prikazi smisljeno su odabrani te je pomoću njih moguće provesti korelaciju s drugim umjetnostima. U radnim bilježnicama za književnost i priručnicima za nastavnike osmišljeni su i prijedlozi

¹⁵ Primjer: fotografije iz serije *U registraturi* u: Vlado Pandžić, Gea Cetinić, *Hrvatska čitanka 3, Udžbenik za treći razred gimnazije*, Zagreb, 2005., str. 165.

¹⁶ Primjer: fotografija glumica koje su utjelovile glavne likove drame *Tri sestre* u režiji Paola Magellia u izvedbi *Zagrebačkog kazališta mladih* u: Marina Čubrić, Žarko Gazzari, *Čitanka 3, za treći razred četverogodišnje srednje strukovne škole*, Školska knjiga, Zagreb, 2003. str. 200.

zadataka kojima bi se to moglo predstaviti učenicima.¹⁷ Korelacija je uočljiva kada je posrijedi književno djelo, no kakva je korelacija s drugim umjetnostima kada je riječ o književnopovijesnom satu, odnosno uvodu u novo književno razdoblje?

Na stranicama čitanki kojima se učenici upoznaju s novim književnim razdobljem najčešće su navedene i neke činjenice iz različitih umjetnosti tog razdoblja, ali njihova zastupljenost nije jednaka u čitankama svih autora. Naime, u čitanci za četverogodišnje strukovne škole¹⁸ nakon svake cjeline koja je predstavila određeno književno razdoblje nalaze se tekstovi kojima su predstavljene druge umjetnosti tog razdoblja. Tako su pod naslovom *Realizam u likovnoj umjetnosti* predstavljeni slikari: Gustave Coubert, Daumier, Millet, Eduard Manet te njihova djela i poveznica s nekim književnim autorima. Potom, naslovom *Realizam u glazbi* opisana je opera, koja je tada imala važnu ulogu, i izdvojene neke od opera određenih skladatelja kao što su George Bizet i Giacomo Puccini (Čubrić, Gazzari, 2003:59-60). U istoj čitanci poseban je prostor posvećen likovnoj umjetnosti u razdoblju modernizma gdje su na šest stranica istaknute slike, njihov opis i njihovi autori te poveznica s književnošću (Čubrić, Gazzari, 2003:203-208). U drugim čitankama¹⁹ za treće razrede gimnazije nije posvećeno toliko prostora drugim umjetnostima kada je riječ o predstavljanju književnog razdoblja.

Za razdoblje renesanse, u čitankama za drugi razred, na području umjetnosti ističe se Leonardo da Vinci i njegove slike *Mona Lisa* i *Posljednja večera* (Dujmović-Markusi, Rossetti-Bazdan, 2008:35). Za razdoblje renesanse, u čitankama su uočljive fotografije određenih građevina i skulptura koje se povezuju s razdobljem i književnim djelima koja se obrađuju. Naime, uz djelo *Bijesni Orlando*, Ludovica Ariosta prikazana je fotografija skulpture *Orlandov stup* koja se nalazi u Dubrovniku (Skupina autora, 2007:58), a i građevine: *Crkva S. Apollianare in Classe* u Raveni i bazilika *Santa Maria del Fiore* (Dujmović-Markusi, Rossetti-Bazdan, 2012:35,36). U Hrvatskoj je razdoblje renesanse bilo osobito plodonosno na području arhitekture pa su i u čitankama istaknute neke poznate građevine s fotografijama kao što su: *Šibenika katedrala* i *Knežev dvor* u Dubrovniku

¹⁷ U radnoj bilježnici za književnost (Dragica Dujmić-Markusi, Sandra Rossetti-Bazdan, *Književni vremeplov 3*, radna bilježnica iz hrvatskog jezika za treći razred gimnazije, Profil International, Zagreb, 2009., str. 67.)

pod naslovom *Modernistička poezija* učenici moraju usporediti de Lisleovu pjesmu *Slonovi* i istoimenu Dalijevu sliku čiji je predložak prikazan u radnoj bilježnici. Učenici moraju obratiti pozornost na različite izražajne mogućnosti pojedine umjetnosti i na različit stilski pristup istome motivu.

¹⁸ Marina Čubrić, Žarko Gazzari, *Čitanka 3, za treći razred četverogodišnje srednje strukovne škole*, Školska knjiga, Zagreb, 2003.

¹⁹ Dragica Dujmović-Markusi, Sandra Rossetti-Bazdan, *Književni vremeplov 3, čitanka iz hrvatskog jezika za treći razred gimnazije*, Zagreb, 2009.

Vlado Pandžić, Gea Cetinić, *Hrvatska čitanka 3*, Udžbenik za treći razred gimnazije, Zagreb, 2005.

(Dujmović-Markusi, Rossetti-Bazdan, 2012:163). U modernoj književnosti, koja se obrađuje u čitankama za 4. razred srednje škole, također su istaknute poveznice sa slikarstvom, a i u velikoj mjeri s kazalištem, te se mogu uočiti mnoge fotografije s kazališnih dasaka²⁰ jer su se mnoge moderne drame izvodile i još se izvode u našim kazalištima.

Korelacija s drugim umjetnostima pomaže učenicima u lakšem razumijevanju određenog razdoblja, lakšem zamišljanju i stvaranju ambijenta koje djelo opisuje i time razvijanju kreativnosti i povećanju interesa za književnim djelima unutar određenog razdoblja. Osim toga, uspoređivanje književnih djela određenog razdoblja i djela drugih umjetnosti pomaže učeniku u razvijanju kritičkog mišljenja, jer uočavanjem sličnosti i razlika te utjecaja i prožimanja različitih umjetnosti učeniku daju širu sliku kroz koju on donosi vlastite prosudbe o književnim djelima za kojima poseže.

5. KNJIŽEVNOPOVIJESNI SAT

Književnopovijesni sadržaj na različite se načine iskazuje kroz program nastave književnosti, a to je uočljivo i u čitankama i udžbenicima u koje je na različite načine uključen. Sat povijesti književnosti pretpostavlja raznolik sadržaj koji proizlazi iz književnih djela, društveno-političkih i književnih procesa koji se uz njih povezuju, iz autorove biografije koja često učenicima pomaže u shvaćanju stvaralaštva nekog autora. Prema tome, sat povijesti književnosti prema sadržaju može biti sat proučavanja pisca, sat o književnom smjeru i sat o književnopovijesnom razdoblju odnosno epohi. Međutim, sat koji se posvećuje isključivo autoru izvodi se u osnovnoj školi i to u 7. i 8. razredu. Sat povijesti književnosti uključuje se u metodičke sustave: *problemsko-istraživački, otvoreni, komunikacijski, multimedijski, timski sustav* (Rosandić, 2005:107). Književnopovijesni sat o određenom književnom smjeru, razdoblju i epohi obuhvaća sadržaj znanstvene povijesti književnosti i metodički ga oblikuje s obzirom na sustav u koji se uključuje. U skladu s teorijskim zahtjevima o didaktičko-metodičkom oblikovanju za što učinkovitije upoznavanje književnoga smjera, razdoblja, stilske formacije, epohe primjenjuju se različiti pristupi i postupci. Sadržajne odrednice nastavnoga sata i metodičke strategije usklađuju se s književno-znanstvenim odrednicama i

²⁰ Primjer: prizor iz suvremene kazališne predstave: Skupina autora, *Šest osoba traži autora* u: *Čitanka 3, čitanka za treći razred gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2003., str. 49.

uvjetuju redosljed učenja i poučavanja. Za svaku sadržajnu odrednicu nastavnoga sata odabire se odgovarajuća metodička strategija koja se smatra najpogodnijom kako bi se učenicima približilo i olakšalo učenje određenog teorijskog znanja (Rosandić 2005:110).

Sat o književnom smjeru, razdoblju ili epohi uključuje doživljajnu razinu koja je potaknuta izborom umjetničkog sadržaja kojim se stvara emocionalno ozračje kao motivacija za recepciju i interpretaciju odabranih književnih djela. Naravno, odabiru se primjerci književnougjetničkih tekstova koji su po svom emocionalnom ustroju karakteristični za određeni književni smjer. Nakon ostvarenog emocionalnog ozračja koje se može postići različitim metodama pristupa se informativnoj razini koja obuhvaća: podatke o nazivu smjera, razdoblja/stilske formacije/epohe, vremensko određenje (trajanje, odnos prema prethodnom razdoblju), korpus književnih djela, raščlambu korpusa po temama, rodovima i vrstama, pisce i njihovo mjesto u okviru razdoblja, književni život, čitatelje, književne institucije. Na temelju tih sadržajnih odrednica oblikuje se model nastavnog sata (Rosandić, 2005:112)

5.1. Metodički pristupi u izvođenju književnopovijesnog sata

Nastava književnosti i drugi oblici književnog odgoja i obrazovanja ostvaruju se posebnim metodama, metodama nastave književnosti/metodama književnog odgoja i obrazovanja. Metode nastave književnosti/metode književnog odgoja i obrazovanja posebne su nastavne metode koje svoje posebnosti izvode iz predmeta (objekta) spoznavanja (otkrivanja), iz odnosa predmeta (objekta) i subjekta te ciljeva književnog odgoja i obrazovanja (Rosandić, 2005:266). Upravo metode metodike nastave potiču bogat i raznovrstan rad koji je u skladu s temeljnim stajalištem odgoja i obrazovanja. Prema tome, metodika omogućuje slobodu u izboru metoda rada što uvelike pomaže u otkrivanju kreativnih sposobnosti učenika (Kovačević, 1997:79). Rosandić razlikuje metode koje prema izvorima dijeli na tekstne, govorne i vizualne. Prema aktivnostima učenika i učitelja Rosandić ističe metodu čitanja, slušanja, govorenja, crtanja, zatim metodu pokazivanja i promatranja, doživljavanja, zapažanja i zamišljanja, uspoređivanja, sistematiziranja, zaključivanja i asociiranja te ocjenjivanja. Ako metode promatramo prema sredstvima i načinima prenošenja (primanja)

obavijesti razlikuju se metode rada s auditivnim sredstvima, s vizualnim sredstvima i metode rada s audiovizualnim sredstvima. Prema recepcijsko - spoznajnim aktivnostima učenika metode mogu biti istraživačke, recepcijske, interpretacijsko - analitičke i kritičke (Rosandić, 2005:272).

Teorijom didaktičkog prijenosa uspostavljaju se različiti pristupi u metodičkom oblikovanju književnog razdoblja: književno razdoblje utemeljuje se na sadržajima koji pripadaju različitim disciplinama (interdisciplinarni pristup): povijest, povijest i književnost, teorija književnosti, filozofija, sociologija, psihologija, kulturologija, teatrologija, muzikologija, povijest umjetnosti, filmologija. Osim znanstvenih sadržaja, u proučavanje razdoblja uključuju se i umjetnički sadržaji (Rosandić, 2005:601). Postoje različiti nastavni sati iz književnosti, pa se tako navodi uvodni sat za proučavanje stvaralaštva pisca na monografskoj razini te uvodni sat za proučavanje umjetničke epohe (književnopovijesnog razdoblja, stilske formacije). Prema Rosandiću svrha toga sata je uspostaviti didaktički, informacijski, i metodički kontekst za proučavanje i učenje odabranog sadržaja. Raznovrsnost sadržaja umjetničke epohe uvjetuje različit metodički instrumentarij te raznovrsnu metodičku strategiju. Nastavne jedinice koje ulaze u umjetničku epohu obuhvaćaju sadržaje iz povijesti umjetnosti (književnosti, likovne umjetnosti, glazbe, kazališne, filmske i plesne umjetnosti). Riječ je o znanstvenom sadržaju s tih područja, a tim se sadržajima pridružuju sadržaji iz socijalne i kulturne povijesti, sociologije i filozofije (Rosandić, 2005:602). Osim što se književni odgoj i obrazovanje promatra na teorijskoj razini u pogledu metodičkih teorija, međutim, promatra se i kao praktična djelatnost (nastavna i obrazovno - odgojna djelatnost). Metodička teorija i metodička praksa su međuovisne: praksa se utemeljuje na teoriji, a teorija se može izvoditi na temelju znanstvenoga promišljanja prakse (Kovačević, 1997:11).

Da bi se uvidjelo kako *praksa* odgovara na sve što Rosandić navodi, i na koji način profesori u školama pristupaju književnopovijesnom satu kojim se učenici upoznaju s novim književnim razdobljem, promotrila sam pripreve za književnopovijesni sat nekoliko profesora.²¹ Naime, dvoje profesora odlučilo se za korelaciju s drugim umjetnostima. Profesorica Kristina Bajus u motivacijskom dijelu sata koristila se metodom pokazivanja tako što je učenicima preko grafoskopa prikazala dvije slike francuskog slikara Claudea Moneta

²¹ Pripreve koje sam koristila zabilježene su u obliku metodičkih dnevnika koje su studenti 1. godine diplomskog studija zabilježili prisustvujući satima profesora što im je bio zadatak unutar kolegija Metodika nastave književnosti. Pripreve koje u radu komentiram sati su sljedećih profesora: Gordane Savić, profesorice Poljoprivredno šumarske škole u Vinkovcima, Kristine Bajus, profesorice II. gimnazije u Osijeku, Roberta Francema, profesora u Gimnaziji „Matija Mesić“ i S.M. Stele, Ružice Filipović, profesorice u Isusovačkoj klasičnoj gimnaziji u Osijeku.

(*Izlazak sunca* i *Zalazak sunca*) te su učenici iznosili svoje doživljaje i osjećaje, tj. kako na njih slike djeluju, a heurističkim razgovorom i potpitanjima profesorice učenici dolaze do obilježja razdoblja u slikarstvu te profesorica najavljuje temu i zapisuje naslov *Modernizam*. Profesorica Gordana Savić odlučila se za metodu čitanja gdje učenicima na početku sata daje listiće s dva isječka iz članaka koji su objavljeni u časopisu *Krugovi* kojima se kritizira političko stanje razdoblja što učenici komentiraju. Suprotno tome, Profesor Robert Francem i profesorica S.M. Stela Filipović književnopovijesni sat započinju heurističkim razgovorom kojim učenike potiču na prisjećanje naučenog o prethodnom razdoblju te pitanjima i usmjeravanjem učenika najavljuju novo razdoblje.

Profesorice Gordana Savić i S.M. Stela Filipović sat nastavljaju heurističkim razgovorom tako što učenicima prepričavaju povijesnu i društvenu situaciju razdoblja, postavljaju pitanja učenicima koja su povezana s temama koje su obrađivali na satima povijesti te dolaze i do definicije samog razdoblja. Profesorica Kristina Bajus uz to dodaje i metodu pokazivanja i zapisivanja jer učenicima činjenice i definicije pokazuje preko grafoskopa i upućuje ih na zapisivanje bitnih. Međutim, profesor Rober Francem prepustio je učenicima da sami dođu do činjenica o kojima su profesorice govorile i podijelio ih je u 5 skupina. Metodom čitanja svaka skupina obradila je jedan odlomak iz čitanke koji opisuje političko stanje razdoblja, književne vrste i književnu kritiku, a riječ je o hrvatskom realizmu. Osim čitanja, učenicima je zadatak bio metodom zapisivanja u bilježnice zabilježiti osnovne činjenice te izraditi plakat koji će oblikovati metodom zapažanja i sistematiziranja te pripremljeno predstaviti drugim učenicima metodom govorenja i pokazivanja. Budući da je riječ o kompleksnijem zadatku koji zahtijeva više vremena, izlaganjem učenika književnopovijesni sat uvoda u razdoblje realizma u hrvatskoj književnosti profesora Roberta Francema je završen, a učenici su dobili informacije o svim bitnim činjenicama koje opisuju atmosferu tog razdoblja. Za istu metodu odlučila se i profesorica Kristina Bajus, ali nakon što su učenici već bili upoznati nekim činjenicama putem prozirnice, tako što učenike dijeli u skupine i svaka skupina obrađuje određeni odlomak iz čitanke te navedeno izlaže ostatku razreda. Teme koje skupine obrađuju jesu: *Uvod u modernizam, Larpurlartizam i Teophile Gautier, Parnasovci i Leconte de Lisle. Charles Baudelaire. Simbolizam, Verlaineova poetika i Impresionizma*. Na samom kraju sata učenici imaju zadatak pripremiti umnu mapu u čijem je središtu pojam *modernističko pjesništvo*. Profesorice Gordana Savić i S.M. Stela Filipović također su se služile čitankom u nastavku rada. Profesorica Gordana Savić proziva učenika koji čita tekst naglas te nakon svakog odlomka postavlja učenicima pitanja vezana uz pročitano i tako definiraju razdoblje

druge moderne i komentiraju društvenopovijesnu situaciju razdoblja, a potom slikokazom učenicima pokazuje komentirane činjenice i potiče ih da neke zapišu u bilježnice. Profesorica S.M. Stela Filipović učenicima daje zadatak čitanja teksta iz čitanke koji rade u paru tako da jedan od učenika čita tekst o Hrvatskoj mladoj lirici, a drugi učenik o ekspresionističkim časopisima. Kada pročitaju i izdvoje bitne činjenice, jedan drugom prepričavaju zabilježeno. Na kraju sata profesorica također slikokazom pokazuje učenicima bitne činjenice koje zapisuju u bilježnice.

Prema analiziranim satima uočljivo je da profesori unutar književnopovijesnog sata ne posežu za književnim predlošcima autora koji su stvarali u tom razdoblju, nego uvodni sat posvete upoznavanju s društvenom situacijom, poznatim ličnostima i događanjima iz obrađivanog razdoblja. Isto tako, svi profesori aktivno se služe čitankom u svom radu i zadržavaju se na onim teorijskim odrednicama koje su u čitankama navedene. Kao što je i navedeno, samo dvoje profesora koristi se korelacijom s drugim umjetnostima unutar motivacijskog dijela sata iako se i u čitankama i u priručnicima za nastavnike tome teži. Stava sam da je za motivacijski dio sata puno učinkovitije koristiti određene materijale s kojima će biti provedena korelacija s drugim umjetnostima, nego ponavljanje prethodno naučenog gradiva. Naravno, ponavljanje nije suvišno, osobito ako stečeno znanje pomaže prihvaćanju novog, ali osobno taj dio ne bih koristila u motivacijskom dijelu sata. Ako motivacijski dio ostavimo po strani, ostali dijelovi sata uglavnom su pripremljeni vrlo slično prijedlozima koje donose priručnici za nastavnike što pokazuje da ih profesori aktivno koriste.

Primjerice, u priručniku za nastavnike za treći razred gimnazije koji prati čitanku *Književni vremeplov 3*, u uvodnom satu za razdoblje hrvatskog romantizma kao motivacija predlaže se metoda *grozda* kojom bi se učenici prisjetili naučenih obilježja i značajki europskog romantizma što je vizualno prihvatljivije i poticajnije učenicima od uobičajenog heurističkog razgovora kojim se koriste profesor Rober Francem i profesorica S.M. Stela Filipović na početku sata (Dujmović-Markusi, Rossetti-Bazdan, Bogdanović, 2009:63). Također se predlaže korelacija sa slikarstvom gdje se učenicima pokazuje djelo *Slava njima* Vlahe Bukovca na kojemu trebaju prepoznati važne ličnosti razdoblja, a kao središnji dio sata predlaže se podjela učenika po skupinama i obrađivanje tekstova iz čitanke kao što su i profesori proveli unutar svojih sati (Dujmović-Markusi, Rossetti-Bazdan, Bogdanović, 2009:64). Slične metode predlažu se i za izvođenje književnopovijesnih sati drugih razdoblja. Kao motivacija u priručnicima uglavnom se predlaže korelacija s drugim umjetnostima, npr. za razdoblje realizma kao motivaciju u priručniku predlaže se fotografija *Zrcalo oblaka*, a u

središnjem dijelu sata uglavnom se predlaže rad na tekstovima unutar čitanke koji opisuju društvenopovijesno stanje razdoblja te se taj rad može oblikovati kao rad u paru, u skupinama ili samostalan rad. Također se i umna mapa predlaže pri završetku sata kako bi se sistematiziralo naučeno (Dujmović-Markusi, Rossetti-Bazdan, Bogdanović, 2009:87-88). Priručnici uz čitanke drugih autora ne donose toliko detaljne prijedloge za izvođenje književnopovijesnog sata, ali jasno upućuju na čitanke i važnost upoznavanja povijesnih činjenica te predlažu njihovu obradu u manjim skupinama ili parovima (Živny, Bekić, Vežović, Farkaš, 2003:33).

Odnos književnosti i publike ne bježi od činjenice da svako djelo ima svoju specifičnu povijesno i sociološki odredivu publiku. Svaki književnik prilikom pisanja djela bio je vezan za ideologiju svoje publike i književni uspjeh često je postizala knjiga u kojoj se pisalo ono što grupa, odnosno čitateljska publika, očekuje (Jauss, 1978:65). Međutim, ne slažu se svi s navedenim. Neki profesori smatraju da je čak i sam kronološki pristup nepotreban: *Nisam posve sigurna da književnost u školi uopće treba obrađivati kronološki, no nastava književnosti u srednjoj školi poseban je problem o kojemu ne mogu duboko raspravljati jer ne posjedujem iskustvo rada u srednjoj školi. Tek mogu reći da kronološki pristup, odnosno proučavanje književnoga teksta u povijesnoknjiževnome kontekstu ne pristupa proučavanju književnosti polazeći od života* (Jerkin, 2012:125). Osim toga, Šicel ističe još jedan problem. Naime, u sastavljanju programa i u pisanju udžbenika danas se javlja opasna tendencija pretrpavanja i *gušenja* književnog djela s metodičkom aparaturom, u kojoj je bezbroj pitanja uz neki tekst, a u tim pitanjima ima uvijek pola odgovora. Time se, zapravo ne dopušta učeniku da nauči sam razmišljati i uočavati i donositi vlastiti estetski sud o tekstu, nego mu se mišljenje šablonski diktira. Ta metodička aparatura guši povijesno-književni i tekstualni aspekt (Šicel, 1996:20).

Suvremena metodika nastave književnosti, aktualizirajući didaktičko-metodička pitanja, postavlja okvir za razmatranje te problematike. Osnovna pitanja koja se pritom nameću, i teoretičarima, i praktičarima nastave književnosti, odnose se na to koje književnoznanstvene spoznaje/metode odabrati te kako ih prilagoditi, preraditi i oblikovati u skladu sa zahtjevima odgojnih znanosti (pedagogija, didaktika, razvojna psihologija, filozofija odgoja...) radi postizanja ciljeva nastave književnosti (Vavra, 1994:9). Kroz rezultate znanstvenih istraživanja došlo se do novih zaključaka i stvorena je nova orijentacija učenja i spoznavanja književne umjetnosti i književne znanosti usmjeravajući je na učenika kao subjekt nastave književnosti. Kada je učenik postavljen kao glavni čimbenik nastave književnosti javila se

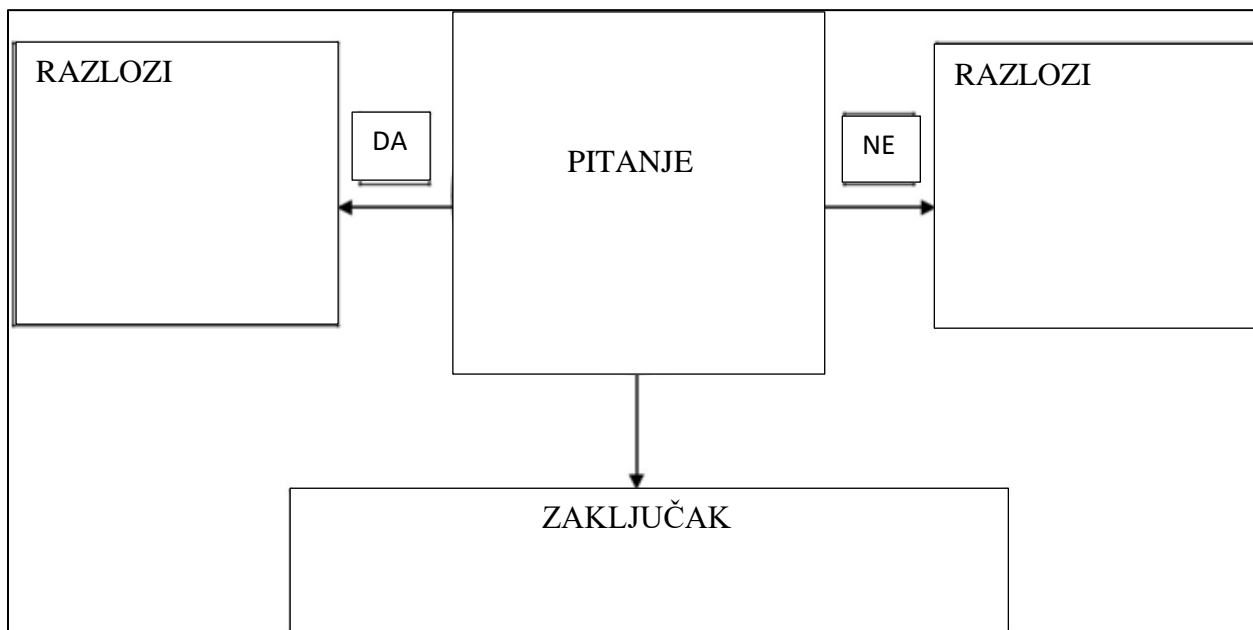
nova metodologija i novi pristup predmetu nastave književnosti. Metodika književnosti ne usmjerava svoju teorijsku orijentaciju samo na književno djelo, nego na učenika i na njegov odnos prema književnom djelu (Kovačević, 1997:39). Kroz analizu rada četiriju profesora i onoga što se predlaže u priručnicima za nastavnike vidljivo je da se svim književnopovijesnim razdobljima pristupa vrlo slično. No je li to najpogodnije i bi li se trebalo ipak svakom razdoblju pristupiti drugačije, uzimajući u obzir zadovoljavanje zadaća nastavnog sata i što *plodonosnije* motiviranje učenika za čitanje djela nastalih u tom razdoblju?

5.2. Metodički prijedlozi za izvođenje književnopovijesnog sata

Pitanje je koliko odabrana znanja znanosti o književnosti za metodičke svrhe stoje na raspolaganju učeniku za nove spoznaje o književnosti i koliko ta znanja pomažu učeniku u pristupu književnoj umjetnini. Također, valja imati na umu povezanost s književnoznanstvenim činjenicama (teorija književnosti i povijest književnosti) i komunikacije s književnoumjetničkim činjenicama. Učenje teorije književnosti treba biti prilagođeno spremnosti učenikova intelektualnog napora kojim rezultira pronicanje u književno djelo, uočavanje izvornih vrijednosti književne umjetnine i njegovanje estetskog ukusa (Kovačević, 1997:50-51). Kao što je iz prethodne analize uočljivo, unutar književnopovijesnog sata kojim se pristupa određenoj epohi uvijek se pristupa tako da se učenicima različitim metodama prvo prikaže društveno, povijesno i političko stanje tog razdoblja, često potom predstave i autori koji su stvarali, a tek se na sljedećem satu pristupa književnom djelu kada učenici već imaju određene pretpostavke i kada su upoznati s temama o kojima bi djela mogla govoriti. Takav pristup neosporno učenicima može olakšati shvaćanje tekstova, osobito kada je riječ o razdobljima koja su društvenom situacijom, atmosferom i stilski daleka učenicima. No on ne uzima u obzir njegovanje estetskog ukusa učenika i kao takav nije uvijek nužan. Prilikom pristupanja razdobljima unutar kojih je estetska funkcija književnosti, mogli bismo tako reći, iznad društvene, učenicima bi se odmah mogao dati književni predložak, a zatim učenike upoznati s društvenom situacijom. Takav pristup učenicima bi dao *slobodu* u promatranju djela, mogli bi mu pristupiti bez ikakvih pretpostavki. Takav pristup bio bi pogodan za upoznavanje s razdobljem modernizma i njegovih pravaca. Naime, u čitanci za književnost, *Književni vremeplov 3*, u uvodnom dijelu u europski modernizam nalaze se tekstovi naslovljeni: *Uvod u modernizam* i *Duh razdoblja – bankrot znanosti!*, zatim *Larpurlartizam*, *Teophile Gautier*, *Parnasovci*, *Leconte de Lisle*, *Baudelaireov proturječni doživljaj ljepote*. Osim toga na kraju dolaze naslovi: *Simbolizam*, *Verlaineova poetika*, *Impresionizam* i *Impresionist među simbolistima*.

Prema navedenom učenici bi već u uvodnom satu trebali spomenuti sve pravce i obilježja te se dotaknuti stvaralaštva svih autora koji su njima pripadali, a onda bi se tek na satima koji slijede susreli sa stvaralaštvom tih autora. Smatram da bi se tome moglo pristupiti drugačije, odnosno postupno, kako bi učenici bili i motiviraniji i lakše prihvatili i suživjeli se s djelima koja će obrađivati. Odmah nakon uvodnog dijela u čitankama dolazi pjesma *Slonovi*, čiji je autor Le Conte de Lisle. Ako bi se izvođenju sata pristupilo tako da se odmah pred učenike stavi književni predložak, u ovom slučaju spomenuta pjesma, i od njih različitim metodama (*T-tablica, brain storming...*) traži da iznesu svoj doživljaj i osjećaje koje u njima pjesma izaziva, već bi time polako ušli u atmosferu razdoblja koje će obrađivati. Potom se učenicima može dati neka prikladna pjesma iz nekog već poznatog razdoblja (primjer: William Wordsworth, *Sunovrati*, romantičarska pjesma) te pomoću Vennova dijagrama u skupinama, paru ili samostalno mogu usporediti te dvije pjesme i time će upoznati određene značajke razdoblja i stvaralaštva autora. Tek na samom kraju sata učenike se može uputiti na tekstove iz uvodnog dijela u čitanci i to samo one koji se odnose na razdoblje i stvaralaštvo autora čiju pjesmu obrađuju te se još ne bi doticali naslova kao što su *Teophile Gautier, Verlaineova poetika* i drugo, dok za to ne dođe vrijeme. Kako ovakvim pristupom ne bi došlo do *zbrkanosti* na kraju obrađenog razdoblja, može se pripremiti nastavni sat unutar kojeg će se ponoviti i usustaviti sve naučeno radom u skupinama, izradom plakata ili možda pripremom kviza ili križaljke. Smatram da bi ovakav pristup bio mnogo korisniji i zanimljiviji učenicima gdje će oni unutar svakog sata *istraživati* i sami upoznavati književne pravce, a time i imati slobodu u promatranju umjetničkog teksta. Naravno, ponovno ističem kako ovakav pristup nije pogodan za obradu svakog književnog razdoblja.

Uz sve metode koje su koristili profesori čiji su sati analizirani, istaknut ću još neke kojima bi se moglo pristupiti unutar književnopovijesnog sata. Naime, za obradu nekih književnih razdoblja može se koristiti metoda *mreža diskusije*, koja bi osobito mogla biti zanimljiva u pristupanju razdobljima unutar hrvatske književnosti, primjerice narodnom preporodu, gdje bi se time i napravila određena korelacija s onim što učenici već znaju iz povijesti.



Nastavnik priprema pitanja na koja će učenici moći odgovoriti s *da* ili *ne* i prema kojima će se morati opredijeliti i navesti razloge za svoje odgovore (primjer: 1. *Je li uistinu jezik osnovica kulturnog i političkog napretka nekog naroda?* 2. *Mogu li djela, koja su isključivo rodoljubna i nastala s ciljem poticanja zajedništva, biti estetski u „rangu“ s djelima čija je svrha isključivo estetska?*). Potom učenici u paru razgovaraju o odgovorima i zajednički donose najčvršće argumente za određene odgovore i na kraju nekoliko učenika cijelom razredu iznosi napisano, a može se oblikovati i kao rasprava u kojoj jednu stranu zauzimaju učenici koji su se opredijelili za odgovor *da*, a na drugu stranu oni koju se ne slažu s tvrdnjom. Na kraju svatko za sebe piše zaključke diskusije. Ovim zadatkom učenici bi se uživjeli u atmosferu razdoblja te bi tako zasigurno bili motivirani za čitanje književnih djela i upoznavanje drugih detalja i činjenica povezanih s tim razdobljem.

Osim toga, kao zadatak usustavljanja na kraju književnopovijesnog sata može se koristiti metoda *grozda* kojom bi učenici naveli sve naučeno, a središnji pojam bilo bi samo razdoblje. Grozd se može pripremati samostalno u bilježnicama, na ploči uz pomoć nastavnika ili u skupinama i u obliku plakata.

Također, vrlo korisna bila bi i metoda označivanja teksta koju nastavnici mogu koristiti unutar književnopovijesnog sata kada učenici pristupaju tekstovima u čitanci u kojima se opisuje

određeno razdoblje. Učenici na tekstu rade samostalno tako što tekst obilježavaju sljedećim oznakama:

- + *Stavite plus na rubnicu ako nešto što ste pročitali potvrđuje ono što ste znali.*
- *Upišite minus ako neka informacija koju ste pročitali proturječi ili se razlikuje od onoga što ste znali ili mislili da znate.*
- ! *U rubnicu upišite uskličnik ako je informacija na koju ste naišli nova za vas.*
- ? *U rubnicu stavite upitnik ako vas neka informacija zbunjuje ili ako postoji nešto o čemu biste željeli znati više.*

Nakon označavanja učenici raspravljaju u paru ili skupinama o zabilježenom te na kraju s cijelim razredom, a uz pomoć nastavnika saznaju dodatne informacije i rješavaju se nedoumice na koje su naišli u tekstu. Ovakav pristup tekstu mogao bi biti učinkovitiji i zanimljiviji učenicima od načina na koje su učenici tekstovima u čitankama pristupali unutar sati koji su komentirani prethodnim poglavljem.

Još jedna metoda, koja bi se mogla provesti na kraju obrađenog razdoblja u sklopu ponavljanja, jest tematska tablica za književni opus. Naime, u tablicu bi se naveli svi autori s kojima su se učenici susreli unutar književnog razdoblja, njihova djela, tematika i književna vrsta. Time bi učenici imali pred sobom cjelokupno stvaralaštvo i mogli bi komentirati i usporediti tematiku i djela određenih autora i sve povezati sa situacijom i poetikom razdoblja. Tablica bi se mogla zabilježiti u sljedećem obliku:

REALIZAM U EUROPSKOJ KNJIŽEVNOSTI²²

PISAC	DJELO	TEMATIKA	VRSTA
Honore de Balzac	„Otac Goriot“	društveni roman: ljubav oca prema kćerima, želja mladog čovjeka da usprije u velikom	roman

²² Ovim primjerom izdvojeni su autori i njihova ključna djela (ona čiji su ulomci prikazani u čitanci), međutim profesor može zahtijevati od učenika izdvajanje većeg broja djela svakog autora te u tom slučaju dopustiti učenicima služenje internetom jer tematika i detaljnije informacije o drugim djelima autora često u čitankama nisu istaknuta. Primjer je pripremljen prema čitanci: Marina Čubrić, Žarko Gazzari, *Čitanka 3, za treći razred četverogodišnje srednje strukovne škole*, Zagreb, 2014.

		gradu	
Nikola Vasiljevič Gogolj	„Kabanica“	kritika društva, život nižeg činovnika, Akakija Akakijeviča	novela
Ivan Sergejevič Turgenjev	„Očevi i djeca“	razlika među generacijama, buntovni znanstvenik-kritika tradicionalnom društvu	roman
Fjodor Mihajlovič Dostojevski	„Zločin i kazna“	Raskoljnikov i njegov zločin, psihičke dileme glavnog lika	roman
Lav Nikolajevič Tolstoj	„Ana Karenjina“	odnos među supružnicima	roman

5.3. Metodički pristupi za izvođenje književnopovijesnog sata-književni pravac

Osim književnih razdoblja učenici će se upoznavati i s različitim književnim pravcima koji su se razvijali unutar razdoblja te ih je potrebno prepoznavati u tom kontekstu. Flaker navodi da bi se pravcima trebalo imenovati one tendencije unutar književnopovijesnog procesa koje su bile aktualne u određeno vrijeme u književnoj kritici i drugim pojavnim oblicima književne svijesti, a dobivale su odgovarajuće nazive i teoretska obrazloženja s obzirom na vođe koje su ih predstavljale (Flaker. 2011:103). Prema tome, za razliku od pristupa književnopovijesnom razdoblju u kojemu je učenike potrebno motivirati prikazujući im različite vizualne situacije tog razdoblja (arhitektura, slikarstvo, skulptura), prilikom pristupa književnom pravcu ključno je učenike upoznati sa skupinama i vođama tih pravaca te zainteresirati učenike za atmosferu i ideje kojima su se skupine vodile i pod čijim je utjecajem pravac nastao.

Profesorica S. M. Stela Filipović²³ sat u kojem su se učenici upoznavali s hrvatskim ekspresionizmom počela je heurističkim razgovorom unutar kojeg su se učenici prisjetili svih

²³ Podaci o satu profesorice S.M. Stele, Ružice Filipović preuzeti su iz Metodičkog dnevnika zapažanja koji je pripremila studentica Nina Mautner unutar kolegija Metodika nastave književnosti I

pravaca u tom povijesnom razdoblju (20. stoljeće) koji su bili aktualni u svjetskoj književnosti. Nakon što je učenicima najavila temu i predstavila im određene povijesne činjenice koje su bile značajne u razdoblju u kojem se razvio hrvatski ekspresionizam profesorica učenicima daje zadatak kojim će se bolje upoznati idejama i atmosferom u kojoj je pravac nastao. Učenici zadatak rade u parovima tako da jedan učenik čita tekst o *Hrvatskoj mladoj lirici*, a drugi učenik o ekspresionističkim časopisima te nakon toga jedan drugom prepričavaju pročitano. Potom jedan učenik izdvaja ključne činjenice koje je zabilježio, a profesorica ističe još neke važne detalje koje su učenici izostavili te se konkretno dotaknula simbolike naziva časopisa *Kokot*, *Juriš*, *Plamen*, *Vijavica* i povezala navedeno s ključnom tezom pravca: pobuna protiv tradicije. Nakon toga profesorica slikokazom učenike upoznaje s istaknutim predstavnicima tog pravca. Kada su učenici potpuno *ušli* u atmosferu u kojoj se pravac razvijao i bili upoznati s ključnim osobama i događajima koji su utjecali na razvoj pravca, profesorica pred njih stavlja pjesme Miroslava Krleže. Kroz analizu pjesama učenici će upoznati i karakteristike ekspresionističke poetike čemu će pridonijeti slikokaz na kojemu su istaknute i objašnjene ključne značajke.

Na ovaj način učenici će puno lakše shvatiti i uočiti značajke određenih pravaca i moći ih razlikovati u odnosu na druge pravce. Tome će osobito pogodovati motivacijski dio kojim je potrebno učenike upoznati s idejama kojima su začetnici pravaca bili nošeni. Osim tekstova koji se nalaze u čitanci, kojima se koristila profesorica S.M. Stela Filipović, mogu se koristiti i video zapisi te drugi sadržaji kojima su prikazani događaji ili predstavljene važne figure određenog pravca. Isto tako, kako bi se učenike još više motiviralo moguće je aktualizirati ključne teze nekog pravca. Tako bi se u ovom slučaju već spomenuta *pobuna protiv tradicije* kojom su vođeni začetnici ekspresionizma mogla iskoristiti u motivacijskom dijelu tako da kroz heuristički razgovor učenici iznose svoja razmišljanja o tome kako bi danas izgledala ta pobuna protiv tradicije i o čemu bi autori nošeni tom tezom danas pisali. Potom bi se sve to usporedilo s onim što se događalo u 20. stoljeću te bi navedeno zasigurno zainteresiralo učenike za pristupanje djelima koja su tada nastala.

6. RAZDOBLJA STARIJE KNJIŽEVNOSTI

Budući da je do sada u radu naglasak bio na pristupu razdobljima s kojima se učenici susreću tek na kraju 2. razreda srednje škole (ili tek u 3. razredu), u nastavku će se pozornost usmjeriti na razdoblja s kojima se učenici upoznaju početkom srednje škole te su upravo ona često predmet rasprava jer se smatra da su djela nastala u tim razdobljima učenicima teška za razumijevanje i nejasna te da negativno utječu na njihovu motivaciju za čitanje književnih djela uopće.

Danas se u povijesti hrvatske književnosti ilirski preporod smatra crtom razgraničenja između starije i novije književnosti. Već u vrijeme preporodne književnosti izdaju se djela *starijih hrvatskih pisaca*. Time se zaključuje da je riječ o zaokruženom korpusu djela starije hrvatske književnosti koja pripadaju prošlosti. Preporodna književnost na dijakronijskoj ljestvici hrvatske književnosti u odnosu na stariju književnost (srednjovjekovnu, renesansnu, reformacijsku, klasicizam) predstavlja novu etapu književnosti osobito zbog upotrebe zajedničkog jezika (Kovačević, 1997:110). Iako nisu bila predmetom izravnih istraživanja, prva stoljeća kršćanske ere obilježila su prelazak iz razdoblja koje će Montaigne 1580. nazvati antikom. Periodizacija razvijena u antici, koju je u srednji vijek prenio sveti Augustin, uvela je ideju o starenju svijeta, a tada je dospio u posljednju fazu. Potom se srednji vijek naziva *staračkim* te unatoč provođenju određenih novina, događanja i ideja napredak se pojavljuje tek sredinom 18. stoljeća. Naravno, razvoj je uočen od 12. do 15. Stoljeća, ali vrlo polagan. Srednji vijek javlja se u 14. stoljeću kada se pojavljuje Petrarca i sve ranije proglašava mračnim i najavljuje povratak antici (Le Goff, 2015:98). Novo razdoblje različito od prethodnog koje se smatra mračnim dobom prvi je navijestio već spomenuti talijanski pjesnik Petrarca. Prema njemu je veličanstveno grčko-rimsko razdoblje završilo u 4. stoljeću, a zatim je nastupilo je razdoblje *barbarstva* i *mraka, sumrak civilizacije*. Trebalo se, prema njemu, vratiti načinima mišljenja i pisanja *starih*. Međutim, pojam *renesanse* i određenje tog velikog povijesnog razdoblja koje nastupa nakon srednjeg vijeka i suprotstavlja mu se datira tek iz 19. stoljeća. Uporabio ga je Jules Michelet (Le Goff, 2015:39). Prema Micheletu određenje renesanse kao *prelaska u moderni svijet*, obilježava povratak poganstvu, užitku, senzualnosti, slobodi te istodobno vraća povijest u pokret čiji je tumač povjesničar (Le Goff, 2015:42). Uostalom, uočljiva je i razlika na području umjetnosti. Naime, srednjovjekovno je gradilište

okupljalo arhitekta, građevinare, kipare i vrhunske slikare, ali te je stvaraoce strogo nadzirala i nad njima upravljala Crkva, što je bilo osnovna razlika u odnosu na renesansne umjetničke radionice (Le Goff, 2015:52). Srednji je vijek religiozno razdoblje obilježeno moći Crkve te snagom gotovo potpuno univerzalne pobožnosti. Novina renesanse neosporna je na području umjetnosti, ipak najvažnijim razvojem možemo smatrati nastanak onoga što bismo mogli nazvati *modernom ljepotom*, ali ona se javila već u srednjom vijeku (Le Goff, 2015:71). Prema tome, važno je istaknuti da su se u jednom razdoblju, može se reći, srednji vijek i renesansa javili istodobno, da su se preklapali u 15. stoljeću (Le Goff, 2015:77). Odatle se nameće zaključak u vezi s periodizacijom povijesti, naime prekidi su rijetki, a uobičajeni model je dulja ili kraća, dublja ili manje duboka promjena ili zaokret (Le Goff, 2015:78). Potrebno je istaknuti kako se ni na gospodarskom, političkom, društvenom i kulturnom polju nisu u 16. stoljeću, čak ni do sredine 18. dogodile osobite promjene zbog kojih bi se srednji vijek mogao odvojiti od novog, drugačijeg doba koje će biti renesansa (Le Goff, 2015:79). Tek na području ekonomije dolazi do primjetnijeg preokreta kojim bi se iz srednjeg vijeka prešlo na renesansu jer se uvode pojmovi kao što su *oskudica*, *kapital*, *zelenaštvo*, *politička ekonomija*. Promjene su osobito potaknute uvođenjem pojma *vrijednosti* u teorijskom smislu (Le Goff, 2015:81). Kao zamjerka ljudi renesanse na srednji vijek isticala se činjenica da to razdoblje nije imalo *estetski senzibilitet*. Međutim, srednji vijek stvorio je mnoga remek-djela, a posebice na području koje je nažalost uglavnom slabo vidljivo – iluminaciji. On je također stvorio umjetnika, koji nije više samo obrtnik odan radu, nego čovjek nadahnut voljom i željom da stvara lijepo te da tome posveti život (Le Goff, 2015:72). Zagovornici renesanse kao posebnog razdoblja smatrali su ključnim događaje koji su se zbili od 15. do 16. stoljeća i među kojima su najvažniji: Kolumbovo otkriće Amerike 1492., podjela Europljana na dvije vjerske skupine: reformirano kršćanstvo i tradicionalno kršćanstvo (Le Goff, 2015:99). Međutim, Le Goff tvrdi da je do kraja drugog srednjeg vijeka, kako ga on naziva, došlo tek sredinom 18. stoljeća. Tada se javlja uočljivija razlika između bogatih i siromašnih, što je pokazatelj ekonomskog razvoja, veliko je zanimanje za čitanje, kazalište, igre, užitke i za uspjeh pojedinca te se može tvrditi da je sredinom 18. stoljeća Zapad doista ušao u novo razdoblje (Le Goff, 2015:100).

6.1. Razdoblja starije književnosti u čitankama

Učenici se s poviješću književnosti i književnopovijesnim epohama počinju detaljnije upoznavati sredinom prvog razreda srednje škole. U čitankama učenici prvo upoznaju književnost starog Istoka, zatim antičku književnost, europsko srednjovjekovlje i na kraju hrvatsku srednjovjekovnu književnost. Iako se radi o epohama mnogo dužeg trajanja od spominjanih, oko vremenskih odrednica u čitankama postoje određena neslaganja. Prema tome antičku književnost pratimo od 8. st. pr. Krista pa sve do 476. godine, do pada Zapadnog Rimskog Carstva. Nakon toga nastupa srednji vijek koji traje oko tisuću godina, od polovice 5. pa do polovice 15. stoljeća.²⁴ Međutim, u čitanci nešto starijeg izdanja²⁵ čiji je autor Dragutin Rosandić navodi se da je srednjovjekovlje započelo između 3. i 7. stoljeća. Drugi razred srednje škole započinje upoznavanjem humanizma i predrenesanse koji se protežu kroz 13. i 14. stoljeće te se u vremenskom određivanju tih razdoblja čitanke slažu. Nakon toga dolazi renesansa koja zauzima 15. i 16. te, prema čitanci *Književni vremeplov 2*, već krajem 16. stoljeća prelazi u barok. Međutim, te vremenske odrednice nisu u svim čitankama potvrđene. Naime, u čitanci koja je također nastala nešto ranije nego čitanke *Književni vremeplov*²⁶ razdoblje renesanse počinje već krajem 14. stoljeća, a traje sve do početka 17. stoljeća. To znači da se prema istoj čitanci razdoblja baroka i renesanse preklapaju jer je kraj 16. stoljeća istaknut kao početak baroka. Prema tome, u čitankama se ne spominju tvrdnje koje Le Goff iznosi vezano uz drugo srednjovjekovlje i prelazak u renesansu tek u 18. stoljeću. Prema čitanci za književnost u 18. stoljeću već je na snazi klasicizam i prosvjetiteljstvo koje počinje u drugoj polovici 17. i traje kroz cijelo 18. stoljeće.²⁷ U hrvatskoj književnosti humanizam se javio nešto kasnije, početkom 15. stoljeća i proteže se kroz cijelo 16. stoljeće, a renesansa se javlja potkraj 15. stoljeća i također dominira kroz 16.

²⁴ Dragica Dujmović-Markusi, *Književni vremeplov 1, čitanka iz hrvatskog jezika za prvi razred gimnazije*, Profil International, Zagreb, 2014.

²⁵ Dragutin Rosandić, *Književnost I*, Udžbenik za 1. razred gimnazije, Profil, Zagreb, 1998

²⁶ Vlado Pandžić, Josip Kekez, *Književnost II*, Udžbenik za drugi razred gimnazije, Profil, Zagreb, 1996.

²⁷ Dragica Dujmović-Markusi, Sandra Rossetti-Bazdan, *Književni vremeplov 2, čitanka za drugi razred gimnazije*, Profil International, Zagreb, 2008.

stoljeće. Barokna književnost razvija se u Hrvatskoj krajem 17. i kroz 18. stoljeće, ovisno o književnom krugu.²⁸

Čitanka je ispunjena mnoštvom fotografija, osobito arhitekture i skulptura, te slika koje su bile značajne za određeno razdoblje, kako bi se učenicima približila atmosfera razdoblja starije književne baštine i time olakšalo razumijevanje tekstova. U razdoblju antike čitanke donose freske i skulpture autora koji su tada bili značajni. Tako se može pronaći skulptura *Homera* (Dujmović-Markusi, 2014:237) ili detalj freske *Prinošenje života* (Dujmović-Markusi, 2014:259). Također, cijela stranica posvećena je fotografijama i opisima najpoznatijih muza koje su tada bile značajne što učenicima može biti zanimljivo i motivirati ih za čitanje djela tog razdoblja (Dujmović-Markusi, 2014:295). U razdoblju srednjovjekovlja u čitankama su mnoge fotografije starijih zbornika i tekstova kao što je *Petrisov zbornik* (Dujmović-Markusi, 2014:338) ili izvorni zapis *Šibenske molitve* (Dujmović-Markusi, 2014:342). Osobito je istaknuta povezanost s drugim umjetnostima u razdoblju renesanse gdje se u čitankama dodaje čak nekoliko stranica na kojima su istaknuta umjetnička djela i arhitekture koje su i danas značajne, a nastala su u razdoblju renesanse, osobito u Hrvatskoj. Primjerice, u čitankama za drugi razred srednje škole prikazana je slika *Ljetnikovca P. Sorokočevića* u Dubrovniku (Dujmović-Markusi, Rossetti-Bazdan 2008:163).

²⁸ Dragica Dujmović-Markusi, Sandra Rossetti-Bazdan, *Književni vremeplov 2, čitanka za drugi razred gimnazije*, Profil International, Zagreb, 2008.

6.2. Problem razumijevanja djela starije književnosti

Aktualiziranje djela naše starije književne baštine u suvremenoj nastavi književnosti ima posebno značenje, prije svega zato što utječe na razvijanje svijesti učenika o njezinim vrijednostima i značenju u spoznavanju općeg duha književnosti (Kovačević, 1997:107). Prema tome, suvremena metodika nastave starije književnosti mora pronalaziti najprimjerenije metode i oblike rada kojima će potaknuti živi i produktivan odnos između učenika i djela te književnosti. U tom pogledu metodici nastave književnosti otvara se široko polje rada (Kovačević, 1997:108).

Upravo zbog svijesti da je u književnim djelima prošlosti prikazan jedan davno preživjeli, staromodan svijet obilježen normama i kanonima, veoma sporo dolazi do povećanja interesa i šireg društvenog zanimanja za njih. Razlog vrlo rijetkom posezanju čitatelja za književnim djelima naše starije književne baštine danas, leži u glavnom u patini jezika, tematici, strukturi djela, ideološkom sloju i drugom (Kovačević, 1997:111). U nastavi starije književne baštine postavlja se važna zadaća, a ona se temelji na pronalaženju modela i načina kojima će se uz pomoć književnopovijesnog i književnoteorijskog znanja i spoznaja potaknuti estetska komunikacija između učenika i djela starije književne baštine i poticati zanimanje za njih (Kovačević, 1997:115).

Znanje iz starije književnosti ima važnu ulogu u pristupanju učenika djelima te književnosti te prvenstveno pomaže učeniku da lakše uoči bitne značajke djela starije književne baštine i njihova značenja u prošlosti i sadašnjosti. Prema tome, metodika nastave starije književnosti neće se posebno baviti književnopovijesnim jedinicama na dijakronijskoj ljestvici, nego će svoj rad usmjeriti na područje nastave povijesti starije književnosti na kojem se uspostavlja i ostvaruje komunikacija s književnopovijesnim znanjem kao posrednikom u susretu učenika s djelom. Stoga, nastava starije književnosti nikako ne smije biti svedena samo na prezentiranje kronološkog niza podataka datuma i imena koje učenici moraju zapamtiti, već treba postati područje unutar kojeg će učenici upoznati i naučiti vrednovati sve bitne činitelje književnog i kulturnog područja određene epohe (Kovačević, 1997:116). Zbog lakšeg shvaćanja književnopovijesnih činjenica potrebno je proširiti radno područje nastave književnosti i obratiti pozornost na interdisciplinarno povezivanje s povijestima drugih vrsta umjetnosti (likovne, glazbene itd.), nacionalnom i općom povijesti epohe koju učenici moraju upoznati.

Nastava starije književnosti mora biti područje rada koje je usmjereno na učenikovo upoznavanje kulture društva, pogleda na svijet, utjecaja na stvaranje odnosa književnika prema društvenoj i političkoj stvarnosti, općih kategorija života i življenja (rada, ljubavi, smrti), a time i na njegovo stvaralaštvo (Kovačević, 1997:118).

Ključan problem javlja se pri određivanju utjecaja posredničke uloge teorije književnosti u interpretaciji djela starije hrvatske književnosti koja su pod utjecajem neke davne književne epohe u kojoj su nastala. Stoga, često se postavlja i pitanje: na koji način usmjeriti učenike na uočavanje i upoznavanje osobitosti tih djela budući da ona nisu u okviru njihova ukusa, senzibiliteta i u obzoru očekivanja (Kovačević, 1997:120). Isto tako, nastavnik mora sagledati iz sveobuhvatnije perspektive odnos učenika prema djelima starije književne baštine i prema tome ustanoviti koliko je učenikovo dotadašnje znanje teorije književnosti. Potom, nastavnik treba utvrditi koji je metodički model informiranja učenika o osobitostima poetike starije književnosti najbolje koristiti kao pripremu za interpretaciju djela starije baštine (Kovačević, 1997:121).

6.3. Pristup djelima starije književnosti

Pri upoznavanju djela starije književnosti osobito su važne obavijesti o književnim vrstama i žanrovima koje potiču razumijevanje posebnosti književnih djela i njihovih namjena, onih koje su imala u društvu u kojem su nastala, a isto kao i onih koje imaju danas (Kovačević, 1997:122). Važno je učenike upoznati s određenim činjenicama kao što je npr. to da su stari žanrovi bili izrazitije vezani uz tip stila nego moderni kod kojih se stilske razlike između žanrova gotovo potpuno gube te da su im istaknute karakteristike ovisnije o žanru nego o individualnom doživljaju pisca (Kovačević, 1997:124). U suvremenoj nastavi književnosti od posebnog je značenja pitanje kako aktualizirati djela starije književnosti u nastavnom procesu, odnosno koju metodičku strategiju primijeniti za olakšavanje pristupa djelima starije književnosti. Prema tome, ključna je zadaća metodike nastave književnosti istraživanje i pronalaženje sustava modela kojima će učenici najlakše stupiti u estetsku komunikaciju s djelom, odnosno potaknuti zanimanja učenika za čitanjem istih djela (Kovačević, 1997:137).

Istraživanja koja je Manja Kovačević provela u Gospiću u srednjoj školi pokazala su da su

učenici zainteresiraniji za djela starije književnosti ako su prethodno upoznati s određenim činjenicama iz povijesnog i društvenog konteksta.²⁹ Motivacija je bitan čimbenik u pokretanju i razvijanju učenikova zanimanja za djelo starije književnosti (Kovačević, 1997:152). U pristupu djelima starije književnosti unutar motivacijskog dijela važno je usuglasiti učenikove interese, receptivne mogućnosti, razvijenosti književnog ukusa i posebnosti djela starije književnosti (Kovačević, 1997:155). U metodičkom motivacijskom pristupu djelima starije književnosti naglasak mora biti na kulturnoj potrebi svakog čovjeka da upozna kulturne i umjetničke vrijednosti, posebno zato što su umjetničke tradicije (posebno renesanse) i običajne-kulture osobito prisutne u suvremenoj kulturi (Kovačević, 1997:155). Navedeno objašnjava i Solar: *književnost čini dio života i objašnjavanje književnih djela nema svog smisla ako ne pridonosi upravo razumijevanju književnih djela na onaj način na koji to traži vrijeme u kojem živimo. U književnim djelima sadržano je iskustvo pojedinca, naroda i čovječanstva, iskustvo koje nije bilo moguće izreći ni sačuvati drugačije nego što je to učinila upravo književnost. Analiza književnog djela mora zato uvijek biti i analiza tog iskustva; ona treba biti i doprinos razumijevanju života i svijeta* (Solar, 1994:65).

Uključivanje određenih informacijskih sadržaja u motivacijski sustav ima zadatak probuditi učenikovo zanimanje za djela starije književnosti. Utjecajnim motivacijskim sredstvima osigurala bi se osnovica za proširivanje i produbljivanje učenikova zanimanja i shvaćanja vrijednosti i značenja djela starije književnosti u sadašnjosti. Prema tome, potrebno je u nastavi primijeniti odgovarajuće metodičko-motivacijske sustave izvanknjiževnog i književnog karaktera: motivacije utemeljene na predlošcima umjetnosti, motivacije utemeljene na predlošcima odgovarajućih sadržaja masovnih medija, na općekulturnom sadržaju (kazalište, izložbe), motivacije utemeljene na predlošcima književnih djela (Kovačević, 1997:157). U radu je već istaknuta važnost i utjecaj korelacije s drugim umjetnostima unutar sata književnosti, osobito unutar motivacijskog dijela sata, no ta korelacija posebno je učinkovita u pristupu razdobljima starije kulturne baštine. Naime, motivacije utemeljene na pomno odabranim reprodukcijama umjetničkih slika iz epohe koju učenici proučavaju i upoznavanju ima cilj privući pažnju učenika na figurativan sloj, a potom i duhovni sloj slike epohe u kojoj su nastala književna djela s kojima će se zatim susresti. Slika mora po tematskoj, idejnoj, stilskoj i ugođajnoj sastavnici odgovarati književnom djelu

²⁹ Naime, istraživanje je provedeno tako da je jedna skupina učenika odmah krenula u interpretaciju teksta *Bašćanska ploča*, a zatim dobila pitanja koja su bila vezana uz tekst, a druga skupina učenika pristupila je interpretaciji teksta nakon što su prvo upoznali razdoblje i društvene i povijesne činjenice te su mnogo bolje odgovorili na pitanja o tekstu.

(Kovačević, 1997:158).

Upoznavanjem arhitektonskih zdanja kulturne baštine možemo proširiti i obogatiti sustav motivacija u pristupu staroj književnoj baštini. Polazna točka motivacije susreta učenika s arhitektonskim primjerima određena je dinamičkim karakterom odnosa i veza književnosti i arhitekture, a te veze postoje neovisno o doživljaju koji izazivaju kod učenika. Naime, riječ je o odnosu književnog i arhitektonskog djela u kojima se odražava emocionalno i idejno stanje ljudske svijesti vremena i područja na kojem se živi (Kovačević, 1997:161). Stil stare arhitekture (srednjeg vijeka, renesanse, baroka itd.) bitno se razlikuju od suvremene arhitekture te upravo to može povećati estetski užitak kod učenika i zanimanje za književna djela. Međutim, da bi se to ostvarilo potrebna je posebna priprema za učenikovo razumijevanje starije arhitekture (Kovačević, 1997:162).

Glazbeni sadržaji, također, mogu imati značajnu motivacijsku ulogu u poticanju i pripremanju učenika za prihvaćanje prije svega lirske poezije starije književnosti. Takve motivacije mogu biti utemeljene na instrumentalnom i instrumentalnovokalnom predlošku (Kovačević, 1997:162). Radijske i televizijske emisije te film također mogu biti dragocjen poticaj u približavanju djela starije književnosti učenicima (Kovačević, 1997:164).

Jedna od bitnih pretpostavki za ostvarivanje novog odnosa učenika prema djelima starije književnosti u nastavi književnosti odnosi se na stvaranje i primjenjivanje onih metodičkih modela kojima će se što vjernije prikazati situacija vremena (društvena, gospodarska, politička, etička i dr.) u kojima su djela nastala ovisno o mjestu na sinkronijsko-dijakronijskoj ljestvici (srednjovjekovna književnost, renesansa, barok itd). Nasuprot tome, izostavljanje tih modela, i nedovoljno upoznavanje društvenopovijesnih uvjeta i u tom kontekstu karakteristike stilova stvaranja, stvorile bi goleme poteškoće u učenikovu razumijevanju sadržaja djela, jezika i stila (Kovačević, 1997:168). Stoga je nužno uspostavljanje modela interdisciplinarnog, korelativnog i komparativnog pristupa književnim epohama i djelima posebno. U prikazivanju epohe potrebno je racionalno koristiti one sadržaje koji će se funkcionalno uklopiti u proces komunikacije kako ne bi u suprotnom, zbog preobilja informacija, došlo do prekida komunikacija između učenika i sadržaja s kojim ga upoznajemo (Kovačević, 1997:169).

7. INTERVJU-Marijana Ćorluka

Koliko su učenici doista motivirani za pristupanje djelima starije književne baštine i kako nastavnici na to mogu utjecati? Pitanje sam uputila Marijani Ćorluka, profesorici u Katoličkoj gimnaziji u Požegi, koja potvrđuje ono što je već komentirano u radu; jezična barijera otežava učenicima razumijevanje djela i time gube motivaciju za čitanje i sudjelovanje u nastavi. *Učenike je osobito teško motivirati i zainteresirati za srednjovjekovnu književnost i djela nastala u razdoblju renesanse, dok za baroknu književnost pokazuju veći interes.* Profesorica također potvrđuje da joj korelacija s drugim umjetnostima uvelike olakšava motivaciju učenika za pristupanje razdobljima starije književne baštine te se osobito trudi istaknuti je u razdoblju renesanse. Osim toga, profesorica korelaciju najčešće provodi u odnosu na ono što je učenicima najbliže, pa tako prilikom pristupanja razdoblju baroka učenike upućuje na barokne građevine u gradu Požegi i slično. Uz to, profesorica ističe kako je kroz rad uvidjela da učenike najviše zanima mentalitet ljudi i društveno stanje unutar nekog razdoblja, čak mnogo više nego druge grane umjetnosti, pa se tako trudi i istaknuti činjenice vezane uz to. Osim toga, osobito kada je riječ o hrvatskoj književnosti, profesorica često podsjeća učenike na povijesnu situaciju tog razdoblja kako bi to mogli povezati s onim što su učili iz povijesti, ali ističe da to nekim učenicima olakšava shvaćanje, a onima koji inače nisu ljubitelji povijesti ne predstavlja nešto značajno. Profesorica se u svom radu aktivno koristi čitankom, ali se ne oslanja u potpunosti na nju: *Čitanke su dobro koncipirane i od pomoći su profesorima, no smatram da im ne treba „robovati“.* Također, profesorica iznosi vlastite stavove o važnosti smještanja djela u književno razdoblje, budući da se ovim radom to problematiziralo: *Književna razdoblja su važan orijentir; ona nam daju sliku ljudi, njihova svjetonazora, osjećaja za lijepo; ona su spona za razumijevanje djela. Kako objasniti lik don Quijotea, a ne spomenuti renesansni hedonizam, želju za istraživanjem i pustolovinama? Isto tako je i s drugim razdobljima. Uostalom, čini mi se da je to „putovanje kroz vrijeme“ ujedno i dio opće kulture.* Budući da je profesorica, kada je govorila o književnim razdobljima, istaknula povijesni i društveni aspekt, koji utječe na djelo, pitala sam je smatra li da smještanje književnog djela u određeno razdoblje, s već poznatim karakteristikama, oduzima učenicima slobodu za donošenje vlastitih prosudbi i stavova prema djelu i njegovoj umjetničkoj vrijednosti? Profesorica se s navedenim nije složila: *Razdoblje je okvir. Učenicima ne*

*uskraćuje osobni stav; može ga i proširiti prema stavu o samom razdoblju te ga uspoređivati s narednim ili prethodnim razdobljima. Stav o umjetničkoj vrijednosti djela ionako se u srednjoj školi „malenim koracima“ tek počinje izgrađivati. Na samom kraju profesorica je opisala na koji način najčešće priprema uvodni, književnopovijesni sat i istaknula kako redovito pripremi slikokaz sa što više fotografija kojima bi približila atmosferu tog razdoblja. Uvijek odvoji cijeli školski sat za upoznavanje s društvenim i povijesnim činjenicama i tek na sljedećem satu pristupa književnom djelu nastalom u obrađivanom razdoblju. Učenike ne forsira da pamte godine i sve činjenice koje su istaknute na vremenskoj lenti koja se uglavnom nalazi u čitankama na stranicama koje uvode u određeno razdoblje, ali neke koje bi mogle biti zanimljive istakne uz prikladne fotografije. Profesorica dodaje kako su učenicima osobito zanimljive krilatice kao što su *memento mori* i *sapere aude* i citati koji opisuju društveno stanje razdoblja te se njima često koriste u esejima i provjerama i oni su im neka vrsta *asocijacije* i *poveznice* s određenim razdobljem. Uz sve *korelacije* i *zanimljivosti* kojima se učenike pokušava motivirati za pristupanje djelima starije kulturne baštine, ipak jezična barijera ostaje nesavladiva i učenici često gube motivaciju te se i mi profesori tada osjećamo pomalo nemoćnima i ne znamo što bi još trebalo učiniti kako bi se to izbjeglo.*

7.1. Metodički prijedlog za izvođenje književnopovijesnog sata – *renesansa*

Na sljedećim stranicama rada donosim prijedlog za izvođenje književnopovijesnog sata kojim će se učenici upoznati s razdobljem renesanse. Prilikom pripremanja sata vodila sam se prijedlozima i zaključcima do kojih je došla Manja Kovačević u svom radu i iskustvom iz prakse koje je podijelila profesorica Marijana Ćorluka.

Nastavna jedinica Renesansa			
TIP SATA: književnopovijesni sat	OBLICI RADA: čelni rad, pojedinačni rad, rad u paru	NASTAVNE METODE: metoda opisivanja, metoda pisanja, metoda čitanja, metoda slušanja, heuristički razgovor, monološka govorna metoda, dijaloška govorna metoda, metoda rada na tekstu, metoda usmenog izlaganja,	NASTAVNA SREDSTVA I POMAGALA: ploča, kreda, čitanka, nastavni listić, živa riječ nastavnika, živa riječ učenika, magneti, slika

Nastavni ciljevi i zadaće	<p>Odgojni</p> <p>Razvijanje komunikacije, samostalnog mišljenja i njegova izražavanja, slušanja i evaluacije tuđih mišljenja i stavova te njihovo prihvaćanje. Poticanje interakcije među učenicima tijekom rasprave i u radu u paru te učvršćivanje njihova odnosa.</p>
	<p>Obrazovni</p> <p>Usvajanje osnovnih povijesnih činjenica važnih za razdoblje renesanse. Povezivanje već usvojenog znanja o prethodnim književnim epohama i uspoređivanje s novim sadržajem. Usvajanje osnovnih znanja o drugim umjetnostima istog razdoblja i uspoređivanje i povezivanje s književnošću.</p>
	<p>Funkcionalni</p> <p>Razvijanje spoznajne i imaginativne sposobnosti. Razvijanje sposobnosti za samostalni rad i rad na tekstu. Upućivanje učenika na slušanje drugih. Razvijanje sposobnosti usmenog izražavanja, povezivanja, komentiranja, zaključivanja i uspoređivanja. Poticanje čitanja s razumijevanjem. Razvijanje sposobnosti iznošenja vlastitog mišljenja, dojmova i stavova. Razvijanje sposobnosti sažimanja, slušanja i zapisivanja bilježaka.</p>
ISHODI UČENJA	<p>Afektivno područje</p> <p>Nakon obradbe nastavne jedinice učenici će moći:</p> <ul style="list-style-type: none"> - surađivati u paru - izdvojiti bitne činjenice - slušati druge učenike za vrijeme izlaganja - iznositi vlastito mišljenje, emocije i dojmove - uvažiti stavove drugih učenika <p>Kognitivno područje</p> <p>Nakon obradbe nastavne jedinice učenici će moći:</p> <ul style="list-style-type: none"> - opisati mentalitet čovjeka koji je živio u razdoblju renesanse

	<ul style="list-style-type: none"> - istaknuti bitne povijesne činjenice koje su važne za razdoblje renesanse - prepoznati neka umjetnička djela iz razdoblja renesanse - istaknuti razlike između srednjovjekovne i renesansne književnosti - opisati društvenu atmosferu u vrijeme renesanse - istaknuti vremenske odrednice renesanse - usporediti dvije pjesme <p>Psihomotoričko područje</p> <p>Nakon obradbe nastavne jedinice učenici će moći:</p> <ul style="list-style-type: none"> - razmišljati o umjetničkom djelu - opisivati umjetničko djelo - usmeno izlagati - zapisivati bilješke tijekom slušanja - primijeniti stečeno znanje na interpretaciju književnih predložaka
--	---

Plan ploče
<i>Renesansa</i>
<p>SREDNJI VIJEK - okrenutost Crkvi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Biblija - samostani

- kršćanstvo
- latinski jezik
- teme: Bog, grijeh...

RENASANSI ČOVJEK	SREDNJOVJEKOVNI ČOVJEK
okrenut umjetnosti	pobožan, vrijeme provodi u crkvi
voli arhitekturu	živi na selu, obrađuje zemlju
obrazovan i teško podnosi autoritet	nije pretjerano zainteresiran za umjetnost
posjećuje muzeje i druge kulturne institucije	poštuje svećenika, vjeruje u njegovo vodstvo
	učeni ljudi žive u samostanima

Tijek sata

1. DOŽIVLJAJNO-SPOZNAJNA MOTIVACIJA (10 min)

Na početku nastavnog sata pozdravljam učenike. Na ploču stavljam sliku *Mona Lisa*, čiji je autor Leonardo da Vinci (Prilog 1.). Postavljam pitanje učenicima: *Prepoznajete li ovu sliku? Zna li tko je autor slike? Zna li kada je slika nastala?* Očekujem da će učenici znati odgovore na postavljena pitanja, u suprotnom im pomažem. Potom učenike podsjetim na epohu koja se obrađivala u prvom razredu njihova obrazovanja i pokraj slike na ploču napišem **SREDNJI VIJEK** i pitam učenike: *Što je bilo karakteristično za to razdoblje?* U odnosu na odgovore postavljam potpitanja: *O kojim su temama književnici pisali? Koji su značajni događaji obilježili razdoblje...* Očekujem da će učenici istaknuti čovjekovu okrenutost Bogu, prelazak na kršćanstvo, važnost samostana, latinski jezik, te istaknuti motive o kojima se pisalo; o grijehu, smrti, Bogu, Bibliji... Sve što učenici kažu zapisujem na ploču u obliku natuknica. Kada učenici pred sobom budu imali sliku *Mona Lisa* i obilježja srednjeg vijeka pitam učenike: *Iako znamo da slika nije nastala u vrijeme srednjeg vijeka, što mislite bi li u to vrijeme netko uzeo ovakav motiv i zašto? Po čemu se slika nikako ne uklapa u razdoblje srednjeg vijeka?* Očekujem da će učenici primijetiti kako motiv čovjeka nije bio karakterističan u razdoblju srednjeg vijeka u kojem su motivi uglavnom preuzimani iz Biblije.

2. NAJAVA TEME (1 min)

Govorim učenicima da ćemo danas obrađivati novu epohu koja se naziva *renesansa*. Zapisujem naslov na ploču i govorim učenicima da isto učine u svojim bilježnicama.

3. OBRADA NOVOG SADRŽAJA (12min)

Govorim učenicima da otvore čitanke na 35. stranici i upućujem ih na to da će sljedeći zadatak na početku raditi samostalno. Učenici trebaju pročitati natuknice pod naslovima: *Izum i otkrića, ekonomija, znanost, društvo, nova slika svijeta, umjetnost*. Uz svaku natuknicu koju pročitaju učenici trebaju zabilježiti neku od sljedećih oznaka:

- + ako nešto što ste pročitali potvrđuje ono što ste znali.
- ako neka informacija koju ste pročitali proturječi ili se razlikuje od onoga što ste znali ili

mislili da znate.

! ako je informacija na koju ste naišli nova za vas.

? ako vas neka informacija zbunjuje ili ako postoji nešto o čemu biste željeli znati više.

Dok učenicima objašnjavam način na koji će pristupati tekstu, navedene oznake zapisujem na ploču i učenici imaju 5 minuta kako bi pročitali tekst i zabilježili oznake, što bi im trebalo biti dovoljno budući da je riječ o kratkim natuknicama. Kada završe, učenicima govorim da u paru komentiraju navedene natuknice i ono što su označili. Kada završe, pitam učenike: *Koje su od navedenih informacija potpuno nove za vas? Postoji li neka informacija uz koju ste stavili oznaku – i zašto? Postoji li informacija koju ste označili upitnikom?* Kada učenici budu iznosili nove informacije, pitam druge učenike: *Je li netko od vas već čuo nešto o navedenom? Znate li reći nešto više o tome?*

4. SREDIŠNJI DIO, RASPRAVA (20 min)

Govorim učenicima da u svoje bilježnice nacrtaju tablicu te istu crtam na ploču. Jedan stupac imenujem *SREDENJOVJEKOVNI ČOVJEK*, a drugi *RENEŠANSNI ČOVJEK* i govorim učenicima da zapišu u tablicu ono što bi već sada mogli reći o renesansnom i srednjovjekovnom čovjeku. Zatim čitam sljedeći tekst i govorim učenicima da za vrijeme slušanja nadopunjuju tablicu informacijama.

Ja sam srednjovjekovni čovjek. Živim na selu i svakodnevni život mi je određen prema ritmu godišnjih doba i obrade zemlje. Imam malenu priprostu kućicu s malo pokućstva od zbijenog blata i ilovače i imamo slamnati krov. Ne živimo baš svi u malim kućicama. Ima kod nas u susjedstvu i plemića koji imaju dvorce i kuće sagrađene od kamena i imaju ukrasne crjepove, a i veliku središnju dvoranu u kojoj se često družu. Kuće im krase uski i mali prozori, a rijetko tko ima staklo na njima, tako je samo u crkvi. Svi često idemo u crkvu. Sve važne događaje ondje obilježavamo, a često imamo razne blagdane i postimo. U crkvi se svi susrećem, ako si plemić ili seljak, priprost ili učen; nije važno, za sve ima mjesta u crkvi. Župnik nam je glavni vođa, od njega sve učimo i on nam govori o našem Gospodinu. Crkva kod nas djeluje posvuda, u svim sferama života i rada. Najučeniji ljudi su u samostanima. Tamo se prepisuju i čuvaju knjige, i nastaju nove. Imamo i divna umjetnička djela koja ukrašavaju katedrale i samostane, to su slike jarkih boja i prikazuju prizore iz Biblije.

Ja sam renesansi čovjek. Volim umjetnost, glazbu i sve idilično, lijepo i savršeno. Uživam u

proučavanju antičkih rukopisa, i učim grčki i latinski. Ja sam važan, pametan, obrazujem se i sam sam svoj gazda, ne treba mi neki autoritet, sam mogu sve! Jako volim promatrati nove skulpture naših umjetnika kojih je sve više i koji uglavnom prikazuju ljudsko tijelo, anatomske strukturu. Također, ima i onih divnih koje prikazuju tijelo u pokretu. Često posjećujem muzej i član sam i nekih kulturnih institucija koje su nedavno nastale. Živimo u gradovima i oni više nisu opasani smiješnim zidinama, što će nam to? Borimo se izvan gradova na otvorenom prostoru jer imamo topove i zidine više ne pomažu. Kod nas se knjige ne pišu više samo na latinskom nego na narodnom jeziku da svi možemo čitati i naši autori često opisuju našu divnu prirodu i pišu o nekoj osobi, često ženi. Imamo mi i prekrasne crkve savršenih geometrijskih oblika, odemo ponekad ondje diviti se djelu naših arhitekta, a Bog nije toliko bitan, ljepota je u prirodi, u čovjeku.³⁰

Kada pročitam tekst, dijelim učenike u dvije skupine i objašnjavam im kako će se jedna skupina uživjeti u ulogu srednjovjekovnog čovjeka, a druga u ulogu renesansnog čovjeka. Održat ćemo svojevrsnu raspravu u kojoj svaka skupina brani svoje ideale (koje ima navedene u tablici). Iznosim teze, a učenici se javljaju i obrane tezu s obzirom na ulogu koju su dobili.

Teze su sljedeće:

Bolje je biti renesansi čovjek, on je pametniji i slobodniji.

Srednjovjekovna su umjetnička djela svih vrsta dosadna, samo govore o Bogu.

Bilo je bolje živjeti u srednjem vijeku, ljudi su živjeli na selu, u prirodi i nisu se opterećivali knjigama i nebitnim stvarima.

Ljudi srednjeg vijeka bili su bolje osobe, glavna knjiga im je bila Biblija iz koje se može naučiti samo dobro.

Očekujem da će se razviti rasprava, učenici će se uživjeti u uloge i iznijeti kao argumente neke činjenice koje su učili iz povijesti ili nekih drugih predmeta.

³⁰ Tekst je pripremljen po uzoru na informacije koje se nalaze u čitanci za književnost i na *Wikipediji*.

5.ZAKLJUČAK (2 min)

Postavljam učenicima pitanje: *Nakon što ste se upoznali s razdobljem u kojem su nastala djela koja ćemo čitati, što mislite o čemu su konkretno pisali autori? Jesu li djela imala mnogo likova ili samo jednog? Koje su vrste najčešće pisali?*

6. ZALIHA (8 min)

Budući da smo već prema ovome mogli uvidjeti razlike unutar društva promatranih razdoblja, sljedećim zadatkom utvrdit će se je li se to odrazilo i na književna djela koja su autori pisali. Učenicima dijelim priloge sa stihovima dviju pjesama (prilog 2.), jedna iz razdoblja renesanse, a druga srednjovjekovlja i govorim učenicima da usporede te dvije pjesme, temu o kojoj je pisano, motive, način pisanja te u bilježnice izdvoje sličnosti i razlike.

Prilog 1.



Prilog 2.

William Shakespear, *Sonet CXXX*

Ljepše se koralj od usana joj rudi;
ko sunce lijepost oči joj ne krasi;
ako bijel je snijeg, sive su joj grudi,
il vlas crna žica, žice su joj vlasi.

vidjeh baršun ruža, rujnih i bijelih,
na licu takva ruža dragoj nije;
mnogi miris više slasti dijeli
od daha što iz moje drage bije.

volim glas njen, ma da više godi
muzika, jer zvuk joj ljepši ima:
božicu nikad ne vidjeh da hodi,-
a moja draga ide samo tlima;

tako mi neba, ipak divna mi je,
i nijedna joj druga ravna nije.³¹

I nije čudo...

....Taj baš je mrtav tko ni trun
ljubavi nema, da ga grije,
tom život sav bez vrijednosti je
i samo dosad je pun.

Ah, Bog gospodar nek mi da
da umrem isti dan i noć,
u dosadu kad moram poč,
i ljubav ne ćutjet žar....³²

³¹ Dragica, Dujmović-Markusi, Sandra, Rossetti-Bazdan, *Književni vremeplov 2, čitanka za drugi razred gimnazije*, Zagreb, 2008. str. 71.

³² Dragica, Dujmović-Markusi, *Književni vremeplov 1, Čitanka iz hrvatskog jezika za prvi razred gimnazije*, Zagreb, 2014. str. 313.

7.2. Analiza predloženog književnopovijesnog sata

Budući da i Manja Kovačević u svojim *Metodičkim motrišima* i Rosandić u *Metodici književnog odgoja* predlažu i potiču korelaciju s drugim umjetnostima, odlučujem se sat započeti upravo time. Naime, odabirem *Mona Lisu* jer smatram da će učenici biti motiviraniji ako je posrijedi nešto što im je već poznato, a *Mona Lisa* to sigurno jest. Prisjećanjem već naučenog o srednjem vijeku i uspoređivanjem sa slikom potičem učenike da sami pokušaju doći do nekih obilježja razdoblja s kojim će se upoznati kako im ne bi sve činjenice bile samo *servirane*. Zadatak samostalnog čitanja s označavanjem odabirem jer smatram da će učenike motivirati poznavanje društvenih i povijesnih činjenica, a kako se rad ne bi sveo samo na puklo iščitavanje činjenica, metoda označavanja dodatni je motivirajući element. Središnji dio sata posvećujem raspravi u kojoj se učenici uživljavaju u ulogu srednjovjekovnog ili renesansnog čovjeka. Posvećujem tome veći dio sata potaknuta razgovorom s profesoricom Marijanom Čorlukom koja je istaknula da učenike ponajviše zainteresira mentalitet čovjeka određenog razdoblja, a uz to smatram da će tim zadatkom učenici raditi na razvijanju funkcionalnih vještina koje su također važne, ne samo za obrazovnu domenu, nego i za cijeli život. Iako tim zadatkom možda učenici neće naučiti neke činjenice koje su neophodne za pristupanje književnim predlošcima koji im slijede u narednim satima, smatram da je taj zadatak vrlo zanimljiv učenicima i da može uvelike povećati njihovu motivaciju za daljnji rad. Budući da rasprava oduzima velik dio nastavnog sata, kao zaključak pripremam heuristički razgovor kojim učenike potičem na zamišljanje i pretpostavljanje do kojeg će doći povezivanjem s naučenim te bismo se na njihove odgovore mogli vratiti i kada se obradi cijelo razdoblje kako bi uvidjeli jesu li im pretpostavke bile točne.

8. ZAKLJUČAK

Iako Roman Karlović problematizira *cementiranje* neutemeljenih entizama, oni su ipak određeni orijentir koji olakšava shvaćanje tekstova i proširuje cjelokupnu sliku o samom djelu. No nužno je učenicima obratiti pozornost na relativnost unutar književnih razdoblja i njihovih isprepletanja što dovodi do nepostojanosti potpuno *čistih* epoha. Osim toga, dobro pripremljen uvodni sat u određeno književno razdoblje uvelike olakšava razumijevanje tekstova kojima će učenici pristupati jer će time zasigurno biti motiviraniji. Jasno je da učenicima najveće poteškoće stvaraju razdoblja starije književne baštine, što zbog patine jezika, što zbog nerazumijevanja i nejasnoća do kojih dolazi zbog nepoznavanja atmosfere društva u kojem su djela nastala. Međutim, i za to postoji *lijek*. Prije nego što učenici dođu u doticaj s tekstovima starije književnosti potrebno ih je upoznati s društvenim, povijesnim i kulturnim stanjem razdoblja u kojima su djela nastala, i to različitim metodama ovisno o kojem je razdoblju riječ. U tome osobito može pomoći korelacija s drugim umjetnostima, i to u motivacijskom dijelu sata, jer pažljivo odabranim reprodukcijama umjetničkih slika iz epohe koju učenici proučavaju i upoznaju ima cilj privući pažnju učenika na figurativan sloj, a potom i duhovni sloj slike, da ga nenametljivo uvuku u sam duh epohe u kojoj su nastala književna djela s kojima će se zatim susresti. Prema istraživanjima Manje Kovačević, učenici koji su na takav način pristupali djelima starije književnosti, da su prethodno bili upoznati sa društvenom, povijesnom i kulturnom situacijom razdoblja, puno bi bolje shvatili tekst i odgovorili na pitanja vezana uz tekst od učenika kojima je odmah u ruke došao književni predložak. Prema tome, potrebno je odabrati pogodne metode i kvalitetno pripremiti književnopovijesni sat kojim se uvodi učenike u novo razdoblje, jer će to uvelike olakšati interpretaciju tekstova unutar razdoblja s kojima će se učenici susresti.

Prema satima četiriju profesora koje sam u radu analizirala uočljivo je da profesori uglavnom pokušavaju motivirati učenike prilikom obrade novog razdoblja te se često u tome koriste i korelacijom s drugim umjetnostima. Profesori se u tome uglavnom služe onim prijedlozima koji se već nalaze u čitankama, a nerijetko učenicima iznose i vlastite primjere koji su im bliski. Tako je profesorica Marijana Čorluka istaknula kako često učenike podsjeća na određene građevine njihovog rodnog grada koje su nastale u razdoblju koje tada obrađuju i

uočila kako time motivacija učenika raste jer im se tako razdoblje, a time i djela koja su tada nastala, čini poznatijim i bližim.

LITERATURA

1. Biti, Vladimir, *Pojmovnik suvremene književne teorije*, Matica hrvatska, Zagreb, 1997.
2. Benjak, Mirjana, *Književnosti(i) u kontekstu; suvremena srednjoeuropska pripovjedna proza u gimnazijskoj nastavi književnosti*, Izdavački centar Rijeka, Rijeka, 2001.
3. Blažević, Ivana, *Motivacijski postupci u nastavi lektire*, u: Školski vjesnik 56, 2007., str. 91.-100.
4. Bouša, Dubravka, *Priručnik za interpretaciju književnog djela*, Školska knjiga, Zagreb, 2009.
5. Dukić, Davor, *Promišljanje književne historiografije u hrvatskoj znanosti o književnosti*, u: Trag i razlika, Zagreb, 1995.
6. Flaker, Aleksandar, *Period, stil, žanr*, književnoteorijski pojmovnik, *Službeni glasnik*, 2011.
7. Ivon, Katarina, *Osvrt na hrvatsku književnu povijest*, u: Školski vjesnik 58, 2009., str. 63.-80.
8. Jaus, Robert-Hans, *Estetika recepcije*, Književnost i civilizacija, Beograd, 1978.
9. Jelčić, Dubravko, *Povijest hrvatske književnosti*, Biblioteka hrvatske povijesti, Zagreb, 1997.
10. Jerkin, Corinna, *Lektira našeg doba*, u: Život i škola, br. 27, Rijeka 2012., str. 113. – 133.
11. Karlović, Roman, *Što gimnazijalci znaju o književnosti?* u: Književna rijeka, br. 2, 2002. , str 12-17
12. Kovačević, Manja, *Metodičko književna motrišta*, Školske novine, 1997., Zagreb
13. Le Goff, Jacques, *Treba li povijest zaista dijeliti na razdoblja?*, Nasljeđe, Zagreb, 2015.

14. Rosandić, Dragutin, *Metodika književnog odgoja*, Školska knjiga, Zagreb, 2005.
15. Saftich, Dario, *Povijest kao književnost*, u: *Metodički obzori* 3, 2008., str. 105.-119.
16. Solar, Milivoj, *Filozofija književnosti*, Sveučilišna naklada Liber, Zagreb, 1985.
17. Solar, Milivoj, *Povijest svjetske književnosti*, Golden marketing, Zagreb, 2003.
18. Solar, Milivoj, *Teorija književnosti*, Školska knjiga, Zagreb, 1944.
19. Šicel, Miroslav, *Profesori idu dalje*, u: *Vijenac*, br. 57, Zagreb, 1996.
20. Živny, Mirjana, *Priručnik uz čitanku za prvi razred gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2003.

IZVORI

1. Bukna, Tena, *Metodički dnevnik zapažanja*, sat profesorice Gordane Savić, Vinkovci, 2013.
2. Čubrić, Marina, Gazzari, Žarko, *Čitanka 3, za treći razred četverogodišnje srednje strukovne škole*, Školska knjiga, Zagreb, 2003.
3. Čubrić, Marina, Horvatek Modrić, Davorka, Križan-Sirovica, Ruža, *Čitanka 2*, Školska knjiga, Zagreb, 2003.
4. Dujmović-Markusi, Dragica, Rossetti-Bazdan, Sandra, *Književni vremeplov 2, čitanka iz hrvatskog jezika za drugi razred gimnazije*, Zagreb, 2008.
5. Dujmović-Markusi, Dragica, Rossetti-Bazdan, Sandra, *Književni vremeplov 3, čitanka iz hrvatskog jezika za treći razred gimnazije*, Zagreb, 2009.
6. Dujmović- Markusi, Dragica, Rossetti-Bazdan Sandra, Pavić-Pezer, Tereza, , *Književni vremeplov 4, čitanka iz hrvatskog jezika za četvrti razred gimnazije*, Zagreb, 2014.
7. Dujmić-Markusi, Dragica, Rossetti-Bazdan, Sandra, Bogdanović, Mirjana *Književni vremeplov 3, priručnik za nastavnike hrvatskog jezika za treći razred gimnazije*, Profil International, Zagreb, 2009.
8. Dujmić-Markusi, Dragica, Rossetti-Bazdan, Sandra, *Književni vremeplov 3, radna bilježnica iz hrvatskog jezika za treći razred gimnazije*, Profil International, Zagreb,

- 2009.
9. Malinar, Anica, *Metodički dnevnik zapažanja*, sat profesora Roberta Francema, 2015.
 10. Mautner, Nina, *Metodički dnevnik zapažanja*, sat profesorice S.M. Stele Filipović, Osijek, 2015.
 11. Pandžić, Vlado, Cetinić Gea, *Hrvatska čitanka 3, Udžbenik za treći razred gimnazije*, Zagreb, 2005.
 12. Pandžić, Vlado, Kekez, Josip, *Književnost II, Udžbenik za drugi razred gimnazije*, Profil, Zagreb, 1996.
 13. Rosandić, Dragutin, *Književnost I, Udžbenik za 1. razred gimnazije*, Profil, Zagreb, 1998.
 14. Rotim, Ivana, *Metodički dnevnik zapažanja*, sat profesorice Kristine Bajus, Osijek, 2013.
 15. Skupina autora, *Čitanka 3, čitanka za treći razred gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2003.
 16. Skupina autora, *Čitanka 2, udžbenik za 2. razred gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2007.
 17. Skupina autora, *Čitanka 4, udžbenik za 4. razred gimnazije*, Školska knjiga, Zagreb, 2003.
 18. Živny, Mirijana, Bekić-Vejzović, Majda, Farkaš, Lidija *Priručnik uz čitanke za 3. razred*, Školska knjiga, Zagreb, 2003.
 19. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mona_Lisa.jpg