

Povezivanje književnih sadržaja sa sadržajima iz filozofije u nastavi hrvatskoga jezika u srednjoj školi

Rudnički, Diana

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:895721>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-16**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



**SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET**

Diana Rudnički

**Povezivanje književnih sadržaja sa sadržajima
iz filozofije u nastavi hrvatskoga jezika u
srednjim školama**

(DIPLOMSKI RAD)

Rijeka, rujan 2021.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
Odsjek za kroatistiku

Diana Rudnički
Matični broj: 0009069623

Povezivanje književnih sadržaja sa sadržajima iz
filozofije u nastavi hrvatskoga jezika u srednjoj
školi

DIPLOMSKI RAD

Diplomski studij: Hrvatski jezik i književnost i Filozofija
Mentorica: prof. dr. sc. Karol Visinko

Rijeka, rujan 2021.

IZJAVA

Izjavljujem da sam diplomski rad pod nazivom *Povezivanje književnih sadržaja sa sadržajima iz filozofije u nastavi hrvatskoga jezika u srednjoj školi* izradila samostalno pod mentorstvom prof. dr. sc. Karol Visinko.

U radu sam primjenjivala metodologiju samostalnog istraživanja, a literatura kojom sam se koristila navedena je na kraju diplomskoga rada. Tuđe stavove, teze, misli, zaključke i promišljanja koja sam koristila u radu, bilo citirajući ili parafrazirajući, navodila sam u skladu s pravilima citiranja i parafraziranja te smisleno povezivala s preostalom korištenom literaturom i vlastitim stavovima i promišljanjima.

Studentica

Diana Rudnički

Potpis

Sadržaj

| | |
|--|----|
| Uvod..... | 1 |
| 1. Metodički sustavi predmeta <i>Hrvatski jezik</i> | 4 |
| 1.1. Reproduktivno-eksplikativni metodički sustav | 5 |
| 1.2. Interpretativno-analitički/analitičko-eksplikativni metodički sustav | 6 |
| 1.3. Problemsko-stvaralački metodički sustav | 7 |
| 1.4. Korelacijsko-integracijski metodički sustav..... | 9 |
| 1.4.1. Pozitivne sastavnice korelacijsko-integracijskog metodičkog sustava..... | 12 |
| 1.4.2. Integrativni pristup..... | 14 |
| 1.4.3. Posebnosti integriranog poučavanja | 17 |
| 1.4.4. Aktivno učenje | 17 |
| 1.4.5. Projektni zadatak..... | 19 |
| 2. Ustroji sati | 21 |
| 2.1. Ustroj nastavnoga sata kada je posrijedi obrada gradiva iz hrvatskog jezika | 22 |
| 2.2. Ustroj nastavnoga sata kada je posrijedi sat školske interpretacije | 24 |
| 2.3. Ustroj nastavnoga sata povijesti književnosti..... | 26 |
| 2.4. Ustroj nastavnoga sata teorije književnosti | 27 |
| 2.5. Ustroj nastavnoga sata za analiza književnoga djela..... | 28 |
| 2.6. Ustroj sata kod problemsko-stvaralačke nastave..... | 29 |
| 2.7. Ustroj sata kada je posrijedi nastava lektire | 31 |
| 3. Lektira i čitanje..... | 32 |
| 4. Povezivanje književnosti s različitim umjetnostima | 34 |
| 4. 1. Pristup Rasime Kajić umjetničkim djelima | 35 |
| 4.2. Povezivanje drame i filma | 37 |
| 4.3. Povezivanje književnosti i likovne umjetnosti | 37 |
| 4.4. Povezivanje književnosti i glazbene umjetnosti | 38 |
| 4.5. Povezivanje književnosti i filozofije | 39 |

| | |
|--|----|
| 5. Drama <i>Život je san</i> | 42 |
| 5.1. Pisana priprema za izvedbu nastavnoga sata iz Hrvatskoga jezika | 45 |
| 6. Psihološki roman <i>Stranac</i> | 46 |
| 6.1. Pisana priprema za izvedbu nastavnoga sata iz Hrvatskoga jezika | 47 |
| 7. Zaključak | 50 |
| 8. Literatura | 52 |
| 9. Sažetak | 55 |
| 10. Summary | 56 |

Uvod

Osnovni cilj poučavanja hrvatskoga jezika tijekom obrazovanja je taj da bi se svaki pojedinac, koji je poučavan, i koji je dobio znanje iz hrvatskoga jezika na svim njegovim područjima, bez problema i sa sigurnošću mogao uključiti u društvenu komunikacijsku jezičnu praksu, a u „školskome predmetu *Hrvatski jezik* tijekom osam godina osnovnoga te još triju ili četiriju godina srednjega obrazovanja učenik razvija svoju komunikacijsku jezičnu kompetenciju (znanja, sposobnosti i vještine), koja pak obuhvaća lingvističku (jezičnu), sociolingvističku i pragmatičnu kompetenciju.“¹ Kada govorimo o obrazovanju vezanom uz predmet *Hrvatski jezik*, nezaobilazno je spomenuti pojam kurikuluma koji se definira kao „dokument kojim su povezane sve razine odgojno-obrazovnoga procesa u kojima se uči i poučava hrvatski jezik: osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje, tj. gimnazijsko, strukovno i umjetničko obrazovanje“², a koji je podložan promjenama i konstantno se nadograđuje kako bi uspio opstati s obzirom na tijek vremena, tehnološki napredak, ali i s obzirom na političke, socijalne i druge vanjske čimbenike koji utječu na obrazovni sustav. Da su obrazovni kurikulumi podložni promjenama najbolje dokazuje i knjiga Dragutina Rosandića *Obrazovni kurikulumi, standardi i kompetencije* u kojoj pokazuje da se posebna pozornost usmjerava na „promjene hrvatskoga odgojno-obrazovnoga sustava od devedesetih godina prošloga stoljeća do danas, tj. od uspostave nove demokratske države.“³

Iako preimenovanje nastavnih područja nije velika promjena jer su svi sadržaji ostali na broju, ipak je jedan od primjera koji potkrepljuje promjene u kurikulumu predmeta *Hrvatski jezik*. „Kurikulum je prethodno sadržavao četiri predmetna područja: jezično izražavanje, hrvatski jezik, književnost i medijsku kulturu, dok je danas nastavni predmet *Hrvatski jezik* podijeljen na tri predmetna područja: hrvatski jezik i komunikaciju, književnost i stvaralaštvo te kulturu i medije.“⁴ Jedna od razlika u kurikulumima osnovnih i srednjih škola je ta što se u „srednjoj školi prema zastarjelim, ali još aktualnim nastavnim programima (*Okvirni nastavni programi*, 1997.), ne bavimo medijskom kulturom te se nastavni sadržaji od početnih do

¹ Visinko 2010: 10.

² Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj.

³ Rosandić 2013: 11.

⁴ Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj.

završnih razreda u nastavi književnosti raspoređuju kronološki (po književnim razdobljima), a ne tematski, kao u osnovnoj školi.“⁵ Iako su navedene promjene i razlike sitne, danas se zaista sve više radi na reformi cjeloškolskog obrazovanja.

Svako od gore navedenoga predmetnog područja obuhvaća i četiri jezične djelatnosti: čitanje, govorenje, slušanje i pisanje. „Prema načelu unutarpredmetnoga povezivanja zadaće i sadržaji svih predmetnih sastavnica međusobno se prožimaju i nadopunjuju, a prema načelu međupredmetnoga povezivanja funkcionalno se povezuju s ostalim nastavnim područjima.“⁶ Navedena predmetna područja i jezične djelatnosti govore u prilog složenosti predmeta *Hrvatski jezik* u osnovnim i srednjim školama. U knjizi Karol Visinko *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika, Pisanje* navedeno je sljedeće: „*hrvatski jezik* najopsežniji je predmet osnovnoškolskoga obrazovanja, uz to je bitan i za učenje i poučavanje u svim ostalim školskim predmetima.“⁷ To je tako zato što je najuže povezan sa svim ostalim predmetnim područjima upravo zbog toga što se sva komunikacija na nastavi ostvaruje putem hrvatskoga jezika. Ako učenici ne ovladaju pisanjem i čitanjem, koji se smatraju jednim od temeljnih sastavnica hrvatskoga jezika, imat će i poteškoća u ovladavanju novim znanjima i sadržajima na preostalim školskim predmetima. Dakle, čitanje i pisanje su temelji za ovladavanje novim znanjima iz preostalih predmetnih područja. U prilog tome kolika je važnost nastavnog predmeta *Hrvatski jezik* dokaz je i najveći fond sati u nastavnome planu i programu za osnovne škole koji zauzima, a izrečeno je primjenjivo i na predmet *Hrvatski jezik* u srednjim školama, samo što je u srednjim školama taj fond ipak umanjen u odnosu na osnovnu školu, i uvelike ovisi o odabiru srednjoškolskoga programa.

U ovome diplomskome radu detaljnije će se prikazati metodički sustav koji se danas sve više primjenjuje u nastavi. Uz to, možemo ga opisati i kao svojevrsnu promjenu ili kao jedan od aktualnijih metodičkih sustava u školstvu koji se u prošlosti nije toliko intenzivno primjenjivao, a na kojem se danas sve više radi kako bi se poboljšala funkcionalnost izvođenja nastave, a time i poučavanja, ne samo nužno u predmetu *Hrvatski jezik*, već i u preostalim nastavnim predmetima osnovnih i srednjih škola. Riječ je o metodičkom sustavu koji se temelji na korelaciji predmeta *Hrvatski jezik* s ostalim predmetima u osnovnim i srednjim školama, a

⁵ Visinko 2010: 10.

⁶ Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj.

⁷ Visinko 2010: 10.

u ovome radu naglasak će biti na korelaciji s predmetom *Filozofija*, iako će se u radu dotaknuti i povezivanja s umjetnostima poput likovnih umjetnosti i glazbene umjetnosti.

Upravo zbog toga, u prvome dijelu rada bit će predstavljeni metodički sustavi hrvatskoga jezika, s naglaskom na korelacijsko-integracijski metodički sustav. Nakon toga će u drugome dijelu rada biti navedeni i objašnjeni ustroji sati hrvatskoga jezika te će biti riječi i o lektiri jer je upravo pomoću lektirnih sadržaja moguće izravno povezati sadržaje književnosti s najvećim brojem filozofskih sadržaja, što će biti primjer i u ovome radu. U trećem dijelu rada bit će prikazana poveznica nastave hrvatskoga jezika i nastave filozofije, pri čemu će biti prikazan i filozofski aspekt shvaćanja književnosti te će biti prikazana i poveznica hrvatskoga jezika s likovnim umjetnostima i glazbenom umjetnošću. U završnome će dijelu rada biti prikazano nekoliko primjera nastavnih priprema koje će sadržavati povezanost filozofskih sadržaja s književnim sadržajima u izvođenju nastave predmeta *Hrvatski jezik* u srednjim školama. Povezanost filozofskih s književnim sadržajima temeljit će se na predlošcima dviju srednjoškolskih lektira: *Stranac*, Alberta Camusa i *Život je san*, Pedra Calderóna de la Barce.

1. Metodički sustavi predmeta *Hrvatski jezik*

Metodički sustavi⁸ nastave književnosti, prema mišljenju Dragutina Rosandića, „proizlaze iz koncepcije obrazovnih i odgojnih ciljeva te kulturološke i društvene funkcije nastave.“⁹ Ante Bežen u svojoj knjizi *Metodika - znanost o poučavanju nastavnog predmeta* definira metodički sustav kao „zamisao izvođenja nastavnoga procesa (nastavnoga sata) koja je određena međusobnim odnosom i ulogom čimbenika toga procesa izvođenja, a to su književni tekst (nastavni sadržaj), učenik, učitelj, organizacijski oblici te nastavne metode i sredstva.“¹⁰ Primjena metodičkih sustava svoje početke nazire još oko sedamdesetih godina prošloga stoljeća, a temelji se na tri točke promatranja u svakome nastavnome susretu, a to su: 1. osobitosti nastavnoga procesa, tj. kakav je odnos prema nastavnome sadržaju, 2. koja je uloga učenika i 3. koja je uloga učitelja. Prva točka odnosi se na hrvatski jezik i jezično izražavanje, te na književnost i metode koje prevladavaju. Druga točka odnosi se na ono što se očekuje od učenika, koje su mu zadaće i u čemu bi učenik mogao napredovati. Treća točka bavi se pitanjima što se očekuje od učitelja i kako učitelj vrednuje učenikovo znanje, sposobnosti i vještine.¹¹ U metodičkoj praksi postoji pet potvrđenih metodičkih sustava, a to su: dogmatsko-reproduktivni, koji danas nadiđen, reproduktivno-eksplikativni, interpretativno-analitički (ili analitičko-eksplikativni), problemsko-stvaralački i korelacijsko-integracijski. U literaturama je moguće pronaći i još neke metodičke sustave koji nisu potvrđeni u metodičkoj praksi jer poprimaju sličnosti i karakteristike već gore navedenih sustava te su prisutna njihova česta ispreplitanja. Dragutin Rosandić u svojoj knjizi navodi i sljedeće metodičke sustave: komunikacijski, otvoreni, multimedijски i timski metodički sustav. “U metodičkoj literaturi metodički sustavi prikazani su odvojeno, međutim u praksi se oni međusobno nadopunjuju, odnosno dobra nastava u odgovarajućoj mjeri koristi od svakoga metodičkog sustava ono što je

⁸ Iako se često metodički sustav i metodički pristup koriste kao sintagme, važno je da ih ipak razlikujemo. Pa tako Zvonimir Diklić kada govori o toj distinkciji govori na sljedeći način – razlika između navedenih termina koji se često koriste kao sintagme je u tome što metodički pristup u poučavanju podrazumijeva korištenje pojedinačnih elemenata metodičkoga sustava, dok metodički sustav podrazumijeva cjelovitu primjenu svih njegovih sastavnica. Diklić navodi da metodički sustav: „predstavlja cjelokupnu metodičku strategiju: cilj, izbor nastavnih metoda i metodičkih postupaka, organizacijske oblike, nastavna sredstva, aktivnost učenika i nastavnika.“ (Diklić 1986: 23)

⁹ Rosandić 2005: 203.

¹⁰ Bežen 2008: 302.

¹¹ Bilješke s predavanja na kolegiju Osnove poučavanja hrvatskoga jezika i književnosti.

potrebno i korisno. Bogatstvo i raznolikost književnih sadržaja u nastavi književnosti uvjetuje čestu izmjenu 4 metodičkih sustava.”¹² U nastavku ću detaljnije opisati i objasniti gore navedene metodičke sustave koji su potvrđeni u metodičkoj praksi, dok će naglasak biti na korelacijsko-integracijskom metodičkom sustavu koji ujedno čini i temelj ovoga rada.

Zanimljivo je da danas učitelji imaju sve veću, a moglo bi se reći i bitniju ulogu u usmjeravanju, poticanju i buđenju interesa učenika. Učitelji razvojne sposobnosti učenika stavljaju u prvi plan, bilo da se radi o darovitim učenicima ili pak o onima s teškoćama u razvoju. Svaka skupina učenika usmjerava se u pozitivnome smjeru kako bi uspjeli dobiti što više znanja, vještina i interesa te kako bi uspjeli razviti samostalnost i inicijativu prema učenju, ali i prema nastavnome sadržaju. Nacionalni okvirni kurikulum prihvaća i podržava primjenu različitih stilova poučavanja. Kurikulum je ujedno usmjeren i na razvoj različitih kompetencija učenika, a koje su to vidjet ćemo kasnije u radu. Da bi omogućio kvalitetan razvoj učeničkih kompetencija, kurikulum zahtijeva primjenu različitih metoda i oblika rada, pri čemu oslonac čini tradicionalna nastava na koju se nadograđuje suvremena nastava – zahtijeva aktivno učenje i poučavanje koje od učenika traži visok stupanj samostalnosti u učenju i ovladavanju gradivom. Upravo zbog toga svaki novi način poučavanja nosi nešto zanimljivo, novo, drugačije i funkcionalno. Kvalitetnija i zanimljivija nastava isto tako može biti i rezultat primjene različitih metodičkih sustava, koji će detaljnije biti objašnjeni u nastavku.

1.1. Reproductivno-eksplikativni metodički sustav

Kada se govori o osobitostima nastavnoga procesa koje primjenjuje reproductivno-eksplikativni metodički sustav, naglasak je na pomnom i temeljitom iščitavanju književnoga teksta. Uz to, kako to Karol Visinko navodi u svojoj knjizi *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika-Pisanje*, ovaj sustav zahtijeva da se svi sadržaji u nastavi jezika temelje na literarnim predlošcima (čitanje, govorenje, gramatika, pravopis i pisanje). Uloga učenika je da samostalno tumači i čita djela, da razvija osobnost u izražavanju te da razvija reproductivne sposobnosti i vještine koje se najviše stječu vježbom. Nastavnik u ovome metodičkom sustavu ima ulogu predavača i tumača (upravo zbog toga što je prethodno mnogo toga proučio, pročitao i usvojio te je na temelju toga posložio svoj sat, svoje predavanje), te vrednuje znanje u

¹² Musa i sur. 2015: 91.

poveznici s izražavanjem. Zanimljivo je da se kod ovoga metodičkog sustava javlja razvidna sposobnost jezičnog izražavanja misli na predlošku pročitanih naslova, iako se ne bi svaki puta trebali koristiti literarni predlošci kako ne bi došlo do zasićenosti, monotonosti ili dosade. Stoga, nastavni je proces potrebno uvijek razvijati. (Visinko, 2014) Primjenom ovog sustava, došlo se do zaključka kako i kod učenika i kod učitelja nedostaje izražavanje misli i osjećaja.

Rosandić tvrdi da korištenje reproduktivno-eksplikativnoga metodičkog sustava dovodi do razvijenijeg tipa nastave književnosti. (Rosandić, 2005) To je tako zbog toga što učenici i dalje imaju već prethodno spomenuti reproduktivni karakter kojim prepričavaju književni sadržaj, ali im je dopušteno da u svoj iskaz unose i vlastita objašnjenja.¹³ Iako Rosandić navodi da je to razvijeniji tip književnosti, nadodala bih samo to da navedeni tip nastave književnosti, iako je razvijeniji, nije nužno i onaj najpoželjniji i najkorisniji za nastavu. Prema Rosandiću, učitelj/predavač u ovome nastavnome procesu ima ključnu ulogu.

1.2. Interpretativno-analički/analitičko-eksplikativni metodički sustav

Kod korištenja interpretativno-analičkoga/analitičko-eksplikativnoga metodičkoga sustava u nastavi, književno djelo se smatra izvorom estetskog doživljaja i spoznaje. Izrazito je bitna recepcija djela (koliko je učenik razumio djelo), stvaralački proces, odnosno interpretacija, te metoda rada na tekstu, pri čemu se za odgovor na svako pitanje prethodno potrebno vraćati tekstu (pogledaj u tekstu, pronađi u tekstu, podcrtaj u tekstu kakav je vanjski izgled nekog lika, pronađi psihološku karakterizaciju lika...). Kada se radi o nastavi jezika, prema načelu teksta zapaža se, promatra i proučava jezična pojava. Uloga učenika je da se otvara prema svijetu književnoga djela (kako je primio pjesničku sliku, kako je razumio odnose među likovima, koja su stilska sredstva u funkciji pjesničke slike), i da prilikom toga koristi svoje literarno i životno iskustvo, da razvija svoj odnos prema riječi i osjetljivost za književnu riječ te logičko mišljenje i zaključivanje. Kada se govori o ulozi nastavnika, smatra se da je on osoba koja organizira i vodi nastavu, pri čemu rabi različite izvore znanja te vrednuje svako

¹³ Takav se proces, prema Rosandiću, naziva objasnidbena metoda – metoda koja omogućuje unos vlastitih objašnjenja, a uz to, bila je osobito razvijena u francuskim školama. Tu možemo povući i poveznicu zašto je tome tako? Zato što navedeni metodički sustav proizlazi iz druge polovice 20. st iz francuske metodičke škole. Objasnidbena metoda skromno se počinje primjenjivati u srednjim školama u Hrvatskoj 30-ih godina 20. st.

učenikovo zapažanje i mišljenje te ga pritom potiče na razvijanje osjetilnoga, emocionalnoga, intelektualnoga i fantazijskoga svijeta.

Rosandić u vezi navedenoga metodičkog sustava navodi da je književno djelo temeljni sadržaj nastavnoga procesa, a njegova interpretacija najvažniji oblik nastavnoga rada. Tvrdi sljedeće: „u primanju književnoga djela očituju se doživljajni i spoznajni proces. Djelo je predmet „estetskoga uživanja“ i estetske spoznaje.“¹⁴ U interpretativno-analitičkome sustavu učenik je podignut na razinu estetskoga subjekta, tj. sudjeluje u otkrivanju svijeta i iznosi svoje sudove i zapažanja. Takav nastavni proces razvija učenikovo kritičko mišljenje, senzibilnost, zanimanje za čitanje te aktivan odnos prema književnome djelu. Posebna se pažnja pridaje, kako to Rosandić tvrdi, jeziku umjetničkoga djela, što znači da se posebno istražuje estetska funkcija jezika.(Rosandić, 2005) Osobito se u takvome nastavnome procesu ističu dvije nastavne metode: dijaloška metoda i metoda rada na tekstu. Učitelj nije samo predavač/tumač, nego je organizator nastavnoga procesa, što je već i prethodno navedeno. Jedna od pozitivnih strana ovoga metodičkog sustava je u tome što „pruža velike mogućnosti u razvijanju učenikove književne kulture, i u izgrađivanju vlastitoga stava i kritičkoga mišljenja.“¹⁵

1.3. Problemsko-stvaralački metodički sustav

Problemsko-stvaralački metodički sustav u izvedbi nastavnoga procesa koristi problemski, tj. istraživački pristup. Prilikom primjene takvoga sustava izdvajaju se problemi koji traže etičko opredjeljenje ili suprotstavljanje spoznaja ili iskustava. Problemi se aktualiziraju, tj. pokušavaju se usporediti s aktualnim situacijama iz realnoga, odnosno svakodnevnoga života pojedinca. Navedeno može biti i dobra poveznica s filozofijom, tj. problemsko-stvaralački sustav je moguće dobro iskoristiti za povezivanje s filozofijom upravo zbog problematiziranja situacija iz stvarnog života koje su etičkog karaktera, a prigodne su za argumentiranje i raspravljanje s određenim etičkim problemom. Najčešće se kao nastavna metoda primjenjuje metoda rada na tekstu kojom se istražuju sadržaj i izraz te jezična pojava. Uloga učenika je takva da samostalno istražuje te se pritom osposobljava za stvaranje plana

¹⁴ Rosandić 2005: 204.

¹⁵ Rosandić 2005: 205.

istraživanja i sudjelovanja u istome.¹⁶ Prilikom istraživanja učenik uči kako znanstveno misliti i pritom dublje i snažnije prima sadržaje. Uloga nastavnika je takva da organizira i vodi nastavu. On provjerava svoje stručne i metodičke sposobnosti i znanja te pritom bilježi svoja zapažanja. Moglo bi se reći da je kod korištenja navedenoga metodičkog sustava učitelj prikriiven. Što se tiče odnosa prema učenicima, nastavnik provjerava njihovu samostalnost i vrednuje njihove jezične djelatnosti.

Rosandić u literaturi navodi sljedeće: „u suvremenoj metodici nastave književnosti problemsko-stvaralački sustav poznat je pod imenom **problemska nastava**.“¹⁷ Kako je već i prethodno navedeno, to je oblik nastave u kojem se učenika stavlja pred književni problem i pritom ga se potiče na samostalno istraživanje i rješavanje književnoga problema. Zanimljivo je da postavljanje problema, prema Rosandiću, pobuđuje zanimanje, stvara problemsku situaciju, izaziva dvojbe, te iziskuje opredjeljivanje i postavljanje teza. (Rosandić: 2005) Istraživanja su pokazala da je stjecanje spoznaja na takav način – da se do njih dolazi samostalno, mnogo temeljitije, dublje i intenzivnije. Rosandić u strukturi nastavnoga sata koji koristi problemsko-stvaralački metodički sustav kao temelj, nudi nekoliko faza: „stvaranje problemske situacije, definiranje problema i metode, samostalan rad učenika/učenica, analiza i korekcija rezultata, te zadavanje novih zadataka.“¹⁸ Prema Rosandiću, razlikujemo dvije vrste istraživačkih metoda – djelomičnu i potpunu. U djelomičnoj istraživačkoj metodi učitelj većinom samostalno rješava problem, a učenici mu pomažu, odnosno samo djelomično sudjeluju pri njegovom rješavanju, dok u potpunoj istraživačkoj metodi učenici u potpunosti samostalno rješavaju određeni književni problem, a učitelj ih nadgleda. Oni sami stvaraju plan istraživanja, postavljaju hipotezu, određuju kojim će se postupcima ona pokušati dokazati, provode istraživanja na različitim vrstama izvora, izdvajaju podatke, razvrstavaju ih i naposljetku osmišljavaju na temelju istraženoga argumente za i protiv početne hipoteze vezane uz određeni književni problem. Prema Rosandiću, kod procesa rješavanja književnoga problema, učenici postaju književni znanstvenici.(Rosandić, 2005)

Korištenjem ovoga metodičkog sustava, kod učenika najviše do izražaja dolazi njihovo promišljanje, kreativnost, a posebno i kritički stav koji zauzimaju ovisno o problemskoj situaciji. Zanimljivo je da čim učenik krene razmišljati o nekome problemu iz određenoga

¹⁶ Plan i sastavnice istraživanja potrebno je predati učenicima prije samoga istraživanja.

¹⁷ Rosandić 2005: 205.

¹⁸ Rosandić 2005: 205.

književnog djela i o tome koja su moguća rješenja, jasno je da se u njemu pritom javi potreba za rješanjem određenoga problema i potreba da nešto otkrije, spozna i naposljetku da ponudi rješenje za književni problem. Proces stvaranja problemske situacije je takav da se prvo postavljaju problemska pitanja i zadaci, a nakon toga se postavljaju teze koje je potrebno dokazati na različite načine, bilo čitanjem ili citiranjem tekstova, donošenjem različitih argumenata za ili protiv početno navedenih teza, anketiranjem ili primjenom neke druge metode dokazivanja. Problemsko-stvaralački metodički sustav otvara mogućnosti za korištenje različitih oblika nastave, pa je pritom moguć samostalan rad, rad u parovima, rad u skupinama ili pak timski rad.

1.4. Korelacijsko-integracijski metodički sustav

Za kraj poglavlja o metodičkim sustavima, predstaviti će se onaj metodički sustav koji čini temelj ovoga rada, a to je korelacijsko-integracijski metodički sustav. On u svojoj srži „uključuje raznovrsne sadržaje: umjetničke, znanstvene i iskustvene.“¹⁹²⁰ Korelacijsko-integracijski metodički sustav u svojim temeljima podrazumijeva drugačije izvođenje nastave i organizaciju iste, a temelji se na unutarpredmetnim i međupredmetnim vezama koje u svojoj osnovi proučavaju suodnos i preplitanje sadržaja različitih nastavnih predmeta koji na kraju postižu harmoniju i spajaju se u cjelinu, pri čemu se na isti način povezuju i zadaće, ciljevi i aktivnosti tih različitih nastavnih predmeta. Upravo ću pomoću njega pokazati kako se mogu povezati dva srednjoškolska predmeta, u ovome slučaju *Hrvatski jezik* i *Filozofija*. Poveznica s filozofijom doprinosi razvoju učenikovih sposobnosti poput uspoređivanja, povezivanja, kritičkoga razmišljanja i poticanja stvaralaštva. No, prije toga proučimo navedeni metodički sustav i njegove sastavnice.

¹⁹ Kajić 1991: 10.

²⁰ Iako Rasima Kajić kada govori o navedenom sustavu koristi samo termin korelacijski metodički sustav iz devedesetih godina prošloga stoljeća, izrečeno je primjenjivo i na današnji korelacijsko-integracijski metodički sustav koji se kao takav razrađuje u ovome radu i koji je bolja verzija, tj. nadogradnja korelacijskoga metodičkog sustava koji ona spominje u svojoj knjizi *Povezivanje umjetnosti u nastavi* iz 1991. godine.

Kada korelacijsko-integracijski metodički sustav promatramo kao nastavni proces, uz njega vežemo tri bitna termina: korelaciju²¹, integraciju²² i koordinaciju.²³ Korelacija ili povezanost može biti unutar predmetnoga područja *Hrvatski jezik*, pa se u tom smislu mogu povezivati različita područja unutar predmeta, npr. film i književnost. Načelo korelacije može se objasniti i kao „povezanost (uvjetovanost), suodnos srodnih ili različitih sadržaja, njihovih elemenata. Korelacija se temelji na funkcionalnom povezivanju pojedinih sadržaja (pojmov) različitih predmeta, tj. na povezanosti dvaju ili više srodnih ili različitih sadržaja u logičku cjelinu radi cjelovitosti doživljaja i spoznaje svijeta te oblikovanja jedinstvenoga, cjelovitoga pogleda na svijet.“²⁴ Integracija se odnosi na sjedinjenost predmeta, pa bi primjer za to mogla biti poveznica s predmetom *Glazbena kultura* i neka uglazbljena pjesma. „Načelo integracije sjedinjuje, čvrsto povezuje sadržaje odnosno dijelove sadržaja (različite elemente) u logičku, organsku cjelinu – u jedinstvenu programsku strukturu. Ono se temelji na organiziranju (sustavnom sređivanju) i čvrstom povezivanju srodnih ili raznolikih sadržaja iz umjetnosti i znanosti s namjerom da učenik stječe širi i cjelovitiji pogled na svijet umjetnosti, svijet znanosti i uopće svijet te integrativno doživljava i spoznaje te svjetove i pojavnosti u njima.“²⁵ Koordinacija se odnosi na usklađenost, pa se tako mogu uskladiti teme koje se uče u nastavnome predmetu *Povijest* i u nastavnome predmetu *Hrvatski jezik*, npr. tema hrvatskog narodnog preporoda ili pitanje egzistencijalizma na predmetu *Filozofija* i preko lektirnog naslova (kao primjer može se uzeti lektira *Stranac* Alberta Camusa) na predmetu *Hrvatski jezik*. Za ovaj rad najrelevantniji su termini integracija i koordinacija, zato što će integracija kao takva biti važna u povezivanju književnosti s likovnim i glazbenim umjetnostima, a koordinacija u povezivanju književnih sadržaja sa sadržajima iz filozofije.

U primjeni korelacijsko-integracijskog metodičkog sustava u istome danu ili tjednu može se obrađivati i povezivati ista tema na dva različita nastavna predmeta, što bi zasigurno dovelo do jedne više razine razumijevanja i jasnoće gradiva kod učenika. Osobitosti nastavnoga procesa u kojem se koristi korelacijsko-integracijski metodički sustav čine unutarpredmetne

²¹ lat. *correlatio* – uzajamna zavisnost, suodnos, vremensko i prostorno povezivanje različitih dijelova.

²² lat. *integer* – sav čitav, netaknut.

²³ lat. *coordinare* – dovoditi u red, sređivati, usklađivati, npr. usklađivanje obrade egzistencijalizma u lektiri *Stranac* na predmetu hrvatski jezik i u filozofiji kao filozofski problem.

²⁴ Diklić 1979:342

²⁵ Diklić 1979: 342.

(povezivanje sadržaja predmetnih područja unutar jednog predmeta) i međupredmetne (povezivanje sadržaja iz različitih predmeta) veze.

Uloga učenika u ovome nastavnome procesu je da pokuša razumjeti suodnos jezika i književnosti kada se radi o unutarpredmetnim vezama, i da razumije suodnos između književnosti i drugih umjetnosti kada se radi o međupredmetnim vezama koje će biti važne za razumijevanje cijelog sustava u ovome radu. Odnos unutar ili među predmetima može biti na tematskoj, idejnoj ili strukturnoj razini, pri čemu su jedni od najsloženijih odnosa oni u kojima se proučava suodnos glazbe i književnosti, ili pak književne i glazbene umjetnosti. Učenik u nastavnome procesu koji koristi navedeni metodički sustav često teško izražava svoje doživljaje. Kako bi se to olakšalo, učestalo se koristi metoda dodavanja vrste riječi u rječnik, što se i pokazalo produktivnim jer učenici na taj način bolje pamte tekst. Osim toga, učenici dublje i osjećajnije primaju osobitosti djela te zapažaju sličnosti i razlike među njima. Upravo to navode i Krumes-Šimunović i Blekić u knjizi *Prednosti korelacijsko-integracijskog sustava u pristupu književnom djelu*: „Učenici s kojima se nastava provodi prema korelacijsko-integracijskome sustavu postaju samostalniji u donošenju odluka, zadovoljavaju potrebe za kreativnošću, surađuju, slobodno se izražavaju.“²⁶Dobar učinak ima i paralelan rad na dva ili tri različita teksta. Na primjer, za razvijanje osobnoga stila dobro je istovremeno proučavati npr. književni, publicistički i znanstveni stil.

Uloga nastavnika je u navedenome metodičkom sustavu takva da organizira i vodi nastavu bilo samostalno ili u timu. Izrazito je bitna suradnja s kolegom iz drugog predmeta, ako se radi o međupredmetnome povezivanju. Nastavnik primjenjuje različite izvore znanja pri čemu doprinosi raznovrsnosti i dinamičnosti nastavnoga sadržaja. Nastavnik vrednuje učenikove sposobnosti i znanja u vezi s uspoređivanjem djela, što može biti na tematskoj, povijesnoj, ali i strukturnoj razini.

Kada Rosandić govori o navedenome metodičkom sustavu, on tvrdi da mu je temeljna karakteristika „povezivanje nastavnih područja u okviru nastavnoga predmeta (književnosti, scenske i filmske umjetnosti, jezika, izražavanja i stvaranja), nastavnih predmeta u okviru odgojno-obrazovnog područja (književnosti, filmske, scenske umjetnosti i jezika s likovnom i glazbenom kulturom te nastavom stranih jezika), odgojno-obrazovnih područja (jezično-umjetničkog područja s društveno-povijesnim i drugim odgojno-obrazovnim područjima).“²⁷

²⁶ Krumes-Šimunović i Blekić 2013: 184

²⁷ Rosandić 2005: 206.

Isto tako on, kao i Rasima Kajić, spominje korelate²⁸ koji su temeljne sastavnice uspostavljanja veza između dvaju područja ili dviju umjetnosti, a više riječi o njima bit će kasnije u radu. Prije toga, proučimo pozitivne sastavnice navedenoga sustava.

1.4.1. Pozitivne sastavnice korelacijsko-integracijskog metodičkog sustava

Primjena navedenog metodičkog sustava ima mnogo pozitivnih sastavnica u svome poučavanju, a u nastavku će biti izdvojene neke od njih.

Prva od pozitivnih sastavnica je ta da korištenje navedenoga sustava omogućava učenicima da iskustvo stječu na cjeloviti način. Zašto je to bitno? Zato što životna iskustva koja učenik stječe djeluju na formiranje njegove osobnosti, a međupredmetne teme koje se povezuju primjenom ovoga načina poučavanja izrazito su važne zato što omogućuju učenicima da sagledaju različite situacije i pojave s različitih stajališta i povežu ih s vlastitim životnim iskustvima, pri čemu poprimaju širu sliku teme. Unutar samoga predmeta *Hrvatski jezik* navedeni metodički sustav čest je, a moglo bi se reći i neophodan, jer danas postoji sve veća potreba za povezivanjem sadržaja dvaju predmeta kako bi se znanje koje učenici dobiju podiglo na jednu višu razinu. Još jedno pozitivno obilježje mu je povezivanje i sjedinjavanje nastavnih sadržaja.

Temelj su mu umjetnički i umjetničko-znanstveni korelati, odnosno „temeljne jedinice povezivanja umjetničkih i drugih sadržaja“²⁹. Što su to korelati zanimljivo je objasnila Rasima Kajić pomoću različitih objašnjenja iz stručnih literatura u svojoj knjizi *Povezivanje umjetnosti u nastavi* gdje je navela da se korelati mogu definirati na mnoge načine. Prvotno je navela definiciju korelata H. Wölfflina koji ih definira kao „dominantne sastavnice u umjetničkim ostvarenjima“³⁰ i ovakvo tumačenje može se primijeniti u uspoređivanju likovnih umjetnosti. Nakon toga je navela definiciju W. Worringera prema kojoj su korelati zapravo „opreke“³¹, a

²⁸ Dragutin Rosandić još korelate naziva i ekvivalentima, što bi se moglo objasniti na način da su to svojevrsne jednakosti uspoređivanja.

²⁹ Kajić 1991: 5.

³⁰ Kajić 1991: 5.

³¹ Kajić 1991: 5.

ovakvo tumačenje korelata primjenjuje se u poveznici umjetničkih pojava i društvenog stanja. Nadalje navodi definiciju korelata koja se primjenjuje kod uspoređivanja umjetničkoga i misaonoga sistema, pri čemu se korelati definiraju kao „suglasne karakteristike“³², a takvo shvaćanje zastupa E. Panofsky. Uz to, navodi i da su korelati „sličnosti u poimanju života i svijeta“³³ što se primjenjuje kod proučavanja odnosa između ekonomskoga i biološkoga sistema, a takvo učenje primjenjuje M. Foucault. Rasima Kajić navodi još i sljedeće definicije korelata: „korelati su istovjetnosti, korelati su stilske karakteristike i korelati su elementi semiološkoga sistema.“³⁴ Iz navedenih raznovrsnih tumačenja korelata možemo zaključiti da nose različita određenja pri čemu uključuju gotovo sva područja kulture. (Kajić, 1991) Moglo bi se reći i da su korelati ono zajedničko u različitostima, tj. u različitim umjetnostima, sadržajima ili predmetima. U umjetničke korelate ubrajamo književnost, likovnu i glazbenu kulturu te filmsku i scensku umjetnost, dok u umjetničko-znanstvene korelate ubrajamo pojmove poput lika, teme, motiva, kompozicije, stilistike itd.

Još neke od pozitivnih sastavnica korelacijsko-integracijskoga metodičkog sustava su i te da razvija sposobnosti zapažanja i otkriva raznolik stvaralački pristup temi i raznolik pristup oblikovanju iste, razvija maštu kod učenika, što je izrazito kreativno i pozitivno, otkriva zajedničke sastavnice različitih predmeta i tema pri čemu učenik uči izdvajati temelje dviju različitih sastavnica, potiče društvenost, autentičnost i refleksivnost kod učenika, razvija sposobnosti međusobnoga uspoređivanja, kritičkoga razmišljanja, logičkoga zaključivanja te procjenjivanja stvaralačkih sposobnosti učenika, što su ujedno i neki od ciljeva nastave filozofije. Kod nastave filozofije poseban se naglasak, u poveznici s rečenim, može staviti na razvijanje sposobnosti kao što su razvijanje kritičkog mišljenja i logičkog zaključivanja.

Osim pozitivnih sastavnica, korelacijsko-integracijski metodički sustav u svojoj primjeni sadrži i jedan pristup poučavanja, koji se može okarakterizirati kao još jedna od pozitivnih sastavnica navedenoga metodičkog sustava, a koji je to i koje su mu temeljne odrednice, vidjet ćemo u nastavku.

³² Kajić 1991: 6.

³³ Kajić 1991: 6.

³⁴ Kajić 1991: 5-6.

1.4.2. Integrativni pristup

U svojoj primjeni korelacijsko-integracijski metodički sustav podrazumijeva integrirano poučavanje koje je iznimno djelotvoran način poučavanja u potpunosti usmjeren na učenika koji samostalno istražuje i konstruira znanje. Smatra se temeljem za razvoj društvenih, stvaralačkih, kognitivnih, intelektualnih, i praktičnih vještina i sposobnosti. Ovakav pristup u svojoj srži sadrži i pojmove poput korelacije, skupnosti, globalnosti, koordinacije i cjelovitosti, a djelotvoran je zato što podrazumijeva primjenjivanje ideja iz različitih disciplina, što nastavu čini zanimljivijom i dinamičnijom. Primjena navedenog pristupa izrazito je aktivan oblik nastave još iz nekoliko razloga, a to su: zato što potiče razvoj kritičnosti i kritičkoga mišljenja, zato što traži od učenika razvijanje sposobnosti prilagodljivosti novim situacijama te zahtijeva od učenika preuzimanje inicijative u učenju. Učenik treba biti u središtu integriranog poučavanja, a učenje treba proizlaziti iz: „aktivnog uključivanja u projekte, centre za učenje, rasprave, izlete na teren, susrete s gostima predavačima.“³⁵

Učitelj je u integrativnom pristupu poučavanja pomalo prikriiven. On pomaže učenicima u određivanju ciljeva učenja, planiranju načina i tijeka učenja te pomaže i kod njihove samoprocjene. Ovakav pristup može se primjenjivati i u osnovnoškolskome i u srednjoškolskome poučavanju, iako se tada radi o različitim razinama samostalnosti. Mišljenja sam da je navedeni pristup zapravo povoljniji i idealniji za poučavanje u srednjim školama, kada su učenici kognitivno zreliji, zato što dodatno razvija interes pojedinaca i pomaže im u formiranju vlastite osobnosti, ali i u stjecanju samostalnosti i usmjeravanju ka znanjima koja učenici žele imati.

Integracija se često definira kao spajanje dijelova u cjelinu, povezivanje dijelova ili pak njihovo ujedinjavanje. Prema Hrvatskoj enciklopediji definira se kao: „spajanje u jedno; okupljanje odijeljenih elemenata u jedinstven sustav (npr. naroda, ideja, predmeta, poduzeća); proces kojim se dopunjuje ili stvara neka cjelina (znanstvena spoznaja, filozofska gledišta, psihološki procesi).“³⁶ Ako definiciju primijenimo na proces nastave, tada bi to bilo ostvarivanje zajedničkoga u različitim odgojno-obrazovnim područjima, ostvarivanje harmonije ili cjeline u različitim nastavnim predmetima. Pritom kod povezivanja dijelova u cjelinu treba pripaziti na to da svaki dio cjeline zadrži svoju individualnost, tj. da se postigne sklad između pojedinačnih

³⁵ Walsh 2003: 231.

³⁶ Definicija integracije preuzeta sa stranice Hrvatske enciklopedije.

i viših, tj. zajedničkih ciljeva. Moglo bi se reći da kod postizanja sklada ujedno postižemo i harmonijsku cjelinu.

Integrirano poučavanje, da bi bilo uspješno, zahtijeva gotovo savršene uvjete izvođenja nastave poput: razreda s malim brojem učenika, potpune informatičke opremljenosti, nastave u jednoj smjeni, različite vrste materijala koji mogu poslužiti u dinamici nastavnoga procesa (pisani, audio, likovni, filmski, tehnički i dr. materijali). Uz to, ključan element dobrog integriranog poučavanja je i dobar učitelj koji ima kvalitetne organizacijske vještine, koji vješto planira sa svojim učenicima i dobro poznaje njihove sposobnosti te pritom jasno razaznaje posebnosti integriranoga načina poučavanja. Od učitelja se očekuje da učeniku omogući samostalno dolaženje do spoznaja i da pritom razvija svoje sposobnosti.

Ako pomnije proučimo integrirano poučavanje, doći ćemo do spoznaje kako ono ima tri osnovne razine poučavanja, a to su: korelacija, tematsko poučavanje i projekt.

Korelacija³⁷ se može objasniti kao povezanost odgojno-obrazovnog procesa u harmoničnu cjelinu, a postoje dvije vrste – tematska i strukturna korelacija. Tematska se odnosi na uspoređivanje po temi, a strukturna se odnosi na uspoređivanje temeljeno na strukturi, npr. uspoređivanje na temelju pojma ili riječi. (Brajković, Čudina-Obradović, 2009) Nastavnik se korelacijom koristi kada ono što se poučava na jednome predmetu, npr. na predmetu hrvatskog jezika, možemo nadopuniti sadržajem iz drugog predmeta, npr. filozofije (kao primjer može poslužiti pojam egzistencijalizma). Korelacija je, moglo bi se reći, najslabiji oblik integriranoga poučavanja i predstavlja vrlo mali stupanj integracije. Često može poslužiti kao prijelazni oblik u „jače“ oblike integriranoga poučavanja.

Drugi oblik integriranoga poučavanja je tematsko poučavanje koje se često naziva i modelom umrežavanja zato što se umrežavaju znanja iz različitih predmeta. Ovakav oblik poučavanja jednostavniji je i ujedno prikladniji za osnovnu školu, ali je primjenjiv i na poučavanje u srednjim školama. „Postoje tri vrste tematskoga poučavanja: mehanička integracija, sadržajna integracija i pojmovna integracija, tj. poučavanje na temelju zajedničkog motiva, sadržaja i poučavanje na temelju pojma.“³⁸ Od navedenih integracija, mehanička se najmanje koristi jer je dosta nerazumljiva za učenike i često im ne dopušta dovoljni stupanj kreativnosti, dok je pojmovna ona najbolja, posebno za srednje škole, zato što je središnja tema

³⁷ Korelacija se kao oblik integriranog poučavanja često javlja u tradicionalnoj nastavi.

³⁸ Brajković, Čudina-Obradović 2009: 33.

predstavljena preko pojma, ideje, stava ili fraze poput: „život se razvija u ciklusima“, „suradnja je bolja od natjecanja“, „ja sam sličan i različit od drugih.“³⁹Navedene fraze ili ideje učenike navode da samostalno promisle i istraže hoće li pronaći pretpostavke koje će podupirati ili pobijati početno navedenu ideju, te je upravo zbog toga ovakav način integracije najpodobniji jer izražava visok stupanj samostalnosti, cjelovitosti i autentičnosti. Zanimljivo je još i to da je pojmovna integracija idealna za povezivanje apstraktnih pojmova, a to je ujedno i još jedan dobar temelj za povezivanje filozofskih sadržaja sa književnima u izvedbi nastave hrvatskog jezika.

Treći oblik integriranoga poučavanja je poučavanje projektom, a koje su karakteristike takvoga oblika poučavanja vidjet ćemo detaljnije u kasnijem poglavlju. Poučavanje projektom je složeniji oblik poučavanja i od učenika zahtijeva izrazito visok stupanj samostalnosti, te se upravo zbog toga više primjenjuje u nastavi u srednjim školama, iako to ne znači da nije prisutan u osnovnim školama, već ga ima u manjem opsegu. Iako, ako se osvrnemo na današnju situaciju u osnovnim školama, svjedoci smo da se sve više potiče samostalnost u radu i da je projekt idealan oblik nastave za razvoj samostalnosti i kreativnosti, iako zahtijeva više vremena, te se danas zasigurno primjenjuje u većoj mjeri nego je to bilo prije otprilike pet godina.

Zanimljivost vezana uz integrirano poučavanje je i u tome što se javljaju dvije zablude zbog kojih se usprkos mnogim pozitivnim sastavnicama moderne nastave i dalje inzistira na tradicionalnoj nastavi. Prva zabluda je ta da kod korištenja integriranoga načina poučavanja učenici ne trebaju učiti. Druga zabluda tvrdi da se kod primjene integriranoga pristupa poučavanja uči mnogo o malo stvari, a ne malo o mnogo stvari kako bi to zapravo zahtijevala tradicionalna nastava. Zastupnici tradicionalnih oblika nastave tvrde kako „integrirani pristup poučavanja od učenika zahtijeva da se usredotoče na samo jedno usko područje/problem.“⁴⁰Dakle, iako danas svjedočimo velikom napretku nastave, dakako u pozitivnom smislu, u kojem učenici razvijaju kvalitetne sposobnosti poput samostalnosti, kritičkog razmišljanja, snalaženja, kreativnosti, inovativnosti i dr., iz gore navedenog vidljivo je da i dalje postoje zastupnici tradicionalne nastave koja ne razvija toliko sposobnosti koje su danas učenicima potrebne za snalaženje u suvremenome svijetu.

³⁹ Brajković, Čudina-Obradović 2009: 34.

⁴⁰ Brajković, Čudina-Obradović 2009: 23.

1.4.3. Posebnosti integriranog poučavanja⁴¹

Prva od posebnosti integriranoga poučavanja, prema autoricama Brajković i Čudina-Obradović je u tome što je u potpunosti usmjereno na učenika i od njega zahtijeva da sam pronalazi put do znanja, a potom ga i samostalno konstruira. Druga posebnost je u tome što kod primjene navedenoga načina poučavanja govorimo o pronalaženju i povezivanju zajedničkoga u različitim odgojno-obrazovnim područjima. Sljedeća posebnost je u tome što je takav način poučavanja u potpunosti prirodan i znanje stečeno putem integriranoga načina poučavanja je kvalitetnije i trajnije od npr. znanja stečenoga predmetnim poučavanjem. Posebnost je još u tome što se kod istraživanja određene teme uočavaju veze među pojmovima i veze između pojmova i stvarnoga života. Uz to, integrirano poučavanje povećava učenikovo zanimanje i produljuje vrijeme bavljenja određenom temom ili sadržajem, a istovremeno i pomaže u stjecanju i uvježbavanju vještina govora, pisanja, čitanja, komunikacije, prikupljanja i pokazivanja podataka te u razvoju informatičke pismenosti. Osim u razvoju određenih vještina i kompetencija, pomaže i u ostvarivanju odgojnih ciljeva poput: 1. učenici će moći biti u potpunosti odgovorni za vlastiti rad, 2. učenici će moći biti interaktivni na zajedničkom zadatku što razvija međusobno uvažavanje i suradnju, 3. učenici će moći širiti znanje međusobnom razmjenom ideja i misli. Za kraj, još jedna od posebnosti integriranoga poučavanja je i u tome što se kod učenika uspostavlja velika intrinzična motivacija za učenje. Integrativni pristup podrazumijeva i aktivno učenje, a što je to i koje su mu karakteristike, bit će objašnjeno u nastavku.

1.4.4. Aktivno učenje

Navedeni oblik učenja podrazumijeva visok stupanj samostalnosti i organizacije učenika. Upravo korelacijsko-integracijski metodički pristup potiče visok stupanj aktivnoga učenja. Aktivno učenje⁴² bi se moglo definirati kao oblik učenja u kojem učenik spoznaje bitne nastavne sadržaje visokim stupnjem samostalnoga promišljanja i aktivnosti. Ovakav oblik

⁴¹ Brajković, Čudina-Obradović 2009: 23.

⁴² Kao jedna od definicija učenja, može se odabrati i ona Špoljara, prema kojoj je učenje: „sklop konstruktivističkog djelovanja brojnih osjetilnih kanala i kao cjelinu kognitivnog i emocionalnog prerađivanja na koje bitno utječe prethodno iskustvo i osobnost individue.“ (Špoljar, 2010: 416.)

učenja učenike bi trebao „prikovati“ za gradivo koje se trenutno poučava na satu te bi trebao biti u mogućnosti to gradivo povezati i međupredmetno, ako je to trenutno moguće.

Aktivno učenje podrazumijeva tri kategorije kojima se postiže, a to su istraživanje, stvaranje i predstavljanje. Na stranicama Ministarstva znanosti i obrazovanja u sklopu projekta *Podrška provedbi cjelovite kurikularne reforme* na temu *Aktivno učenje* navodi se da kategorija istraživanja podrazumijeva sljedeće aktivnosti: „prikupljanje podataka, odabir izvora, provođenje ankete i upitnika, organizacija prikupljenih podataka i procjena njihove kvalitete.“⁴³ Kategorija stvaranja obuhvaća sljedeće aktivnosti i načine aktivnog učenja: „videozapise, postere ili grafičke prikaze, animacije, slikokaze, digitalne obrazovne sadržaje, aplikacije i igre.“⁴⁴ Kategorija predstavljanja podrazumijeva sljedeće aktivnosti: „usmeno izlaganje pred razredom, pisanje bloga, otvaranje internetske stranice, društvene mreže i komunikacijske kanale (Yammer, Twitter), organizacija tematske diskusije, stvaranje pretražive baze podataka.“⁴⁵ Kada učenici uče aktivnim učenjem oni imaju određene uloge, a u nastavku ću navesti primjere aktivnih uloga učenika u poučavanju: „ispitivanje u paru, ispitivanje u skupinama, crtanje strukturiranih, umnih ili bilo kojih drugih mapa, parafraziranje pročitanaog teksta u dijelovima ili cijelosti, jednominutno izlaganje, izrada kartica, izdvajanje ključnih riječi, oblikovanje glavne ideje, pisanje sažetka, sastavljanje pisane provjere za provjeru naučenoga, sastavljanje pitanja za ponavljanje, sastavljanje kviza, igra uloga, improvizacija, dramatisacija, razne vrste igara, objašnjenje koncepata i fenomena koji su povezani sa sadržajima učenja.“⁴⁶ Dakako da to nisu jedine i sve vrste uloga koje učenici mogu imati prilikom korištenja aktivnoga načina učenja, ali su navedene zato što je njihova primjena jedna od češćih. Zanimljivo je i da ove uloge uvelike odgovaraju integriranom načinu poučavanja i uvelike su primjenjive kod korištenja korelacijsko-integracijskoga metodičkog pristupa u nastavi.

⁴³ Preuzeto s: <https://skolazavot.hr/wp-content/uploads/2019/03/Aktivno-u%C4%8Denje.pdf> *Aktivno učenje*, stranica Ministarstva znanosti i obrazovanja.

⁴⁴ Preuzeto s: <https://skolazavot.hr/wp-content/uploads/2019/03/Aktivno-u%C4%8Denje.pdf> *Aktivno učenje*, stranica Ministarstva znanosti i obrazovanja.

⁴⁵ Preuzeto s: <https://skolazavot.hr/wp-content/uploads/2019/03/Aktivno-u%C4%8Denje.pdf> *Aktivno učenje*, stranica Ministarstva znanosti i obrazovanja.

⁴⁶ Preuzeto s: <https://skolazavot.hr/wp-content/uploads/2019/03/Aktivno-u%C4%8Denje.pdf> *Aktivno učenje*, stranica Ministarstva znanosti i obrazovanja.

1.4.5. Projektni zadatak

Metodičko-korelacijski pristup podrazumijeva primjenu različitih oblika nastave, a jedna od njih je i projektna nastava u sklopu integriranog poučavanja, prema kojoj bi se barem jedan školski tjedan u polugodištu tekuće nastavne godine trebao posvetiti provođenju projekta s odabranom temom, pri čemu bi se u potpunosti primijenila načela korelacijsko-integracijskoga pristupa. Jedna od mogućnosti ili jedan od prijedloga može biti projekt na temu koja bi bila poveznica dvaju nastavnih područja, npr. filozofije i hrvatskoga jezika.

Projekt se može objasniti kao oblik integriranoga poučavanja čije se sastavnice na neki način preklapaju s tematskim poučavanjem, a da pritom podrazumijeva temeljito poučavanje određenoga pojma ili teme. Projektnim zadatkom izražava se učenikova sloboda, inicijativa i samostalna aktivnost, a često se smatra i najslobodnijim oblikom nastave jer je u potpunosti usmjeren na interese učenika. Projektom se potiče suradničko učenje, ako je riječ o grupnome radu i učenje iz vlastitoga iskustva (jer je često moguće s projektnom temom usporediti i doživljaje iz vlastitoga života). Projekt potiče još i kreativnost i marljivost u radu, a razvija i neke odgojne ciljeve poput znatiželje, upornosti, ustrajnosti, ne odustajanja i samopouzdanja. Iako, kada govorimo o projektu nekako nam se na umu uvijek stvori slika projektne nastave u višim razredima osnovnih škola, i posebno nastava u srednjim školama, zanimljivo je da projekt započinje mnogo ranije, još u predškolskome obrazovanju, pa tako Slunjski u svojoj knjizi *Integrirani predškolski kurikulum* projekt definira kao: „oblik integriranog kurikuluma u kojem djeca, prema vlastitim interesima i mogućnostima, u suradnji s drugom djecom i uz nenametljivu asistenciju odgojitelja, poduzimaju različite istraživačke i druge aktivnosti u kojima aktivno stječu iskustva i znanja te primjenjuju svoje vještine, donose odluke i uče preuzimati odgovornost.“⁴⁷

Projektni zadatak na odabranu temu trebao bi imati tri koraka u kojima bi se razvijale učeničke kompetencije samostalnosti, istraživanja, kritičkog mišljenja itd.

Prvi korak u provođenju projektnoga zadatka je frontalni oblik rada u kojem učitelj predstavlja učenicima što je projekt, kako bi trebao izgledati, koji su koraci u radu te, na kraju, što se sve vrednuje kako bi projekt bio smatran uspješnim. Uz to, daje učenicima predložak

⁴⁷ Slunjski 2012: 21.

kako bi trebao izgledati projekt na početku, kako bi trebala teći njegova priprema te kako zaokružiti cijeli projekt i napisati njegov zaključak. Drugi korak u provođenju projekta je grupni rad ili samostalni rad u kojem se učenici, ako se radi o grupnom projektu, formiraju u grupe i dijele međusobno zaduženja i zadatke koje moraju obaviti. Oni rade plan istraživanja, isto kao što ga radi i pojedinac ako se radi o samostalnom provođenju projektnoga zadatka. Ako se radi o grupnome radu tada se svakome pojedincu dijeli određeno zaduženje, tako da netko mora provoditi istraživanje, netko pronalazi različite elemente relevantne za zadanu temu, netko priprema prezentaciju, a netko se priprema za izlaganje svih zaključaka do kojih se došlo grupnim radom. „Najkorisnije je učenje u skupini kad su u skupinu uključeni učenici različitih sposobnosti, različitih osobina i kad se ostvaruje suradnja.“⁴⁸Treći dio projektne nastave, nakon što su se raspodijelili svi zadaci u grupnome ili individualnome radu, podrazumijeva samostalni rad. Kada se govori o samostalnome radu unutar grupe, govorimo o zadacima poput pronalaznja građe u različitim literaturama ili na mrežnim stranicama, pisanju eseja ili kraćih referata, a sve kako bi učenici dokazali ili pobili različitim argumentima početno postavljene hipoteze, tj. pretpostavke. Projekt kao oblik nastave: „u višim razredima osnovne škole i u srednjoj školi primjenjuje se u projektnomu, korelacijsko-integracijskomu, multimedijjskomu, otvorenomu i timskomu sustavu.“⁴⁹

Jedan od većih projekata koji se provodio u sklopu nastave hrvatskoga jezika, a da se ne odnosi samo na jedan razred (u navedeni projekt uključivalo se više razreda) je projekt „Croatica za djecu i mlade – promicanje hrvatskoga jezika i pisane baštine“ kojemu su ciljevi bili: „1. promicanje hrvatskoga jezika kao temeljne odrednice hrvatskoga identiteta, 2. ponavljanje i proširivanje znanja iz povijesti hrvatskoga jezika, 3. utvrđivanje i proširivanje znanja iz gramatike i pravopisa hrvatskoga jezika, 4. promicanje hrvatske pisane baštine kao važne odrednice hrvatskoga identiteta, 5. utvrđivanje i proširivanje znanja o hrvatskoj pisanoj baštini i 6. njegovanje domoljubnih i univerzalnih vrijednosti.“⁵⁰ Iako se navedeni projekt provodio nekoliko godina uzastopce, nažalost, nije uspio u potpunosti zaživjeti.

Nakon što smo vidjeli na koji način funkcioniraju metodički sustavi, s naglaskom na korelacijsko-integracijskome sustavu, i koje su njihove temeljne karakteristike, da bismo zaista

⁴⁸ Čudina-Obradović i Brajković 2009: 104

⁴⁹ Bežen 2008: 322.

⁵⁰ Preuzeto s: <http://www.croatia.hr/opis-projekta>, web stranice Društva za promicanje hrvatske kulture i znanosti – *Croatice*.

vidjeli kako funkcionira korelacijsko-integracijski metodički sustav u primjeni na nastavi predmeta *Hrvatski jezik*, prvotno ćemo upoznati različite ustroje sati nastavnog predmeta *Hrvatski jezik* te ćemo detaljnije objasniti ustroj sati lektire i ustroj sati analize književnoga djela. Nakon toga ćemo, na primjerima iz književnih djela, pomoću nastavnih priprema za navedene ustroje sati, jasnije moći shvatiti važnost korelacijsko-integracijskoga sustava.

2. Ustroji sati

Kada govorimo o poučavanju vezanom uz predmet *Hrvatski jezik*, nezaobilazno je spomenuti da svako od područja hrvatskoga jezika ima svoj ustroj sati koji je potrebno primjenjivati jer pomoću njegove primjene učenici dobiju svo potrebno znanje na jedan zanimljiv i dinamičan način, a ako prilikom poučavanja slijedimo sve korake u ustroju sati i pritom primjenjujemo korelacijsko-integracijski metodički pristup kojim povežujemo dva školska predmeta, smatram da je tada poučavanje na zaista jednoj zavidnoj razini.

Ako se ukratko vratimo na početku navedene metodičke sustave, tada se može reći da je prema Težaku, reproduktivno-eksplikativni metodički sustav najbolji kada su posrijedi sljedeći satovi: sat povijesti književnosti, sat teorije književnosti ili sat povijesti hrvatskoga jezika. Interpretativno-analitički metodički sustav najviše se primjenjuje na satu školske interpretacije, satu lektire i na satu analize književnoga djela. Analitičko-eksplikativni sustav najprimjenjiviji je prilikom obrade sadržaja na satu hrvatskoga jezika i na satu jezičnoga izražavanja, dok su problemsko-stvaralački sustav i korelacijsko-integracijski metodički sustav prigodni za sva nastavna područja. (Težak, 1996) Ustroje sati započet ćemo na način da će prvotno biti predstavljeni oni manje relevantni za temu ovoga rada, a na kraju će biti predstavljeni oni na temelju kojih će se na kraju rada navesti nekoliko primjera nastavnih priprema koje će se temeljiti na lektirnim naslovima *Stranac* i *Život je san*.

2.1. Ustroj nastavnoga sata kada je posrijedi obrada gradiva iz hrvatskog jezika

Prilikom obrade nastavnoga sadržaja iz područja jezika ustroj sati je prema Dragutinu Rosandiću i njegovoj knjizi *Hrvatski jezik u srednjoškolskoj nastavi* formiran na sljedeći način:

1. motivacija,
2. lingvometodički predložak,
3. zapažanje jezične pojave,
4. promatranje jezične pojave,
5. opisivanje jezične pojave,
6. provjera zaključaka na novim primjerima,
7. učenje-plan ploče,
8. provjera naučenoga i
9. uspostavljanje kontinuiteta u radu. (Rosandić, 1996)

Stjepko Težak u svojoj knjizi *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika* navodi sljedeće faze u obradi gradiva hrvatskoga jezika: motivaciju, osvještavanje potrebnog predznanja, najavu zadatka i pripremu polaznog teksta nakon čega slijedi čitanje i interpretacija polaznog teksta, zapažanje novih jezičnih činjenica, otkrivanje važnih obilježja, uopćavanje ili definiranje pravila, provjeru stečenih spoznaja, utvrđivanje znanja te davanje uputa za učenje i domaću zadaću. (Težak, 1996.)

Kao prvi korak u ustroju nastavnoga sata kada se uči o gradivu iz područja hrvatski jezik motivacija ima važnu ulogu zato što joj je cilj pridobiti, tj. zainteresirati učenika za gradivo, tako da je bitno odabrati pravu i kvalitetnu motivaciju, a ujedno i motivaciju o kojoj puno znamo, kako bismo učenicima bez problema mogli dati odgovore na sva postavljena pitanja. Motivaciju je na zanimljiv način objasnila Karol Visinko u svojoj knjizi *Čitanje-poučavanje i učenje* gdje je navela da: „uvodom odnosno motivacijom, dakle, pripremamo učenika za primanje sadržaja, omogućujemo razumijevanje slušanja/čitanja teksta, katkad u toj prvoj fazi učenike uputimo na usmjereno slušanje/čitanje. No vrlo je često motivacijski uvod u funkciji

razvijanja početnih interesa učenika u vezi s temom, sadržajem, s ciljem nastavnoga sata, s onim što će poslušati ili pročitati. Početni je interes važan jer pridonosi većoj usredotočenosti na tekst koji će slušati/čitati.“⁵¹ Navedeno je primjenjivo i kod motivacija za preostale ustroje sati. Ako detaljnije istražimo motivaciju, dolazimo do spoznaje da prema Rosandiću postoji pet vrsta motivacije:

- „1. Iskustvene motivacije (osjetilne, emocionalne, intelektualne, imaginativne).
2. Jezične motivacije (leksičke, fonetske, gramatičke, pravopisne, pravogovorne).
3. Stilističke motivacije (motivacije uspoređivanjem, personificiranjem, metaforiziranjem, igrom riječi, kontrastiranjem, stupnjevanjem).
4. Književne motivacije (tematske, biografske, vrstovne, poetološke, književnopovijesne, književnoteorijske, autorske).
5. Estetske motivacije (književne, likovne, glazbene, filmske, kazališne).“⁵²

Što se tiče lingvometodičkoga predloška, on mora biti pomno odabran i mora odgovarati načelu teksta. Lingvometodički predložak mora biti zasićen jezičnom pojavom pri čemu ona mora biti jasno otisnuta/naznačena u tekstu, mora biti prohodan i ne smije biti previše dug, otprilike ½ kartice, a najviše jedna cijela kartica, kako učenici ne bi izgubili interes i pažnju za nastavnim sadržajem. Kod zapažanja jezične pojave potrebno je zapaziti masno otisnute dijelove na lingvometodičkom predlošku, te započeti s planom ploče tako da se napiše naslov i izdvoje se primjeri na kojima se opaža jezična pojava te se nakon toga u koraku promatranja jezične pojave izdvoje neke od temeljnih karakteristika promatrane jezične pojave. U koraku koji nosi naziv opisivanje jezične pojave, prethodno promatranu jezičnu pojavu potrebno je nadopuniti i opisati s preostalim karakteristikama prema smjernicama i pravilima iz hrvatskoga standardnog jezika. Nakon toga je u koraku provjera zaključaka na novim primjerima prethodno naučeno potrebno provjeriti na drugim primjerima da se vidi da li je jezična pojava jasna ili je potrebno neke dijelove još dodatno pojasniti. Poželjno je odmah nakon ovoga koraka najaviti što je za domaću zadaću. Poslije provjere na novim primjerima slijedi korak koji nosi naziv plan ploče-učenje te nakon toga slijedi provjera naučenoga na novim primjerima gdje se daju

⁵¹ Visinko 2014: 48.

⁵² Rosandić 2005: 310.

novi primjeri koji mogu biti u vidu nastavnih listića u kojima učenici moraju zapaziti prethodno naučenu jezičnu pojavu. Posljednji korak u ustroju sata hrvatskoga jezika je uspostavljanje kontinuiteta u radu gdje se odrede koji su zadaci za domaću zadaću, a istovremeno je poželjno i prozvati nekog učenika da ponovi što je za zadaću. Uz to, uspostavlja se veza između onoga što se danas učilo i onoga o čemu će se govoriti na sljedećem satu.

2.2. Ustroj nastavnoga sata kada je posrijedi sat školske interpretacije

Školska interpretacija je karakteristična za srednju školu, ali ima posebnu važnost i kod obrade gradiva u osnovnoj školi. Ustroj sata školske interpretacije izgleda ovako:

1. „doživljajno-spoznajna motivacija,
2. najava teksta i njegova lokalizacija,
3. interpretativno čitanje/poetsko govorenje
4. emocionalno-intelektualna pauza
5. objava dojmova
6. interpretacija teksta
7. stvaralačka sinteza.“⁵³

Organizacijska paradigma u sustavu školske interpretacije, prema Dragutinu Rosandiću i njegovoj knjizi *Metodika književnoga odgoja* ima ove sastavnice: „motivaciju (doživljajno-spoznajnu), književno-umjetnički tekst (cjelovit ili u odlomku), metodički instrumentarij koji se označava nazivima: razgovor o tekstu ili interpretacija, zadatke za samostalan stvaralački/istraživački rad, zadatke (izborne) za učenice/učenike s posebnim interesima, rubnicu koja usporedo prati književno-umjetnički tekst.“⁵⁴

⁵³ Rosandić: 2005: 104.

⁵⁴ Rosandić 2005: 164.

Kada Težak govori o motivaciji, koja je i u ovome ustroju sata prvi korak, onda je opisuje na sljedeći način: „motivacija je pokretanje učeničke volje i energije da bi se ostvarile zadaće nastavne jedinice. Taktična motivacija određena kraćim nastavnim vremenom (nastavnim satom) i karakterom gradiva (opsegom, težinom, jasnom praktičnom usmjerenošću). Treba se razviti svijest o potrebi jezične kulture i iskrena želja da se ta kultura stekne.“⁵⁵ Doživljajno-spoznajna motivacija isto kao i motivacija kod ustroja sata za jezik treba pobuditi interes kod učenika i zadobiti njihovu pažnju. Ona treba biti u trajanju otprilike 3-5 minuta i treba učenike pripremiti za recepciju djela. Doživljajno-spoznajna motivacija može biti u vidu kratkoga isječka iz filma, videa, fotografije, rečenica, teksta itd. Može se koristiti bilo što što će pridobiti pažnju učenika, a ujedno im biti i zanimljivo. Ako postoje neke nepoznate riječi, obavezno ih je potrebno objasniti. U drugoj fazi školske interpretacije najavljuje se tekst i smješta se u razdoblje kojem pripada, pri čemu se može povući i poveznica s nekim drugim područjem života kako bi lokalizacija bila zanimljivija. „Za tekstove u čitankama-udžbenicima za srednju školu uspostavlja se i književnopovijesna lokalizacija (godina prvog objavljivanja djela, autorova stvaralačka faza, pripadnost književnoj vrsti i književnoj školi, smjeru ili razdoblju). Elementi književnopovijesne lokalizacije mogu se, u primjerenu obliku, pojavljivati i u čitankama-udžbenicima za više razrede osnovne škole.“⁵⁶ Što se tiče lokalizacije u srednjoj školi, ona je mnogo opširnija nego u osnovnoj školi. Kada govorimo o lokalizaciji u osnovnoj škola onda je to korak u kojem se ukratko najavi da se radi o ulomku iz romana ili pripovijetke te se samo u kratkim crtama kaže što prethodi književnom tekstu o kojem se uči. Uz to, o autoru se iznese samo najvažnija rečenica, dok je u srednjoj školi karakteristično da se iznese kraća biografija autora i neke temeljne karakteristike književnoga razdoblja kojem djelo pripada. Iz ovoga možemo zaključiti kako je trajanje drugoga koraka ustroja sata školske interpretacije u osnovnim školama često dosta kraće nego u srednjim školama. Kod faze interpretativnoga čitanja/poetskoga govorenja posebnu važnost ima čitanje, pa su čitanke pritom zatvorene (ako je tekst duži i zahtjevniji onda učenici mogu pratiti tekst u čitankama). Profesor treba čitati na sredini učionice s knjigom odmaknutom od lica kako bi tekst pomoću prigodnih mimika, gesta i poštivanja vrednota govorenoga jezika zaista uspio doprijeti do svih učenika. Aristotel elemente interpretativnog čitanja (intenzitet, stanku, intonaciju, tempo, ritam, modulaciju, mimiku i gestu) naziva deklamacijom. Slavić je u svojoj knjizi *Peljar za tumače* dao sljedeće objašnjenje deklamacije: „Deklamacija se odnosi na

⁵⁵ Težak 1996: 34.

⁵⁶ Rosandić 2005: 163.

uporabu glasa, kako se njime valja koristiti u odnosu na svaki osjećaj, to jest kada treba glasno, kad tiho, a kad osrednje govoriti; dalje, kako se služiti intonacijom, to jest kad treba govoriti visokim, kad dubokim, a kad osrednjim tonom, i, naposljetku, kakvim se ritmom poslužiti u pogledu svakoga osjećaja.⁵⁷ Emocionalno-intelektualna pauza koja slijedi u trajanju je od otprilike desetak sekundi kako bi u njoj učenici ukratko doživjeli djelo. U koraku objave dojmova učenici odgovaraju na dva do tri pitanja koja profesor postavi, a u kojima iznose dojmove koje je na njih ostavio pročitani tekst. Nakon toga slijedi detaljna analiza teksta i u posljednjem koraku se iznose zaključci do kojih se došlo na temelju promatranoga djela.

2.3. Ustroj nastavnoga sata povijesti književnosti

O nastavi starije hrvatske književnosti mnogo je govorila Manja Kovačević u svojoj knjizi *Književno-metodička motrišta*. Kada govorimo o obradi nastavnoga sadržaja iz povijesti književnosti, prema Kovačević, možemo primjenjivati sljedeće korake:

1. razumijevanje književnopovijesnoga kompleksa,
2. smještaj djela u prikazani kompleks,
3. komunikacija s djelom,
4. sinteza. (Kovačević, 1997)

Prvi korak u obradi sadržaja iz povijesti književnosti je razumijevanje književnopovijesnoga kompleksa, što bi značilo da se iznose temeljne karakteristike i posebnosti razdoblja u kojem se nalazi književni sadržaj koji se obrađuje. Nakon toga se djelo smješta u navedeno razdoblje na način da se uspoređuju karakteristike koje djelo ima i po kojima pripada prethodno navedenom razdoblju iz prvoga koraka. U trećem koraku se komunicira s djelom na način da se iznose temeljne karakteristike djela poput teme, likova, vremena i mjesta radnje, cilja, važnosti djela, svrhe, motiva ili drugih relevantnih elemenata. U

⁵⁷ Slavić 2011: 75.

četvrtom koraku se iznosi sinteza, tj. zaključak kojim se povezuju pisac, književni pravac i književno razdoblje.

2.4. Ustroj nastavnoga sata teorije književnosti

Analogno povijesti u teoriji, ustroj za sat teorije književnosti koristi se samo u poučavanju nastavnog sadržaja prvog razreda srednje škole. U preostalim razredima navedeni ustroj sata izostaje. Kada u prvom razredu srednje škole govorimo o koracima u izvedbi sata na kojem se govori o sadržajima iz teorije književnosti, tada koraci izgledaju ovako:

1. uvod u književnoteorijski pojam,
2. primjeri,
3. definicije,
4. novi primjeri,
5. zadaci u vezi sa samostalnim pronalaženjem novih primjera.⁵⁸

Sat teorije književnosti posebno je važan u obradi gradiva u osnovnim školama, što ne znači da nema važnost u srednjim školama, već mu je samo posvećeno manje vremena. Prilikom obrade gradiva iz teorije književnosti prvo se učenike upoznaje s književnoteorijskim pojmom koji će učiti na nastavi. (Dobar način za početnu provjeru usvojenosti književnoteorijskih pojmova je i pisanje inicijalnoga ispita na prvome satu prilikom dolaska u srednju školu, kako bi se vidjelo koliko su učenici zaista ovladali književnoteorijskim pojmovima kroz osnovnu školu. Kada se dobiju rezultati inicijalne provjere, važno je učenicima pojasniti pojmove kojima nisu ovladali kako bi se moglo nesmetano krenuti dalje u obradu gradiva.) Nakon toga se daju različiti primjeri navedenoga pojma kako bi učenicima pojam bio što jasniji, a potom se iznosi definicija pojma. Poslije definicije književnoteorijskoga pojma, isti se uvježbava na novim primjerima te se, kako bi se u potpunosti usvojio novi pojam,

⁵⁸ Bilješke s predavanja na kolegiju Osnove poučavanja hrvatskoga jezika i književnosti.

učenicima daju zadaci u kojima oni samostalno moraju pronaći i prepoznati naučeni književnoteorijski pojam. Iako ovaj posljednji korak nije toliko nužan, možemo ga primijeniti, ali i ne moramo, ovisno o vlastitoj prosudbi i idejama.⁵⁹

2.5. Ustroj nastavnoga sata za analiza književnoga djela

Kada je posrijedi obrada nastavnog sadržaja iz područja analize književnoga djela, tada nastavni sat, prema Rosandiću, sadrži sljedeće korake:

1. uvod u književno djelo
2. organizacijski tijek analize
3. tijek analize književnoga djela
4. sinteza. (Rosandić, 2005)

U prvome navedenom koraku, uvodu u književno djelo, potrebno je navesti neke temeljne karakteristike djela koje se analizira i crtice iz biografije njegova autora. Potrebno je na zanimljiv i koristan način predstaviti djelo kako bi zainteresiralo učenike i kako bi se pridobila njihova pažnja. Nakon toga slijedi objava tijeka analize, tj. koraka kojima će se djelo obraditi (to bi u kratkim frazama izgledalo ovako: prvo ćemo ovo, nakon toga ćemo to, tada ćemo ono, a na kraju ćemo ovo...). Moglo bi se reći da je drugi korak, organizacijski tijek analize djela, zapravo plan obrade književnoga djela, tj. plan rada. Poslije toga slijedi tijek analize književnoga djela, koji ujedno ima i najduže vremensko trajanje, a korak je to u kojem se analizira odabrano književno djelo. Na samome kraju iznose se zaključci do kojih se došlo prilikom analiziranja književnoga djela.

⁵⁹ Prilikom učenja novih književnoteorijskih pojmova zanimljiv oblik rada je kada se radi komparativno, npr. na različitim tekstovima (kao primjer može se uzeti tema sunca u pjesmama, enciklopedijama i novinama ili bilo kojim drugim oblicima tekstova).

2.6. Ustroj sata kod problemsko-stvaralačke nastave

Prema Rosandiću, problemska nastava „je takva nastava u kojoj se učenik/učenica postavlja pred književni problem i potiče na samostalno istraživanje. Postavljeni problem pobuđuje zanimanje, stvara problemsku situaciju, izaziva dvojbe, iziskuje opredjeljivanje, postavljanje teza. Psihološka i pedagoška istraživanja pokazuju da je stjecanje spoznaja utemeljeno na takvim psihološkim pretpostavkama mnogo dublje i intenzivnije.“⁶⁰Kada je posrijedi problemsko-stvaralačka nastava, primjenjujemo sljedećih pet koraka u obradi nastavnog sadržaja:

1. „stvaranje problemske situacije
2. oblikovanje problema i objavljivanje problemskih zadataka
3. istraživanje – rješavanje problema
4. objavljivanje rezultata istraživačkoga i stvaralačkoga rada
5. sinteza.“⁶¹

Rosandić problemsko-stvaralačku nastavu često razdvaja pa kod njega imamo faze sata za problemsku i faze sata za stvaralačku nastavu. Problemska nastava sadrži sljedeće faze: problemska situacija, književno-umjetnički tekst, problemski zadaci, prijedlog zadataka za izvannastavni rad.“⁶² Stvaralačka nastava primjenjuje sljedeće korake u organizaciji nastave: „stvaralački zadaci, književno-umjetnički tekst, zadaci za stvaralačka preoblikovanja, prijenos u druge medije, zadaci za stvaralački rad izvan nastave.“⁶³Prilikom izvođenja problemsko-stvaralačke nastave jedan od boljih oblika rada koji se može primijeniti je grupni rad.⁶⁴ Učenik

⁶⁰ Rosandić 2005: 205.

⁶¹ Rosandić 2005: 205.

⁶² Rosandić 2005: 165.

⁶³ Rosandić 2005: 165.

⁶⁴ Kod primjenjivanja grupnoga rada kao oblika nastave, potrebno je obratiti pozornost da grupe budu sastavljene i od uspješnih i od manje uspješnih učenika te da se sastoje od maksimalno pet članova. Kod primjene grupnoga rada, učenicima je potrebno dati u potpunosti točne smjernice i primjenjivati potpuni nadzor, nakon čega ih je potrebno prepustiti samostalnome radu. U takvoj izvedbi nastave, kada je posrijedi samostalan rad, nekad je dobro

je postavljen pred književni problem i potaknut tim problemom počinje razmišljati, istraživati djelo, iznositi svoja zapažanja i konačno o njima raspravljati. Nakon što odaberemo tekst ili književno djelo na kojem će se primjenjivati navedeni oblik nastave, prvi korak sastoji se u tome da je potrebno stvoriti problemsku situaciju, odnosno potrebno je iznijeti problem teksta ili književnoga djela na kojem se radi. Nakon toga se taj problem objavljuje i formiraju se problemski zadaci koji mogu biti literarni ili jezični. Kada je posrijedi objavljivanje problemskih zadataka, ako se primjenjuje grupni rad kao oblik nastave, onda je potrebno učenike formirati u grupe i dati im različite problemske zadatke. Problem može biti sljedeći: „Što se u književnome djelu očituje kao glavni problem?“, ili konkretnije, ako kao primjer uzmemo književno djelo *Kako je Potjeh tražio istinu*, tada se kao književni problem može istaknuti *Znamo li što je zapravo istina?*⁶⁵ Treći korak je istraživanje i rješavanje problema čemu je potrebno posvetiti blok sat jer je to ipak jedan od zahtjevnijih koraka. „Blok sat omogućuje bolje ovladavanje materijalom i veću motivaciju, što su najvažniji ciljevi tradicionalne i integrirane nastave. Istodobno, učenici stječu navike samostalnoga planiranja rada u kojemu su puno samostalniji nego u nametnutomu ritmu, te iz toga proizlazi njihov osjećaj autonomije i odgovornosti za vlastiti rad.“⁶⁶Nakon toga slijedi objavljivanje rezultata istraživanja, a učenici kao metodu objavljivanja rezultata istraživanja najčešće koriste izlaganja. Kada su posrijedi izlaganja, potrebno je držati red, pri čemu svi učenici trebaju pratiti izlaganje, čak i kada je njihova grupa gotova s radom, te je posebnu pažnju potrebno posvetiti izlaganjima preostalih grupa. Posljednji korak problemsko-stvaralačke nastave je objava zaključaka do kojih se došlo.

izaći iz učionice i vratiti se nakon nekoliko minuta, kako bi se vidjelo rade li učenici zaista ili zadatku nisu pristupili u potpunosti profesionalno i bave se nekim drugim zadacima ili možda postoje neke nejasnoće koje je potrebno dodatno pojasniti.

⁶⁵ Ovako formiran oblik problema pogodan je i za povezivanje s filozofijom, jer problem definiran na takav način nudi otvaranje brojnih teza za i protiv određenih argumenata

⁶⁶ Čudina-Obradović i Brajković 2009: 98. prema Roberts i Kellough, 2008.

2.7. Ustroj sata kada je posrijedi nastava lektire

Za povezivanje dvaju predmeta, filozofije i hrvatskoga jezika u srednjim školama, nastava lektire je najpodobnija. Iako je navedene predmete moguće na zanimljiv način povezati i koristeći ustroj sata za analizu književnoga djela i ustroj sata kada je posrijedi problemsko-stvaralačka nastava, u ovome radu povezivanje prethodno navedenih predmeta temeljit će se na nastavi lektire jer će se predmeti povezivati na temelju književnih djela *Stranac* i *Život je san*, koja su ujedno i lektirni naslovi u višim razredima srednjih škola. Kada se primjenjuje nastava lektire, ustroj sata izgleda ovako:

1. „motivacijski uvod za čitanje lektire,
2. preporuka lektirnih knjiga,
3. produblјivanje recepcije u poveznici s jezičnim izražavanjem,
4. susret s piscem (rijetko).“⁶⁷

Kod navedenoga ustroja sati za nastavu lektire, prvo je potrebno napraviti kvalitetan motivacijski uvod, što se može napraviti na razne načine, pomoću slike, videa, isječka filma, zanimljive rečenice, izreke, pjesme ili pomoću samo jednog pojma koji je u poveznici s lektinom koja se analizira na određenome satu. (U ovome radu bit će to lektire *Stranac* autora Alberta Camusa i *Život je san* autora Pedra Calderona de la Barce, pa će u poveznici s njima biti napravljeni primjeri nastavnih priprema za povezivanje književnosti i filozofije.) Nakon uvoda slijedi preporuka lektirnih naslova s objašnjenjima zašto, kako i što čitati. Sljedeći korak je produblјivanje recepcije u poveznici s jezičnim izražavanjem, što je ujedno i korak u kojem se vrši analiza, tj. interpretacija zadanih lektira.

Što se tiče lektira u srednjoj školi, ima ih oko osamnaest osnovnih i potrebno im je posvetiti barem jedan uvodni sat na početku tekuće godine ili po jedan sat na početku svakoga polugodišta. Učenicima se mogu dati i neke ankete, preporuke, upitnici ili predlošci kako bi se dogovorili oko lektirnih naslova. Lektira se provodi jednom mjesečno i potrebno je od jednoga sata uzeti desetak do petnaestak minuta kako bi se najavila lektira za idući sat, pri čemu je

⁶⁷ Bilješke s predavanja na kolegiju Osnove poučavanja hrvatskoga jezika i književnosti.

potrebno kroz mjesec aktivno provjeravati čitaju li učenici dogovorene lektire. Što se pak tiče susreta s piscem, on se događa rijetko, ali ako se događa, potrebno je dogovoriti se i s nastavnicima iz drugih razreda da prisustvuju susretu, pri čemu je prethodno potrebno dobro se pripremiti.

3. Lektira i čitanje

Lektira ne bi postojala da ne postoji čitanje, a početni interes za čitanje počinje se razvijati jako rano, u predškolskome razdoblju djeteta, a da bi dijete uopće moglo ući dublje u svijet lektire ključne su njegove čitalačke sposobnosti, pri čemu ključnu ulogu ima i okolina u kojoj je odrastalo, tj. obrazovanje roditelja, dostupnost raznih naslova, utjecaj ljudi koji okružuju dijete u svakodnevnom životu i druge sastavnice. „Početni interes za čitanje seže u rani proces razvoja čitanja i čitalačkih sposobnosti pojedinca, puno prije odlaska u školu. On uistinu jest početni u obitelji i predškolskome razdoblju. Njime su obilježene predčitačke aktivnosti, važne za razvoj čitačkih. Unutar toga početnog interesa za čitanje prije polaska u školu niz je početnih interesa za koje su odgovorni i zaslužni roditelji i svi koji se skrbe o djetetu te odgojitelji i knjižničari, pa čak i pedijatri.“⁶⁸ Zanimljivo je da se početni interes kod djece javlja više puta tijekom odrastanja, napose s knjigom. (Visinko, 2014.) Iako većina djece nauči čitati u školi, djeca kojoj se čitalo i prije toga, npr. u predškolskome i ranijem razdoblju, brže ovladaju čitanjem te ranije mogu ući u svijet knjiga, a to je veoma bitno zato što se čitanjem postiže znanje o svijetu i bitna odrednica čitanja koju bi djeca trebala razviti je ta da djeca ne čitaju zato što moraju, već da čitaju zbog sadržaja koji im je zanimljiv i iz kojeg mogu puno toga naučiti, pri čemu obogaćuju vlastiti rječnik.

Zanimljivo je da se u vezi s čitanjem javljaju i brojne poteškoće. Neke od poteškoća koje se javljaju u prvim ciklusima obrazovanja odnose se na: „nedostatno razvijenu brzinu čitanja, pogrešno dekodiranje riječi (zamjena i/ili propuštanje slova, sloga), nerazumijevanje značenja pročitanih riječi, nemogućnost povezivanja značenja riječi u kontekstu rečenice i teksta te čitanje bez potrebnih gramatičkih stanaka (nerazumijevanje interpunkcije).“⁶⁹ Nažalost, istraživanja su pokazala da su neke od navedenih poteškoća prisutne i u višim obrazovnim

⁶⁸ Visinko 2014: 49-50.

⁶⁹ Visinko 2014: 53.

ciklusima. Kao jedan od uzroka navedenih poteškoća navode se razlike učenika. To znači da iako su učenici jednake dobi, pokazuju različite stupnjeve spremnosti na čitanje. Razlike proizlaze ovisno o učenikovoju pozornosti, pamćenju, govoru, mišljenju i vidu. (Visinko, 2014) „Razlike proizlaze i iz socijalnih funkcija koje se mogu zapaziti u učenikovu odnosu s vršnjacima i s odraslima, u njihovim igrama, u obilježjima okružja u kojem žive (obitelji, doma, ukućana).“⁷⁰

Kolika je zaista važnost čitanja pokazuje i još jedna njegova karakteristika, a to je terapijski učinak, pa tako u Rijeci postoji udruga Portić koja je pokrenula projekt *Pripovjedač/ica priča za laku noć - Tete i barbe pričalice* prema kojemu volonteri odlaze u dječju bolnicu Kantrida čitati djeci razne zanimljive naslove.

Pošto ćemo na kraju rada vidjeti obradu dviju lektira, prethodno ćemo samo proučiti od kada se službeno počeo razvijati popis lektira. Školska lektira se službeno kao lektira pojavila tek u drugoj polovici 20. stoljeća. Tome je prethodila tzv. *kućna lektira* iz 19. stoljeća koja se čitala u kućnom okruženju, za ispunjenje privatnih čitateljskih interesa iako se mogla čitati na višim razinama obrazovanja, i iako je bilo proizvoljno, a ne propisano. Na samome prijelazu stoljeća pojavio se popis djela za više razrede gimnazija, iako je taj popis opet bio namijenjen „kućnom čitanju“, nije bio strogo propisan. Što se tiče osnovnih škola, školska lektira nije zaživjela ni na prijelazu stoljeća jer nisu bili ostvareni svi uvjeti (knjižnice, naklade, veći broj knjiga...) Prvi popis lektire, koji je bio okvirni, pojavljuje se tek 1954. godine iako nije dugo ostao na snazi. Nakon toga su se godinama popisi lektira pojavljivali i nestajali, brisali i dodavali, sve dok se nije uveo jedinstveni popis lektire. „Uvođenjem jedinstvenog popisa lektire koji od svih učenika osnovnih škola zahtijeva čitanje propisanih naslova, lektirna je knjiga postala proizvod za kojim postoji veliki tržišni interes. Upravo stoga su, primjerice, lektirni naslovi tijekom 1990-ih, dakle, u doba kada su knjige koje su dosegle prodaju mjerljivu u nekoliko tisuća primjeraka nosile oznaku bestselera, imali tiražu i do 10 000 primjeraka.“⁷¹ Danas postoje različiti popisi lektira koji su prilagođeni dobi učenika, pa tako imamo posebno popise lektira po razredima za osnovnu školu i po razredima za srednju školu, iako su popisi lektira srednjih škola modificirani programima, ovisno radi li se o gimnazijama ili strukovnim školama. Dakako da zastupam stav da popis lektira treba prepustiti stručnjacima, ali isto tako kao i prof. dr. sc. Visinko smatram da bi se taj popis trebao nadopunjavati i

⁷⁰ Visinko 2014: 52.

⁷¹ Hameršak 2006: 102.

mijenjati. (Visinko, 2005) Smatram da i dalje trebaju postojati temeljne lektire koje imaju neupitnu književnu i umjetničku vrijednost i koje bismo trebali uvijek pronalaziti na popisu lektire, ali isto tako smatram da se svijet i okolina mijenjaju velikom brzinom i zato, da bismo uopće mogli pratiti traj korak, trebamo mu se prilagođavati, kako po pitanju svakodnevnog života tako i po pitanju književnosti i lektirnih naslova, jer možda je to jedini uspješan način da budemo u koraku sa svijetom.

Prije no što uvidimo preko kojih je termina i motiva moguće povezati predmete hrvatski jezik i filozofija, ukratko ćemo proučiti poveznicu hrvatskog jezika i njegovih sadržaja s umjetnostima, glazbenom i likovnom umjetnošću.

4. Povezivanje književnosti s različitim umjetnostima

Književnost možemo povezati s likovnom i glazbenom umjetnošću te filmom, ali i drugim umjetnostima. Uz to, dobro je možemo povezati i s filozofijom, a sve te poveznice ostvaruju se prema načelima komparativne estetike. Umjetnosti, prema Rosandiću, mogu biti u sljedećem suodnosu: „književno djelo povezuje se s djelima drugih umjetnosti na osnovi zajedničke teme (tematsko povezivanje), književno djelo kao likovna i glazbena inspiracija (prijenos književnoga djela u drugi medij), različite vrste književnih djela kao nadahnuće glazbi, likovnoj, filmskoj i plesnoj umjetnosti, književni likovi i njihova povezanost sa sadržajima glazbene i likovne umjetnosti, proučavanje piščeve biografije koja uključuje druge umjetnosti, proučavanje oblika lirske poezije koji se pojavljuje u glazbi, proučavanje umjetničke epohe i umjetničkih smjerova u književnosti, glazbi, likovnoj i filmskoj umjetnosti.“⁷²

⁷² Rosandić 2005: 258.

4. 1. Pristup Rasime Kajić umjetničkim djelima

Prema Rasimi Kajić pristupanje umjetničkim djelima pri korištenju korelacijsko-integracijskoga metodičkog sustava sastoji se od nekoliko faza: „prva je faza u znaku primanja umjetničkih sadržaja (čitanje, slušanje, gledanje).“⁷³ To je faza u kojoj se odabiru dva djela za uspoređivanje, tj. za primjenu korelacijskoga pristupa. Aktivnosti su jače kod odabira drugoga umjetničkog djela za usporedbu, zao što se tada „reaktiviraju i rezultati analize prvog umjetničkog djela odabranoga za korelacijski pristup.“⁷⁴ Nakon odabira umjetničkih djela za usporedbu, biraju se određeni korelati iz mora korelata koji će činiti temelj uspoređivanja umjetničkih djela. Druga faza sastoji se od pojedinačne analize umjetničkih djela, iz kojih se izdvajaju autonomnost i specifičnost određenoga umjetničkog djela. Tu fazu Rasima Kajić komentira na sljedeći način: „Pojedinačne analize odabranih umjetničkih djela istodobno su usmjerene i na uočavanje elemenata koji mogu biti i jedinice odnosa (korelati).“⁷⁵ Treća faza korelacijskoga pristupa umjetničkim djelima podrazumijeva izdvajanje korelata, nakon čega slijedi njihovo istraživanje, kako bi se uvidjela povezanost dvaju umjetničkih djela. (Kajić, 1991)

Kajić navodi i tri etape korelacijskoga metodičkog modela, a to su: korelacijska motivacija, analiza odabranih umjetničkih djela i uspoređivanje umjetničkih djela. Zadatak korelacijske motivacije je „da reaktivira pojedinačno umjetničko iskustvo recipijenata, nakon procesa primanja odabranog umjetničkog sadržaja, i da ga usmjeri na elemente koji su značajni za korelacijsku analizu.“⁷⁶ Što se tiče analize odabranih umjetničkih djela, bitno je da se temelje na istom tipu analize. Uvijek je kod takvih analiza potrebno izdvojiti elemente kojima će se kasnije potvrditi suodnos umjetničkih sadržaja. Treća etapa – uspoređivanje umjetničkih djela, ima više koraka:

- a) „*hipotezom o suodnosu* započinje komparativni pristup umjetničkim djelima,
- b) *uspoređivanje rezultata pojedinačnih analiza* omogućava njihovo razvrstavanje na principima izdvajanja specifičnosti, a zatim elemenata koji su slični ili zajednički,

⁷³ Kajić 1991: 11.

⁷⁴ Kajić 1991: 11.

⁷⁵ Kajić 1991: 12.

⁷⁶ Kajić 1991: 16.

c) *izdvajanje korelata* može uslijediti nakon prve selekcije rezultata pojedinačnih analiza,

d) *istraživanje korelata* započinje s određivanjem njihove funkcije i značenja u matičnim umjetničkim djelima, a zatim se ti rezultati uspoređuju i uzimaju im se zajedničke karakteristike,

e) *vrednovanje suodnosa* (evaluacija) ostvaruje se na temelju izdvojenih zajedničkih karakteristika istraženih korelata,

f) *kontekstualizacija korelata* i

g) *nastavak istraživanja korelata* (eksplozacija) nameće se i kao potreba uvažavanja individualnog, osobnog viđenja u procesu uspoređivanja.⁷⁷

Kada se pristupa analizi umjetničkih djela, tj. kada se pokušavaju naći zajednički korelati dvaju različitih umjetničkih djela, bitno je da se analiza temelji na istome tipu čime se ostvaruje metodološka korelacija. (Kajić, 1991) Za samu koncepciju modela analize, bitan je i stupanj obrazovanja primatelja. To bi značilo da će „u osnovnoj školi učeničke sklonosti i perceptivne sposobnosti jače utjecati na redosljed obrade umjetničkih djela u korelacijskom metodičkom modelu, dok će se u srednjoj školi tim kriterijima pridružiti i zahtjevi za korekcijom neravnomjerna razvoja svih sposobnosti učenika.⁷⁸Kod uspoređivanja umjetničkih djela važno je da uočimo ono isto u umjetničkim djelima, tj. da uspoređujemo tzv. *Paralelne korelate*. Koliko je korelacijsko-integracijski pristup pogodan za uspoređivanje umjetničkih djela najbolje dokazuje i sljedeća tvrdnja: „U korelacijskom pristupu dominantni su istraživanje i uspoređivanje, što predstavlja uključivanje elemenata tehnike intelektualnog rada, visok stupanj samostalnosti, odgovarajuću kvalitetu znanja, širi i bogatiji umjetnički horizont itd.“⁷⁹

⁷⁷ Kajić 1991: 17.-19.

⁷⁸ Kajić 1991: 17.

⁷⁹ Kajić 1991: 20.

4.2. Povezivanje drame i filma

Rasima Kajić u svojoj knjizi navodi povezivanje drame i filma prema korelacijskome modelu. Kao primjer su joj poslužili drama Miroslava Krležje *U agoniji*, film Ivana Tomičića *Crno bijelo* i film Mladena Femana *Krsto Hegedušić*. Navedena tri djela povezivala je na temelju zajedničkog korelata – pojmaagona. U filmu *Crno bijelo* agon se javlja u funkciji motivacije za problemsko čitanje drame pri čemu „donosi vizualnu prezentaciju problema.“⁸⁰ Ako promotrimo dramu Miroslava Krležje tada se agon javlja u funkciji problema egzistencijalizma dramskih likova, dok u filmu Krste Hegedušića agon „ima dimenzije autorovih suprotstavljanja općem stanju u društvu.“⁸¹

4.3. Povezivanje književnosti i likovne umjetnosti

Kada pokušamo paralelno promišljati o književnosti i likovnoj umjetnosti, dolazimo do zaključka da to razmišljanje može biti ireverzibilno. Proučimo to na sljedeći način. Kada čitamo neko književno djelo, često to zamišljamo u našoj glavi i prema opisu u knjizi možemo stvoriti jasnu predodžbu, tj. sliku osobe, pojave ili nekog predmeta te ujedno možemo to prenijeti i na papir, te tada nastaje likovno djelo. Ako pak s druge strane promatramo umjetničko djelo s područja likovne umjetnosti prema bojama, crtama, oblicima i konturama, jasno je da to isto likovno djelo možemo opisati i prenijeti riječima na papir te možda i ispričati priču. Primjer je to ireverzibilnosti spomenute na početku poglavlja, ali nam je time istovremeno pokazano i da povezivanje književnosti i likovne umjetnosti može funkcionirati u oba smjera. Van Gogh je stao na stranu likovnih umjetničkih djela, a u njihovu obranu koristio je rečenicu „to se može bolje pokazati na paleti nego izreći riječima.“⁸² Matko Peić je u svojoj knjizi *Pristup likovnom djelu* lijepo objasnio kako se likovna umjetnost i književnost mogu povezati i promatrati na sličan način. „Kao što je knjiga umjetničko djelo koje je stvoreno s pomoću književnoga osjećaja za jezik, tako su slika, kip i zgrada umjetnička djela koja su stvorena s pomoću likovnoga osjećaja za jezik crte, boje i oblike. Biti čitalac znači biti upućen u elemente s pomoću kojih književnik pretvara riječ u književni tekst, a biti gledalac znači biti upućen u elemente s

⁸⁰ Kajić 1991: 95.

⁸¹ Kajić 1991: 95.

⁸² Peić 1973: 4.

pomoću kojih likovni umjetnik pretvara crtu, boju i oblik u likovni tekst. Prema tome, gledati u likovnom smislu znači isto što u književnom smislu znači – čitati.⁸³

Iako književnost i likovnu umjetnost možemo promatrati na sličan način, i gotovo uvijek možemo pronaći neke korelate na kojima se može temeljiti daljnja analiza i uspoređivanje djela, ipak spoznavanje likovnog govora i likovne umjetnosti zahtijeva veći napor. Iako da bi se netko uopće počeo baviti analizom likovnoga djela, treba prvo savladati temeljne likovne pojmove čitajući različite knjige o likovnim umjetnostima. Ipak, to nije toliko jednostavno. „Naime, postoje granice do kojih pisac može čitaoca voditi u poznavanju likovnoga govora. Pisac to čini racionalno, riječima.“⁸⁴Iako ponekad to nije dovoljno, jer moguće je da se pojavi situacija, ili trenutak koji ni stručni likovni termini ni bilo koja riječ ne mogu objasniti, već je potrebno imati likovnu intuiciju. „Čini se da je za viši stupanj gledanja slika, kipova i zgrada, osim racionalno svladanih osnova likovnoga govora, potrebna i izvjesna mjera likovne intuicije, slične onoj koja je potrebna za samo kreiranje slika, kipova i zgrada.“⁸⁵

Dakle, povezati likovne umjetnosti s književnošću na temeljnoj razini može svaki pojedinac, dok su za višu razinu povezivanja potrebne likovna i književna intuicija, ali i znanje. Osim s likovnim umjetnostima, književnost se često može povezati i s glazbenom umjetnošću, a u kakvom su odnosu književnost i glazbena umjetnost vidjet ćemo u nastavku.

4.4. Povezivanje književnosti i glazbene umjetnosti

Grana filozofije koju nazivamo estetika bavi se, možemo to ugrubo opisati, proučavanjem umjetnosti. Danas je veza između različitih umjetnosti zapravo temelj za proučavanje istih. „Estetski odgoj pretpostavlja frontalno uključivanje i odgovarajuću zastupljenost posebnih umjetničkih odgoja (književnoga, likovnoga, filmskoga, muzičkoga, scenskoga, plesnoga i dr.) u odgojno-obrazovnome procesu. U protivnom, prevaga jednoga umjetničkoga odgoja i zanemarivanje ili minimaliziranje drugih umjetničkih odgoja, neće dati očekivane rezultate niti u tom izdvojenom i povlaštenom umjetničkom odgoju.“⁸⁶Ako malo promotrimo književnost i glazbenu umjetnost, moglo bi se reći da, glazba produbljuje doživljaj

⁸³ Peić 1973: 4.

⁸⁴ Peić 1973: 9.

⁸⁵ Peić 1973: 9.

⁸⁶ Kajić 1991: 8.

učenika. Kada je u pitanju provedba nastavnog procesa, jasno je koliku važnost ima povezivanje različitih sadržaja. Kako smo već i prethodno naveli, može se povezivati unutarpredmetno i međupredmetno, ali može se povezivati i moglo bi se reći životno. To bi značilo da je bitno učenicima davati primjere iz svakodnevnog života kako bi lakše pamtili, učili, ali i povezivali znanje iz različitih područja. Jedan takav element koji nas sve prati u svakodnevnom životu je glazba. „Život bez glazbe bio bi nepotpun. Ona nas svojom snagom i sugestivnom moći preobražava, vodi u svijet emocija, izaziva posebne doživljaje.“⁸⁷ Jasno je koliku važnost danas ima glazba. Ona je sveprisutna i pritom potiče pozitivno ozračje, te razvija brojne osjećaje i doživljaje, ovisno u kojoj situaciji se čovjek koji sluša glazbu nalazi. Što se tiče slušanja glazbe ono može biti aktivno i pasivno. Kada učenik sluša pasivno glazbu, tada znači da je ona samo u pozadini, tj. da je učenikov suputnik u nečemu drugome što radi, pri čemu ga dodatno motivira i potiče na rad, ali i smiruje. Aktivno slušanje, nasuprot tome, ovisi o učenikovoj dobi, sposobnostima i mogućnostima. (Lučić, 2008)

Ako promatramo glazbeno djelo u poveznici s lirskom pjesmom prema načelu korelacije, tada dolazimo do spoznaje da: „glazbeno djelo može pokrenuti imaginativne procese i tako motivirati učenike za raskošnije doživljavanje pjesničkih slika u pejzažnoj lirici. Vivaldijeve skladbe na temu godišnjih doba (*Proljeće, Ljeto, Jesen, Zima*) vrlo uspješno uvode učenike/učenicu u dublje doživljavanje lirskih pjesama s motivima tih godišnjih doba. Rodoljubnu pjesmu učenici također dublje doživljavaju ako se odabere primjerena glazbena motivacija, tj. glazbeno djelo koje pobuđuje rodoljubne osjećaje.“⁸⁸

4.5. Povezivanje književnosti i filozofije

Povezivanje književnosti i filozofije od davnina je zanimljiva tema i filozofima, i književnim teoretičarima, pa tako kada Anthony Cascardi govori o filozofiji i književnosti navodi: „književnost i filozofija su vrlo slične kao i dvoje članova obitelji: ponekad se ljutito svađaju, a ponekad se prilično dobro slažu ignorirajući jedno drugo ili vjerujući da dijele sve moguće interese.“⁸⁹ Filozof Nanaj kada govori o poveznici književnosti i filozofije govori na sljedeći način: „književnost se nikada ne može smatrati istinskim filozofiranjem: postoji

⁸⁷ Lučić 2008: 191.

⁸⁸ Rosandić 2005: 318.

⁸⁹ Cascardi 2014: 1.

nepropusna barijera koja je razdvaja od filozofije. Dok filozofija predstavlja logički valjane argumente u korist ili protiv precizno formuliranih izjava, književnost ne daje ni precizno formulirane teze niti argumente u korist ili protiv njih.“⁹⁰ Iako ćemo na djelima *Život je san* i *Stranac* pokazati koliko je filozofija prisutna u književnim djelima, autori poput Olsena i Lamarquea tvrde da se tada zapravo i ne radi o filozofiji, već da književnost tada preuzme filozofski problem i daje mu književni oblik, tj. subjektivizira ga na književni način, onako kako odgovara književnosti, a pritom načela, metodologija i kriteriji filozofske analize više ne vrijede. (Lamarque i Olsen, 1996.) „Filozofija u književnosti odnos je u kojem je filozofija podređena svrsi i djelovanju književnosti, a time i taj aspekt koji se identificira kao filozofski u književnom djelu može se identificirati samo kao sastavni dio ili kao djelomično konstituirajuća estetska vrijednost.“⁹¹ Dakle, prema Lamarqueu i Olsenu kada neki autor preuzme filozofsku temu kao temelj svoga djela, on se nema namjere baviti filozofijom, već se želi baviti književnošću, želi napisati književno djelo s filozofskom podlogom. Prema tome, na isti način kao i autor, djelu bi trebao pristupati i čitatelj kako bi se ispunile književne vrijednosti i zadovoljstvo.

Osim toga, postoje brojna književna djela koja se očituju kao obavezne ili izborne lektire u osnovnim i srednjim školama, a koja u svojim temeljima sadrže i filozofsku podlogu. To je i jedan od razloga zašto je moguće povezivati književnost i filozofiju, na čemu se danas sve više radi. U posljednjem dijelu rada, preko nekoliko dijelova iz nastavne pripreme, pokazat ćemo kako se navedeni predmeti mogu povezati preko dva djela po vlastitom izboru, a da se povezivanje temelji na korištenju korelacijsko-integracijskog metodičkog sustava spomenutog na samome početku. No prije toga, ukratko ćemo predstaviti neka od filozofskih razmatranja koja su u poveznici s književnošću.

Prvo bih se osvrnula na termin filozofija književnosti koji se kao takav često spominje u literaturama, a što je zapravo filozofija književnosti pisao je i Milivoj Solar u svojoj knjizi *Književna kritika i filozofija književnosti* gdje je naveo definiciju Henryka Markiewicza: „tim se terminom služimo prilično slobodno, ponekad u značenju glavnih načela teorije književnosti i metodologije književnih proučavanja. Strože uzevši, tu spada ontologija i teorija saznanja književnog djela i drugih književnih činjenica, književna estetika i aksiologija

⁹⁰ Nanaj 2013: 1.

⁹¹ Lamarque i Olsen 1996: 391.

književnosti.“⁹²Solar je zanimljivo zaključio dio o filozofiji književnosti: „zamisao filozofije književnosti, osim toga, nosi teret tradicije za koju se danas misli da je valja prevladati, jer se takva tradicija shvaća kao izraz načina mišljenja koji pripada prošlosti, naprosto zato, smatra se, što i sama zbilja na temelju i u okviru koje je nastao takav način mišljenja pripada prošlosti.“⁹³Govoreći o filozofiji književnosti, čest termin koji se spominje je filozofska književna kritika - „takva kritika koja se izravno poziva na neku filozofiju ili izravno ima na umu rezultate filozofske refleksije kojima se služi kao pretpostavkama.“⁹⁴Ipak, termine filozofija književnosti i filozofska književna kritika valja razlikovati. Kada govorimo o filozofiji književnosti, grana proučavanja i povezivanja može biti lektira, a jedno od zanimljivih gledišta u vezi toga, dano je u nastavku.

Kako bismo se dotakli filozofskog aspekta rasprave o lektiri, željela bih objasniti pojam kanona. Govoreći o filozofskom pristupu lektiri u školama, zapravo govorimo o kanonu, a kanon ima teološka ishodišta jer je u početku, prema Olsenu, označavao „skup ili listu knjiga Biblije koju je kršćanska crkva prihvatila kao originalnu i nadahnutu.“⁹⁵ U književnoj kritici i književnoj teoriji postoje tri različita koncepta kanona. Prvi koncept odnosi se na autentične tekstove svjetovnih autora. Drugi koncept odnosi se na srodne tekstove koji su odabrani i prihvaćeni, a treći koncept odnosi se na popis najboljih djela. Kada bolje razmislimo, na popisu lektira u osnovnim i srednjim školama imamo autentična djela, djela koja su srodni tekstovi, i na kraju djela koja su najbolja, što po meni i zaslužuje biti na popisu lektire, posebno ako je popis prilagođen dobi i sposobnostima učenika. Dakle, prema kanonu na popisu lektira nalazimo djela koja se smatraju poučnima i autentičnima, a ujedno su to i djela velike književne vrijednosti.

Tvrđnja da „filozofija počinje čuđenjem treba vrijediti i za filozofsku refleksiju o književnosti.“⁹⁶Popis lektira sastoji se od autentičnih i vrijednih književnih djela koja bi svaki učenik tokom svoga obrazovanja trebao pročitati. Kod čitanja svakog književnog djela ponaosob, ono kod učenika često izaziva čuđenje, bilo ono pozitivne ili negativne konotacije,

⁹² Solar 1976: 163.

⁹³ Solar 1976: 165.

⁹⁴ Solar 1976: 164.

⁹⁵ Olsen 2016: 147.

⁹⁶ Solar 1976: 173.

što je u poveznici s početnom tvrdnjom da filozofija počinje čuđenjem. Hoće li nas i u kojoj mjeri začuditi filozofska podloga u dvama odabranim djelima, vidjet ćemo u nastavku.

5. Drama *Život je san*

Navedena drama djelo je španjolskoga pisca Pedra Calderóna de la Barce. Pisana je u obliku dijaloga i monologa, što znači da je izrazito pogodna za izvođenje na pozornici. Stih joj je slobodan u formi kratkih osmeraca. U drami postoji nekoliko osnovnih motiva koji se često pojavljuju: san, pobuna, bijes, vlast, sudbina, strah, sloboda, upornost i drugi. Pažnja je više orijentirana na misaoni dio, i upravo zbog toga ne sadrži mnogo zapleta. U djelu prevladavaju složene metafore i neobični izrazi. Djelo je prepuno simbola i različitih metafora koje često čitatelja tjeraju na dublje razmišljanje, ali te metafore nikako ne narušavaju spontanost radnje.

Vrijeme radnje traje tri dana, a mjesto radnje je Poljska. Osnovni dramski sukob odvija se između Sigismunda i njegova oca Bazilija, a očituje se u strahu za vlast i u nepravdi koju provodi otac nad vlastitim sinom. Glavni likovi su: knez Sigismund i njegov otac Bazilije - poljski kralj. Od preostalih likova u drami bitno je navesti: Astolfa - moskovskog kralja koji bi jednoga dana mogao postati poljskim kraljem, Rosauru – koja je u funkciji dame, Stelu - princezu koja će, ukoliko se uda za Astolfa postati kraljica, Klotalda – starca i Sigismundova učitelja, Klarina – lakrdijaša.

Drama je koncipirana na način da se traga za odgovorom na pitanje: „da li je čovjek zaista nemoćan pred svojom sudbinom (višim silama)?“ Calderón daje dva moguća odgovora na navedeno pitanje, jedan pozitivan i jedan negativan, a na nama je da sami odaberemo koji ćemo prihvatiti. Prvi odgovor sastoji se u tome da sudbinu ne možemo izbjeći, a drugi je upravo suprotan i tvrdi da sudbinu ipak možemo izbjeći ako joj se suprotstavimo vrlinama poput razboritosti, hrabrosti, ili upornosti.

Ako se malo detaljnije osvrnemo na dramu, vidljivo je da Pedro Calderón de la Barca često kao stilsko sredstvo koristi spajanje suprotnosti poput sna i jave, sudbine i borbe protiv iste, život i smrt. Upravo zbog tih nespojivih suprotnosti, teško je razlučiti granicu između tragičnog i komičnog i opredijeliti se kakva je zapravo ova drama. Cijela radnja drame bazirana je na „drami“ koja se odvija u Sigismundovoj duši. Autor i sam tvrdi da se u njegovom djelu prožima nekoliko tema: ljubavna, filozofska, politička i egzistencijalna, pa je upravo zbog toga

djelo pogodno za povezivanje s filozofijom. Osim toga već na samim počecima, u prvome činu imamo pitanje slobode:

„Dođe riba što ne diše,
rođena u mulju sama;
čim, ko brodić u ljuskama,
morem počne da se njiše,
s valima se poigrava
i slobodno prnjerava
prostor u svim smjerovima,
plivajući gore-dolje,
a ja, s darom ljudske volje,
ja slobode manje imam.“⁹⁷

„Dramsku književnost karakterizira prilagođenost scenskoj interpretaciji. Njezino je osnovno obilježje da je namijenjena kazališnoj predstavi. Stoga je očita nemogućnost da se dramsko djelo proučava potpuno odvojeno od proučavanja njegova kazališna ostvarenja, a isto tako i stalna ovisnost njegovih oblika o oblicima inscenacije.“⁹⁸ Rasima Kajić kada je govorila o učenju sadržaja iz dramske književnosti, govorila je o korištenju problemsko-stvaralačkog metodičkog sustava kao najpodobnijeg, a koji bi, prema sustavu, bili koraci u obradi drame slijedi u nastavku:

1. Problemsko čitanje drame.
2. Problemske situacije, utemeljene na učenikovom doživljavanju drame.
3. Problematizacija drame.
4. Formuliranje glavnog problema.
5. Odabiranje načina, oblika i ritma rada pri istraživanju glavnog problema.

⁹⁷ Calderon de la Barca 1998: 23.

⁹⁸ Tomaševski 1998: 49.

6. Osvjetljavanje glavnog problema koje podrazumijeva:

- a) nositelje glavnog problema,
- b) interpretativno čitanje učenika koji potvrđuje elemente glavnog problema,
- c) učenički doživljaj odlomka i njegovu interpretaciju,
- d) mjesto odabranog odlomka u kompoziciji drame i ostale elemente kompozicije,
- e) unutrašnje viđenje elemenata glavnog problema (odnos među likovima),
- f) funkciju vizualnih i auditivnih elemenata u ostvarivanju glavnog problema u drami,
- g) razrješenje problema u drami – konfliktnu situaciju,

7. Sinteza – definiranje glavnog problema.

8. Scenska realizacija drame:

- osobni doživljaj učenika,
- režiserski pristupi dramskom tekstu.

9. Lokalizacija drame u autorov opus.

10. Kontekstualizacija glavnog problema i njegova aktualizacija.

11. Korelacija drame s drugim umjetničkim područjima.

12. Daljnje istraživanje drame.⁹⁹

Iako su prema Rasimi Kajić navedeni koraci problemsko-stvaralačkog metodičkog sustava u poučavanju sadržaja iz dramske književnosti, sljedeća nastavna priprema temeljit će se na korelacijsko-integracijskome metodičkom sustavu. Povezivat će se dva nastavna područja, književnost i filozofija na temelju determinizma. Iako je djelo *Život je san* prema kurikulumu na popisu lektire u 2. razredu srednjih škola, a filozofija se kao nastavni predmet pojavljuje tek dvije godine nakon, u četvrtom razredu, to nas neće spriječiti da povežemo sadržaje dvaju predmeta.

⁹⁹ Kajić 1984: 276-277.

5.1. Pisana priprema za izvedbu nastavnoga sata iz Hrvatskoga jezika

Nastavno (predmetno) područje: književnost

Nastavna jedinica: Pedro Calderón de la Barca, *Život je san*

Nastavna tema: Pedro Calderón de la Barca, *Život je san*

Ključni pojmovi: Pedro Calderón de la Barca, *Život je san*, determinizam, filozofija, drama

Ishodi učenja (učenici će moći):

1. Učenici će moći objasniti zašto je to drama.
2. Učenici će moći argumentirati zašto je radnja u drami determinirana.
3. Učenici će moći uvidjeti poveznicu s filozofijom.

Tip nastavnoga sata: lektira s elementima korelacije s filozofijom

Metodički sustav: korelacijsko-integracijski metodički sustav

Nastavna sredstva: živa riječ nastavnika i učenika, udžbenik, učeničke bilježnice, pisana priprema za izvedbu nastavnoga sata, knjiga *Život je san*

Nastavna pomagala: kreda, spužva, školska ploča, olovka

Faze nastavnoga sata:

1. motivacijski uvod za čitanje lektire – Na početku blok sata učitelj pozdravlja učenike. Postavlja im pitanja koja su u funkciji gradiva o baroku. Njima se učenike želi podsjetiti na naučeno gradivo koje će im biti od važnosti i za shvaćanje današnje teme. Nakon toga, kao motivacija za uvod koristi se kratak video isječak iz ekranizirane drame *Život je san* nakon čega se na ploču zapisuje središnji pojam determinacije te kreće igra asocijacija u vezi s zadanom riječi.

2. preporuka lektirnih knjiga

3. produbljivanje recepcije u poveznici s jezičnim izražavanjem – Učitelj prvo na ploču zapisuje temeljne karakteristike djela poput vrste drame (tragedija), vremena radnje (tri

dana), mjesta radnje (Poljska), likova (Sigismund, Bazilije, Klarin, Rosaura, Astolfo, Klotaldo i njihove karakterizacije). Nakon toga učenike dijeli u četiri grupe pri čemu bi se dvije grupe morale prisjetiti ili pronaći situacije iz knjige u kojima se tvrdi da se sudbini ne može pobjeći i da ju se ne može izbjeći, dok bi preostale dvije grupe trebale pronaći situacije u kojima se tvrdi upravo suprotno, da se sudbina može pobijediti nekim vrlinama. Isto tako prije početka rada u grupama, navela bi se definicija determinizma iz filozofije kako bi učenike dodatno potaknula na promišljanje: „Determinizam je filozofska pozicija prema kojoj je sve što se događa determinirano; svijet u kojem živimo zapravo je veliki strogo determinirani mehanizam. Procesi u prirodi odvijaju se po točno određenim zakonima: zvijezde se kreću po strogo utvrđenim putanjama, Sunce svaki dan izađe i zađe u točno određeno vrijeme, elementi se spajaju po nužnim zakonima kemije, svjetlost se odbija pod točno određenim kutem, genetski kod organizma određen je genetskim kodom roditelja, itd.“¹⁰⁰

4. susret s piscem (rijetko). – u ovakvoj obradi lektire, ne bi bilo službenog posjeta pisca, ali bi se ostvarila suradnja s profesorom ili profesoricom iz filozofije, te bi ona došla na posljednjih 15-ak minuta sata kako bi učenici mogli postaviti pitanja i dobiti odgovore s filozofskog stajališta. Učenicima bi se na kraju samo naglasilo, da će detaljno o pojmu determinizma učiti u četvrtom razredu srednje škole kada dobiju predmet filozofije.

6. Psihološki roman *Stranac*

Roman Alberta Camusa, *Stranac*, započinje na sljedeći način: „Danas je mama umrla. Ili možda jučer, ne znam.“¹⁰¹ Već ova prva rečenica je na neki način apsurdna, čime bi se mogla nagovijestiti filozofija apsurdna prisutna u romanu.

Psihološki roman *Stranac* Alberta Camusa objavljen je 1942. godine. Temelj romana je teorija egzistencijalizma, ali kako nam već i prva rečenica najavljuje, uvelike je prisutna i filozofija apsurdna koja u svojoj srži sadrži i filozofiju pobune. Apsurdno je to što se likovi poput

¹⁰⁰ Berčić 2012: 75.

¹⁰¹ Camus 2018: 9.

Mersaulta ne opiru apsurd i besmislenosti života, već žive u skladu s time, i to bez ikakvih problema. Djelo pripada razdoblju modernizma, i to razdoblju kasnog modernizma od 1940. do 1960. godine. Glavna obilježja toga razdoblja su subjektivan pripovjedač, apsurd, pojedinac u prvome planu, duboka psihološka karakterizacija kompleksnih likova, i najčešće pojedinac u prvome planu. Roman je podijeljen na dva djela, na dio kada je Mersault na slobodi i na dio kada je u zatvoru nakon što je na plaži počinio ubojstvo.

Roman opisuje Mersaultov život od dana kada mu je umrla majka, pa sve do njegove smrti koju iščekuje u zatvoru nakon što je počinio ubojstvo. Djelo je Camus napisao tehnikom solilokvija.¹⁰²Tijekom monologa pratimo ispovijest glavnoga lika koji je sam, uz to u potpunosti prepušten sudbini, a ujedno i pomiren s njome te očekuje da ga odvedu na pogubljenje.

Naslov romana je simboličan i prikazuje karakternu crtu glavnoga lika Mersaulta. On je pravi stranac za cijelo društvo koje ga osuđuje i ne prihvaća, a posebno je otuđen radi apsurdnog načina života kojim živi i s kojim se u potpunosti pomirio, iako je zbog toga često i neprihvaćen u društvu.

6.1. Pisana priprema za izvedbu nastavnoga sata iz Hrvatskoga jezika

Nastavno (predmetno) područje: književnost

Nastavna jedinica: Albert Camus, *Stranac*

Nastavna tema: Albert Camus, *Stranac*

Ključni pojmovi: Albert Camus, *Stranac*, egzistencijalizam, filozofija apsurdna, roman

Ishodi učenja (učenici će moći):

1. Učenici će moći objasniti što je to egzistencijalizam.
2. Učenici će moći argumentirati zašto se roman naziva i filozofijom apsurdna.
3. Učenici će moći uvidjeti poveznicu s filozofijom.

¹⁰² podvrsta monologa

Tip nastavnoga sata: problemsko-stvaralačka nastava s elementima korelacije s filozofijom

Metodički sustav: korelacijsko-integracijski

Nastavna sredstva: živa riječ nastavnika i učenika, udžbenik, učeničke bilježnice, pisana priprema za izvedbu nastavnoga sata, knjiga *Život je san*

Nastavna pomagala: kreda, spužva, školska ploča, olovka

Faze nastavnoga sata:

1. stvaranje problemske situacije - Na početku sata učitelj pozdravlja učenike. Postavlja im pitanja koja su u funkciji gradiva o razdoblju kasnog modernizma. Njima se učenike želi podsjetiti na prethodno naučeno gradivo koje će im biti od važnosti i za shvaćanje današnje teme. Nakon toga, kao kratka motivacija za uvod koristi se definicija filozofije egzistencije: „filozofija egzistencije (prema lat. *existentia*: opstojanje, tu-bitak, iz-stajavanje), filozofski smjer nastao u depresivnoj atmosferi potkraj XIX. i početkom XX. st. koji naglašava presudnost subjektivne dimenzije ljudske egzistencije. Osnovno je stajalište toga filozofskoga mišljenja da egzistencija, odnosno bitak (tubitak) prethodi esenciji, odnosno *bîti*, čime se izokreće onto-teologijsko razumijevanje prema kojemu bit (*essentia*) kao danost određuje egzistenciju. Čovjek nije puko postojanje, nego egzistencija, odnosno slobodno odlučivanje o vlastitoj sudbini. Temeljna je usmjerenost toga smjera u svijesti da se izgradnja čovjekove egzistencije događa s one strane društvenih odnosa i kolektivnih pripadništava, u nutarnjem subjektivnom i individualnom doživljaju svijeta koji izranja iz tjeskobe, očaja i apsurd. Iako se često poistovjećuju, valja razlikovati filozofiju egzistencije (uvelike njemačka tradicija: Søren Kierkegaard, Friedrich Nietzsche, Karl Jaspers, Martin Heidegger) i egzistencijalizam (francuska tradicija: Gabriel Marcel, Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Albert Camus). Premda polaze od sličnih tema (subjektivnost, strah, tjeskoba, bačenost, autentičnost, apsurd, smrt) dvije tradicije presudno dijeli pojam »drugoga«, koji je u njemačkoj tradiciji gotovo zanemaren, a u francuskoj postaje odlučan filozofski pojam.“¹⁰³Ova definicija iznijeta je učenicima u svrhu kratke motivacije i stvaranja problemske situacije.

2. oblikovanje problema i objavljivanje problemskih zadataka – Navedeno djelo se prema kurikulumu nalazi na popisu lektire za treći razred gimnazije, a ujedno je to i prigodno

¹⁰³ filozofija egzistencije. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 25. 7. 2021. <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=19630>>.

vrijeme za povezivanje s filozofijom, iako se filozofija kao nastavni predmet pojavljuje tek u četvrtom razredu srednjih škola učenici su u trećem razredu dovoljno kognitivno zreli za percipiranje filozofskih pojmova i tekstova na malo dublji način. Upravo zbog toga je navedeno djelo pogodno za povezivanje dvaju navedenih predmeta, posebno preko teorije egzistencijalizma. Središnji problem bi se očitovao oko tvrdnje: *Čovjek nije puko postojanje, nego egzistencija, odnosno slobodno odlučivanje o vlastitoj sudbini*. Prema tome bi, učenici podijeljeni u četiri grupe, iz lektire, internet izvora, ili udžbenika iz filozofije (koji bi se prethodno osigurali za potrebe nastave), morali pronaći rečenice koje bi bile u službi argumenta za ili protiv početne tvrdnje, te bi se time povezali egzistencijalizam u filozofiji i egzistencijalizam u djelu *Stranac*.

3. istraživanje – rješavanje problema – dio je to sata u kojem učenici primjenjujući grupni rad traže početno zadane argumente.

4. objavljivanje rezultata istraživačkoga i stvaralačkoga rada – petnaestak minuta prije kraja sata objavljuju se rezultati istraživanja.

5. sinteza – prema objavljenim podacima iz sve četiri grupe, zajednički se donosi zaključak istraživanja na temu egzistencijalizma.

7. Zaključak

Prilikom detaljnijeg promišljanja o nastavi *Hrvatskog jezika* u srednjoj ili u osnovnoj školi, dolazimo do zaključka kako današnje poučavanje sve više potiče modernizaciju nastave, tj. moderniju nastavu koja se i dalje temelji na nekim od karakteristika tradicionalne nastave. Iako se danas koriste i jedan i drugi oblik nastave, ovisno o vlastitim preferencijama, osobno se zalažem za modernu nastavu. Tog sam mišljenja, zato što ako uzmemo u obzir brzinu i modernizaciju cijele naše okoline, pri čemu mislim na tehnologiju, ali i svakodnevni život pojedinaca te sve procese koji se odvijaju oko nas, smatram da je unosenje modernijih postupaka poučavanja jedini način da budemo u korak s vremenom, a da bismo u tome zaista uspjeli, potreban nam je kvalitetan proces dolaska do znanja. Korištenje korelacijsko-integracijskog metodičkog sustava u nastavi pospješuje njeno izvođenje i podiže kvalitetu nastave i znanja koje učenici njome dobiju.

Navedenim sustavom razinu poučavanja podižemo na jednu višu razinu. To je tako zato što primjenom sustava u poučavanju, kako mu to i sam naziv kaže, sustav integrira, tj. korelira različite sadržaje, bilo unutar predmeta *hrvatski jezik*, u poveznici s nekom umjetnošću (glazbenom, likovnom) ili u poveznici s drugim predmetom, npr. *filozofijom*. Osim što razvija komunikaciju nastavnika s nastavnikom iz drugog predmeta, iziskuje i zavidnu razinu pripremljenosti istog. Iako primjena korelacijsko-integracijskog metodičkog sustava u poučavanju nije novost, nego se pojavljuje još u 70-im godinama prošloga stoljeća, o čemu je pisala Rasima Kajić, oblik u kakvom ga primjenjujemo danas, zaista je na jednoj visokoj razini. Primjenom navedenog sustava kod učenika se razvija visok stupanj samostalnosti, kreativnosti, autentičnosti, ali se s druge strane uči kvalitetnom timskom radu pri čemu se i ističe važnost istog. Osim toga kod učenika se razvijaju sposobnosti analitičkog i kritičkoga razmišljanja što su ujedno i odlike nastave filozofije, zbog čega je i zanimljivo povezivati dva različita nastavna predmeta.

Poveznica s filozofijom česta je, ali i moguća, upravo zbog brojnih književnih djela koja su na popisima lektira u srednjim i osnovnim školama, a u svojim uporištima imaju filozofske podloge. Pa se tako često razmatra pitanje determinizma tj. je li sve u životu povezano kauzalno – uzročnim vezama koje mogu biti materijalne ili nematerijalne prirode. Uz to, česti problem u književnim djelima je i pitanje slobodne volje, tj. jesu li ponašanja i misli neke osobe određene vlastitom voljom, a ne nekim vanjskim čimbenicima. Kao još jedan od filozofskih problema u književnim djelima navodi se i pitanje identiteta. Uz to, u lektirnim se naslovima često govori

i o skepticizmu, ali ne u pravom smislu te riječi. Iako neki autori, poput Solara, poveznicu filozofije s književnošću smatraju uspješnom, drugi, poput Lamarquea i Olsena, smatraju da to tada više nije filozofija, već da postaje isključivo književnost s filozofskom podlogom.

Imajući na umu sve prethodno navedeno, jasno je da korelaciju s drugim predmetima, i primjenu korelacijsko-integracijskog metodičkog sustava u nastavi zaista treba poticati, jer je ono što učenici a i nastavnici dobiju kao uzvrat, neprocjenjivo i nije im moguće oduzeti. Dakle, ako povezujemo književne sadržaje s filozofskima u nastavi književnosti u srednjoj školi, kod učenika ćemo razviti visok stupanj analitike i kritičkog razmišljanja, a bit će im od velike koristi za snalaženje i u primjeni u svakodnevnome životu.

8. Literatura

Knjige:

1. Berčić, B. 2012. *Uvod u filozofiju*. Zagreb: Ibis grafika.
2. Calderón de la Barca, P. 1998. *Život je san*. Zagreb: Hena com.
3. Camus, A. 2018. *Stranac*. Kostrena: Lektira d.o.o.
4. Cascardi, A. 2014. *The Cambridge Introduction to Literature and Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Bežen, A. 2008. *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Profil.
6. Brajković, S., Čudina-Obradović, M. 2009. *Integrirano poučavanje*. Zagreb: Korak po korak.
7. Diklić, Z. 1986. *Primjena korelacijsko-integracijskog sustava u nastavi hrvatskog ili srpskog jezika*. U: *Metodika u sustavu znanosti i obrazovanja: zbornik radova*. Zagreb, Institut za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta: Školske novine, str. 221–231.
8. Kajić, R. 1991. *Povezivanje umjetnosti u nastavi*. Zagreb: Školske novine.
9. Kajić, R. 1984. *Problemska nastava književnosti kao metodički sustav*. Zagreb: Školske novine.
10. Kovačević, M. 1997. *Književno-metodička motrišta*. Zagreb: Školske novine.
11. Krumes-Šimunović, I., Blekić, I. 2013. *Prednosti korelacijsko-integracijskoga sustava u pristupu književnom djelu*. U: *Život i škola*, god. 59., br. 29 (1/2013.), str. 168–187.
12. Lamarque, P. i Haugom – Olsen, S. 1996. *Literature as Philosophy* u: *Truth, Fiction and Literature: A Philosophical Perspective*. Oxford: Clarendon Press.
13. Lučić, K. 2008. *Prožimanje riječi, slike i glazbe u metodici književnosti u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
14. Musa i suradnici. 2015. *Uvod u metodiku, interpretaciju i recepciju književnosti*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
15. Nanaj, B. 2013. *Philosophy versus Literature? Against the Discontinuity Thesis*. The Journal of Aesthetics and Art Criticism.
16. Olsen, S. H. 2016. Canon and Tradition. U: Carroll, N. i Gibson, J. ur. *The Routledge Companion to Philosophy of Literature*. London: Taylor & Francis, 147-160.
17. Rosandić, D. 1996. *Hrvatski jezik u srednjoškolskoj nastavi*. Zagreb: Školske novine.
18. Rosandić, D. 2013. *Obrazovni kurikulumi, standardi, kompetencije*. Zagreb: Ljevak.

19. Rosandić, D. 2005. *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
20. Slavić, D. 2011. *Peljar za tumače*. Zagreb: Profil.
21. Slunjski, E. 2001. *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor.
22. Solar, M. 1976. *Književna kritika i filozofija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
23. Špoljar, K. 2010. *Iskustvo i doživljaj u odgojno-obrazovnom procesu u ranom djetinjstvu*. Zbornik 11. dani Mate Demarina, (broj): 415-421.
24. Težak, S. 1996. *Teorija i praksa nastave hrvatskog jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.
25. Tomaševski, B. 1998. *Teorija književnosti*. Zagreb: Matica hrvatska.
26. Peić, M. 1973. *Pristup likovnom djelu*. Zagreb: Školska knjiga.
27. Visinko, K. 2014. *Čitanje poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga.
28. Visinko, K. 2010. *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika-Pisanje*. Zagreb: Školska knjiga.
29. Walsh, K. B. (2003). *Kurikulum za drugi, treći i četvrti razred osnovne škole: razvojno-primjereni program za djecu od 8 do 10 godina: stvaranje razreda usmjerenog na dijete: priručnik za učitelje*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

Internet izvori:

1. *Aktivno učenje*- stranica Ministarstva znanosti i obrazovanja. <https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2019/03/Aktivno-u%C4%8Denje.pdf> (stranica posjećena: 13. lipnja 2021.)
2. *Croatica* - web stranica društva za promicanje hrvatske kulture i znanosti – - <http://www.croatia.hr/opis-projekta> (stranica posjećena: 6. srpnja 2020.)
3. Filozofija egzistencije. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=19630>. (stranica posjećena: 25. srpnja 2021.)
4. Hameršak, M. 2006. *Osnovnoškolska lektira između kanona i popisa, institucija i ideologija*. Narodna umjetnost, 43(2), 95-113. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/23195> (stranica posjećena: 16. srpnja 2021.)
5. integracija. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=27582>. (stranica posjećena: 12. svibnja 2021.)

6. Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj: <https://www.mvinfo.hr/file/articleAttachment/file/odluka-o-donosnju-kurikuluma-za-nastavni-predmet-hrvatski-jezik-za-osnovneskole-i-gimnazije-u-republici-hrvatskoj.pdf>
(stranica posjećena: 12. prosinca 2020.)

9. Sažetak

U radu, koji je podijeljen na četiri djela, prvi dio sadrži objašnjenja metodičkih sustava u nastavi te je naglasak stavljen na korelacijsko-integracijski metodički sustav. Dodatno su pojašnjene njegove karakteristike te pozitivne sastavnice, pri čemu se ističe pozitivan učinak na učenike. U drugome dijelu rada pojašnjeni su ustroji sati te je navedeno koji ustroj sata najbolje odgovara kojem metodičkome sustavu. Uz to, naglasak je stavljen na ustroj sati problemsko-stvaralačke nastave, i na ustroj sata za lektiru zato što su to dva najrelevantnija ustroja za ovaj rad. U trećem dijelu rada ukratko je navedena poveznica književnosti s umjetnostima, s likovnom i glazbenom umjetnošću te poveznica s filozofijom što je malo detaljnije razrađeno. Četvrti dio rada sadrži dijelove nastavne pripreme pomoću kojih je prikazano kako je moguće povezati dva srednjoškolska predmeta, *Hrvatski jezik* i *Filozofiju*, a da se pritom koristi korelacijsko-integracijski metodički sustav. Povezivanje se temeljilo na dva odabrana djela koja su ujedno i srednjoškolske lektire za program gimnazija, a to su: *Život je san*, Pedra Calderóna de la Barce i *Stranac*, Alberta Camusa.

Ključne riječi: korelacijsko-integracijski metodički sustav, ustroji nastavnih sati književnosti, nastava hrvatskoga jezika i književnosti, književnost, glazbena umjetnost, likovna umjetnost, filozofija.

10. Summary

The thesis is divided into four parts. The first part explains the methodological systems related to teaching and emphasises the correlation and integration approach to methodology of teaching. Its characteristics and positive features are further clarified, placing the emphasis on its positive effect on students. In the second part, the structure of the lesson is explained and it is stated which structure of the lesson best relates to a specific methodological system. In addition, emphasis is placed on the structure of creative problem solving lessons, and on the structure of the required reading lessons because these are the two most relevant structures for this thesis. The third part briefly examines the relationship between literature and music and art as well as the relationship between literature and philosophy, which is further elaborated. The fourth part contains parts of the lesson plan which illustrate that the two high school subjects - Croatian language and Philosophy, could be combined in a lesson with using the correlation and integration approach. The correlation is based on two selected literary works that are also required readings for the grammar school program: *Life is a dream* by Pedro Calderón de la Barca and *Stranger* by Albert Camus.

Keywords: the correlation and integration system, organization of literature lessons, Croatian language and literature teaching, literature, music, art, philosophy.