Svrha ili opći cilj hrvatskoga jezika u srednjoj školi od sedamdesetih godina 20. st. do danas

Burda, Zdenka

Doctoral thesis / Disertacija

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:967669

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Filozofski fakultet
Sveučilišta u Zagrebu

Repository / Repozitorij:

ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Ivana Lučića 3

Zdenka Burda

SVRHA ILI OPĆI CILJ HRVATSKOGA JEZIKA U SREDNJOJ ŠKOLI OD SEDAMDESETIH GODINA 20. ST. DO DANAS

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2023.



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Ivana Lučića 3

Zdenka Burda

SVRHA ILI OPĆI CILJ HRVATSKOGA JEZIKA U SREDNJOJ ŠKOLI OD SEDAMDESETIH GODINA 20. ST. DO DANAS

DOKTORSKI RAD

Mentor:

dr. sc. Marko Alerić

Zagreb, 2023.



University of Zagreb

Faculty of Humanities and Social Sciences

Ivana Lučića 3

Zdenka Burda

PURPOSE (OVERALL OBJECTIVE) OF THE CROATIAN LANGUAGE IN HIGH SCHOOL FROM 1970s TO THE PRESENT DAY

DOCTORAL THESIS

Supervisor:

Marko Alerić, PhD

Zagreb, 2023.

O mentoru

Dr. sc. Marko Alerić rođen je 1970. u Zagrebu. Godine 1995. diplomirao je na studiju kroatistike Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, na kojem je magistrirao i doktorirao. Godine 2017. izabran je u znanstveno-nastavno zvanje izvanrednog profesora.

Potkraj 1995. zaposlen je na Odsjeku za kroatistiku Filozofskoga fakulteta u Zagrebu kao znanstveni novak na projektu *Izrada priručnika za studij hrvatskoga jezika na filozofskim fakultetima u zemlji i inozemstvu,* od 1999. na projektu *Enciklopedija hrvatskog glagolizma.* Od 2006. suradnik je na interdisciplinarnom projektu *Kulturna pismenost kao temeljna kompetencija u kontekstu nacionalnog kurikuluma, a o*d 2010. na međunarodnome znanstvenom projektu Andrić-Initiative: Ivo Andrić u europskom kontekstu (2007. – 2015.) na Institutu za slavistiku Sveučilišta „Karl Franz" u Grazu te na tehnologijskome projektu Ministarstva znanosti i Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu „Razvoj, standardizacija i psihometrijska validacija testova kognitivnih sposobnosti".

Izlagao je na više od 30 znanstvenih skupova u Hrvatskoj i inozemstvu te na stručnim skupovima nastavnika hrvatskoga jezika. Na Filozofskom je fakultetu uveo tri nova izborna kolegija.

Bio je član Državnoga povjerenstva za provedbu *Natjecanja u poznavanju hrvatskoga jezika,* član Predsjedništva Hrvatskoga filološkog društva, član Državnog povjerenstva za uvođenje državne mature u hrvatsko srednje školstvo, Nacionalnog vijeća za odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske, Povjerenstva za sveučilišnu nastavnu literaturu Sveučilišta u Zagrebu, Znanstvenog vijeća za obrazovanje i školstvo Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti. Član je uredništva časopisa „Napredak" Hrvatskog pedagoško-književnog zbora.

Bio je tajnik Matičina Odjela za jezikoslovlje, tajnik časopisa *Radovi Zavoda za slavensku filologiju,* urednik časopisa *Croatian studies review*, koji izdaje *Macquarie croatian studies centre* iz Sydneya u Australiji, i zbornika radova sa znanstvenog skupa u Republici Makedoniji.

Recenzent je nacionalnih ispita i ispita državne mature iz hrvatskoga jezika, autor prijamnog ispita jezične kulture za Filozofski fakhultet Sveučilišta u Zagrebu, suautor priručnika, udžbenika i vježbenica iz hrvatskoga jezika za osnovnu školu te triju priručnika: *Jezik i ja, Testirajte se za Filozofski* i *Poslovni jezični savjetnik.* Suautor je knjige *Hrvatski u upotrebi.*

Zahvala

Zahvaljujem svojoj obitelji, koja je zbog moga bavljenja ovim radom ostala uskraćena za više zajedničkih dana i mjeseci druženja te s ljubavlju to podnijela!

Zahvaljujem mentoru na svesrdnoj pomoći!

Sažetak

Budući da je u nastavnim planovima i programima Hrvatskoga jezika za srednju školu u posljednjih pedeset godina oprečno definirana svrha Hrvatskog jezika, a rasprave o programu/kurikulu koji je na snazi upućuju na njegovu neprihvatljivost, pojavila se potreba da se utvrde kriteriji kvalitetne odredbe svrhe kao uporišta u osmišljavanju i realizaciji programa. Cilj je ovoga proučavanja utvrditi kako je svrha bila definirana i provođena u nastavnim planovima i programima Hrvatskoga jezika u srednjoj školi od 70-ih g. XX. do danas, tj. jesu li odredbe svrhe pružale pretpostavke za kvalitetnu nastavu. Vrednovanje nastavnih programa na temelju utvrđenih kriterija daje valjane pokazatelje za bolje oblikovanje novih nastavnih programa, time i poboljšanje nastave koja se prema njima izvodi.

Uspostavljeni su kriteriji vrednovanja svrhe prema kojima su analizirani, klasificirani, uspoređeni i vrednovani srednjoškolski planovi i programi Hrvatskoga jezika od 1974. do 1990. g. te drugi dokumenti relevantni za odredbu svrhe.

Hipoteza da u srednjoškolskim planovima i programima Hrvatskoga jezika od sedamdesetih godina XX. st. do danas nije kvalitetno postavljena svrha Hrvatskoga jezika u istraživanju nije u cijelosti potvrđena. Odredba svrhe ni u jednom programu ne udovoljava svim kriterijima, ali je u nekima postavljena relativno kvalitetno. U jednoj se dionici istraženoga razdoblja ideologiziranost nametnutnula kao glavna sastavnica svrhe i uvjetovala sve ostale sastavnice destruirajući bit Hrvatskoga jezika. U drugoj se Hrvatski jezik oslobađa totalitarne ideologiziranosti, što omogućuje kvalitetnije određivanje svrhe te poboljšanje programa i nastave. Pozitivan tijek prekinut je sadašnjim kurikulom.

Ključne riječi: kriteriji odredbe svrhe, materinski jezik, nastavni plan i program, opći cilj, pismenost.

Extended summary

The purpose (ultimate or strategic goal) of the Croatian language as a school subject - the first language standard or the first language idiom is a statement of intention, accomplishments that are achieved at the end of the educational cycle or some other part of teaching process. The definition of purpose determines the cognitive direction of action in the philosophical, scientific and methodological sense, and thus the character of practical teaching - principles, contents, methods and forms of work, so if the purpose is not set well or maybe not set at all, the quality of the teaching process as a whole is questionable.

This thesis reflects the ideas, settings, requirements, principles and proposals that arose from the author's practice of the Croatian language in teaching and the realization that the Croatian language as a school subject is in crisis, which is manifested in the system, programs, strategies, techniques, evaluations of teaching and learning, so it needs to be redesigned. The goal of the ideological-critical analysis of the school plans and programs, especially the definitions of the purpose in them, is the discovery of ideological influences and pragmatic interests that affect the determination of goals and decisions regarding school plans and programs and obtaining valid indicators for improving Croatian language as a school subject.

Relevant literature has been studied and quality purpose definition criteria have been established. Then, it was researched how the purpose was determined in the history of the Croatian language as a school subject, and the experiences of teaching and learning the mother tongue of some European countries were synthesized in parallel.

The main methods were: observation method, data analysis, analysis and comparison of historical documents, all forms of communication, reflection and metacognition. Evaluation and self-evaluation provided the author with a quality approach to the content and manner of defining the purpose of the Croatian language in secondary education.

The hypothesis is: In plans and programs of Croatian language for secondary education from the seventies of the twentieth century until today, the purpose of learning and teaching the Croatian language and literature has not been set well. The hypothesis was not fully confirmed: The purpose is set well in some teaching plans and programs, but in some of them the criteria of quality purpose definition are not met. Some do not have a defined purpose, some have a partially well-set purpose, and in some the purpose has a completely missed point.

As a teacher of the Croatian language, the author of this thesis was interested in why a large number, even academically educated citizens, are self-doubting and insufficiently educated to use the spoken and written language. Since illiteracy is ingrained at all language levels, and in the opinion of teachers, teaching programs and their application in school have a number of weaknesses, reflection led me to research how the purpose of the Croatian language was defined in teaching plans and programs and how it affected the quality of teaching.

Background of the facts that served in writing this thesis is also the methodical practice, from which the facts were drawn in the process of determining, analyzing and interpreting the topic. Reflection and practice itself have led to the need to check whether the cause of the ineffectiveness of teaching the Croatian language as a school subject is the lack of a decision on what should be the purpose, role, final achievement of the Croatian language at the end of an educational stage, and this manifests itself as the failure to define or poor definition of purpose in lesson plans and programs.

Reflexivity is a feature of modern society in general; people are constantly questioning personal actions and changing them based on those questionings. In practical teaching we constantly monitor and adjust our actions, that is, we use information about personal actions in order to improve them and make them more effective. This is very important for teaching because it is subject to rapid and frequent changes. Transmission of personal results in practice and reflexivity - constant re-examining one's own actions and changes for the better on the basis of this examination achieved and defined a firm decision on what is the essence, the reason for the school subject Croatian language, which we will present in this thesis.

It was established that the definition of the Croatian language purpose from the 1970s to the 1990s was burdened to absurd limits with a Marxist and communist worldview. Since the 1990s, attempts have been made to set a quality purpose ("standards"), but to date this has failed. Recent documents by which reform is already being carried out have favoured fashionable changes, which, neglecting the good setting of the purpose, endanger the quality of the Croatian language by treating education as a technology and by setting outcomes that are not conditioned by quality content and for the realization of which gradual and systematic learning and teaching is not envisaged.

Since there are no well-established educational goals of the Croatian language from the seventies of the twentieth century until today, it is not known what role the Croatian language

should play in society, which is reflected in the failure to achieve desired learning outcomes in all areas of personal and social activity.

The neglect of schooling in society is an additional reason that led to illiteracy of our people, a good part of high school and university students, even students of Croatian studies, and mostly neglect reflected on the Croatian language as the first language standard or, as it was traditionally called, mother tongue.

The theoretical aspect of this thesis, which belongs to the field of methodology of literary education, was formed inductively: by systematizing and generalizing many methodological experiential facts, the scientific level of its development was reached. The theoretical level arose on the basis of practical work in the interpretation and adoption of literature and language and the sciences associated with them, as practice was theoretically conceived and formulated as a system of scientific problems and relationships.

Purposefulness is a determinant of every work, including the teaching of the Croatian language; it is important to determine the purpose as the ultimate goal of learning that comes after a certain level of schooling, in this case secondary education, and the alignment of the goal with the contents and methods is the foundation of good teaching. The question of purpose comes down to what is expected of students at the end of the teaching period, by analogy at the end of the school year, the teaching complex to the teaching unit, i.e. why a particular material is being processed, what wants to be achieved by it. The purpose expresses the general guidelines of the school subject, the educational goods and the level of achievement to which it aspires. The purpose defined in this way can be called a standard, and in the literature the expressions *final product of learning and teaching, general goal, strategic goal* are used.

Purpose of learning is upbringing, education, quenching curiosity and training for performing some activity. Learning is not an end in itself, instead it should be reflected in a better understanding of oneself and others in order to create better and more humane living conditions, and this presupposes that students should know for what purpose they learn, and teachers for what, for what purpose they teach. Therefore, if we want to achieve quality teaching, which has long been discussed in Croatian society, it is necessary to relevantly, clearly, realistically and appropriately define the purpose of teaching the Croatian language in secondary education.

A good definition of the purpose of teaching, according to *The end adorns the work*, is a necessary means for the development of effective teaching. Quality enrichment of teaching with a well-set purpose would interrupt the averaging of students, which is often conditioned by haste in the adoption of teaching content and inadequate personal supervision over the implementation of the program.

In the analysis of the documents, it was investigated whether the purpose of teaching literature and language was set in the documents at all; if so, whether it is well set (criteria are established) and then whether it is achieved in teaching. The notion of purpose can be described here as an answer to the question of what a student must know and what he must be able to do at the end of the educational period, i.e. at the end of secondary education, which this thesis deals with. Therefore, it was researched according to which the teaching of the Croatian language in the teaching plans and programs was theoretically and practically oriented, and how this influenced the teaching process.

Based on the chronological research of the cultural-historical phenomenon of teaching (more precisely the purpose) and critical assessment of the definitions that were set for the purpose of the subject Croatian language from the seventies of the twentieth century until today, the future progress of teaching with quality setting of purpose is considered. New ways have been devised in the programming of teaching of Croatian language and in its realization. The picture of Croatian language teaching has become clearer and more rational.

Keywords: criteria purpose definition, curriculum, general objective, language literacy, mother tongue.

SADRŽAJ

1. UVOD 1
1.1. Cilj rada 2
1.2. Materijal, metodologija i plan istraživanja 3
1.3. Dosadašnja istraživanja 5
1.4. Očekivani znanstveni doprinos 12
1.5. Struktura rada 12
2. JEZIK 14
2.1. Uloga jezika u životu pojedinca i društva 14
2.2. Jezik i umjetnost 17
2.3. Komunikacija, interpersonalnost/intersubjektivnost 18
2.4. Komunikacijski metodički model nastave hrvatskoga jezika 20
2.5. Jezično i jezikoslovno znanje 26
2.5.1. Jezične sposobnosti i uspjeh u nastavi 29
2.6. Jezične djelatnosti 31
2.6.1. Jezične djelatnosti i kompetencije u Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike 36
2.6.2. Teorije jezika 39
3. UČENJE, ZNANJE, ODGOJ I OBRAZOVANJE 41
3.1. Znanje i učenje 41
3.2. Odgoj i obrazovanje 43
3.3. Kompetencije učitelja/nastavnika 51
3.3.1. Akcijska istraživanja 53
3.4. Učenikova osobnost 55
4. SVRHA (I CILJEVI) U TEORIJI I PRAKSI 58
4.1. Metodičko nazivlje 58
4.1.1. Obrazovni standard 63
4.2. Obrazovni ciljevi EU-a 64
5. MATERINSKI JEZIK (prvi jezični standard) 69
5.1. Materinski jezik i materinski govor 69
5.2. Metodika Hrvatskoga jezika 73
5.2.1. Metodika jezika 74

5.2.2. Metodika književnosti 74
5.3. Svrha Hrvatskoga jezika 76
5.3.1. Svrha nastave jezika kao predmetnog područja 79
5.3.2. Svrha nastave izražavanja i stvaranja 81
5.3.3. Svrha nastave književnosti 81
5.3.4. Medijska pismenost u nastavi Hrvatskoga jezika 82
5.3.5. Čitateljska pismenost 83
5.3.6. PISA i inovativni koncept pismenosti 86
5.4. Tekst − osnovica učenja Hrvatskoga jezika 89
5.4.1. Vrste tekstova 89
5.4.2. Kritičko mišljenje 90
6. NASTAVNI PLANOVI I PROGRAMI 93
6.1. Nastavni plan i program naspram kurikula (uputnika) 93
6.1.1. Nazivoslovna i teorijska odredba pojma kurikul 93
6.1.2. Povijesni pregled razvoja kurikula 94
6.1.3. Metodologija i struktura kurikula 95
6.2. Primjeri kurikula materinskoga jezika u europskim zemljama 101
6.3. Osvrt na nastavne planove i programe od 1945. g. do 70-ih g. XX. st. 106
7. ISTRAŽIVANJE SVRHE (OPĆEG CILJA) HRVATSKOGA JEZIKA OD 70-IH G. XX. ST. DO DANAS 112
7.1. Cilj istraživanja 112
7.2. Metodologija 112
7.2.1. Mjerila (kriteriji) za utvrđivanje kvalitetnog postavljanja svrhe 115
7.3. Raščlamba nastavnih planova i programa Hrvatskoga jezika od sedamdesetih do devedesetih godina 117
7.3.1. *Osnove NPP-a za srednjoškolsko obrazovanje u Socijalističkoj Republici Hrvatskoj* (nastavni plan i program iz 1974. g.) 117
7.3.2. *Program za srednje usmjereno obrazovanje* (zajedničke osnove). Hrvatski ili srpski jezik, književnost, scenska i filmska umjetnost (nastavni plan i program iz 1984. g.) 128
7.3.3. Zajednička obilježja programa iz 1974. i 1984. g. 134
7.4. Nastavni planovi i programi od devedesete godine do danas 138
7.4.1. Nastavni planovi i programi iz 1993. g. 141
7.4.2. Nastavni planovi i programi iz 1994. g. 142
7.4.3. *Kurikularni pristup promjenama u gimnaziji, razrada okvirnoga PIP-a u funkciji rasterećenja* iz 2003. g. 147

7.4.4. Reformni zahvati 151
7.4.5. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi 154
7.4.6. Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovnu školu i gimnaziju. Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za srednje strukovne škole na razini 4.2. u Republici Hrvatskoj 156
8. REZULTATI ISTRAŽIVANJA 169
8.1. Sažetak rezultata istraživanja svrhe u nastavnim planovima i programima 169
8.2. Rezultati istraživanja prema udjelu pojedinih kriterija kvalitetne svrhe 171
9. RASPRAVA 182
10. ZAKLJUČAK 193
11. PRILOZI 196
Popis literature 211

1. UVOD

Budući da u našoj metodici nedostaju sintetska i komparativna istraživanja nastave Hrvatskoga jezika u srednjoj školi, koja je već dugo u procesu reformiranja, nametnula se potreba da se istraže programi Hrvatskoga jezika u posljednjih pola stoljeća, i to sa stajališta njihove najvažnije sastavnice – svrhe, koja pruža osnovno teorijsko uporište za (kvalitetnu) nastavu. Tradicionalno se svrha određivala prema nastavnikovim namjerama i aktivnostima, a u današnje vrijeme okrenuta je učeniku kao središtu nastavnoga procesa, u kojem on treba steći znanja, vještine i navike, suvremenijim riječima rečeno, kompetencije. Istraženo je kako je definirana svrha predmeta u nastavnim planovima i programima Hrvatskoga jezika u srednjoj školi od sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća do danas te kako se to odrazilo na kvalitetu nastave.

Svrha ili opći, dugoročni cilj učenja i poučavanja materinskog jezika eminentno je metodičko pitanje u učenju i poučavanju na svjetskoj razini jer iz odredbe svrhe proizlaze ostale sastavnice plana i programa/kurikula. Pojam svrha upućuje na pitanje što učenik na kraju neke obrazovne etape, dakako i na kraju srednjoškolskog obrazovanja, mora znati i zbog čega. Budući da se brzo mijenjaju uvjeti življenja, s njima društvene i osobne potrebe, teoretičari i praktičari nastave jezika i književnosti neprestano traže najbolji način planiranja i programiranja, provedbe i vrednovanja nastave, svjesni da bez dobro zacrtanog puta za stjecanje znanja i vještina nema dobroga rezultata. U planiranje i programiranje kao idejni i znanstveni okvir za provedbu nastave uključeni su svrha, ciljevi, sadržaj rada u nastavi te vrednovanje rezultata. Polazište programiranja i planiranja nastave treba biti svrha − namjera, vrhovni cilj, sukus određene etape školovanja jer ako usmjerenosti prema konačnom dosegu nema, sve se u nastavi relativizira, postaje jednako važno.

Danas u kurikulima/programima prevladava definiranje ciljeva u „formi konkretnih obrazovnih ishoda ili postignuća učenika (kompetencija) koja se mogu mjeriti, odnosno provjeravati. Riječ je o tzv. *outcome based* ili danas sve češće spominjanom *competence based* kurikulumu, tj. kurikulumu koji se zasniva na definiranju i kontroli obrazovnih ishoda (očekivanih kompetencija) učenika“ (Baranović, 2006 b, 97-174). Međutim, ni svrha predmeta ni ciljevi ne mogu se ostvariti bez pripadajućih sadržaja. Standard sadržaja uvjet je za ostvarenje svrhe predmeta, a on se (Kolar-Billege, 2020) mora oslanjati na strukturu

matične znanosti i znanstvene dosege metodike Hrvatskoga jezika. Sadržaji poučavanja i ishodi moraju biti povezani kako bi se u metodičkom činu ostvarila spoznaja. Suodnos među kompetencijama, ishodima i sadržajima učenja važan je za svakoga tko treba poučavati, vrednovati i ocjenjivati (Kolar- Billege, 2020: 8). D. Rosandić (2003, 2005) smatra da naši programi Hrvatskoga jezika ne odražavaju dovoljno domete supstancijalnih znanstvenih disciplina (lingvistike i teorije književnosti) ni domete metodičke znanosti te ističe da je za nastavnika jednako važno znanje o odgojno-obrazovnoj djelatnosti kao i znanje matičnih znanosti.

Hrvatski jezik u školi razlikuje se od drugih predmeta i po tome što je on ujedno i nastavni jezik, što znači da uspjeh u svakom predmetu ovisi o uspjehu u materinskom jeziku jer se u njemu usvajaju vještine govorenja i slušanja, čitanja i pisanja. Stoga društvena briga za ovaj predmet treba biti velika. Budući da je nastava proces neprestanog motrenja, preispitivanja i prilagođavanja te poboljšavanja na osnovi toga preispitivanja, stalno treba preispitivati odredbu svrhe da u njoj bude sažeta bit Hrvatskog jezika u srednjoj školi u određenoj obrazovnoj etapi. U ovom se radu nastoji odrediti što je kvalitetna svrha Hrvatskoga jezika koja bi bila učinkovita i korisna za pojedinca i društvo. Iz teorijske i praktične obrazovne perspektive obrazlaže se i stav o tome treba li učenje i poučavanje hrvatskoga jezika uspostaviti kao stjecanje mjerljivih i kratkoročnih ishoda koji nisu uvjetovani sadržajem ili kao postizanje svrhe (općeg cilja koji se postiže preko manjih ciljeva), koja se oslanja na metodičke standarde sadržaja i na osobnost učenika.

1.1. Cilj rada

Budući da je u nastavnim planovima i programima Hrvatskoga jezika u srednjoj školi radikalno suprotno pristupano ulozi ovog školskog predmeta, pojavila se potreba da se kvalitetno definira, razluči i ocijeni njegova svrha kao bitna komponenta u osmišljavanju i realizaciji programa. Cilj je ovoga rada utvrditi kako je u dosadašnjoj srednjoškolskoj nastavi (od sedamdesetih g. XX. st. do danas) određivana svrha učenja predmeta Hrvatski jezik, uspostaviti kriterije kvalitetne odredbe svrhe te vrednovati odredbe svrhe na temelju tih kriterija u programima od sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća do danas. Uspostavljanjem kriterija kvalitetne odredbe svrhe i prosudbom programa na temelju tih kriterija dobit će se valjani pokazatelji za poboljšanje budućih planova i programa (ili

kurikula) Hrvatskoga jezika, time i nastave koja će se prema njima izvoditi. Praćenjem tijekova metodičke znanosti u širim okvirima te nastavnih planova i programa utvrdit će se koje sastavnice svrhe omogućuju kvalitetno kreiranje nastavnoga plana i programa te kako se mogu implementirati u program Hrvatskoga jezika.

Rezultati istraživanja nastavnih planova i programa pokazat će jesu li krajnji ciljevi bili relevantni, tj. jesu li njima definirana bitna znanja i vještine koji bi se trebali postići u materinskom jeziku u određenom obrazovnom ciklusu; jesu li koherentni, tj, podudaraju li se sa sadržajima; jesu li postavljeni na odgovarajućoj razini i u primjerenom opsegu za učeničku dob; jesu li transparentni, demokratični, nedogmatični, neideologizirani i diferencirani prema struci za koju se učenik školuje te utemeljeni na komunikacijskom pristupu nastavi.

1.2. Materijal, metodologija i plan istraživanja

Teorijski aspekt ovoga rada formirao se deduktivnim i induktivnim putem. Proučene su bibliografske jedinice koje se odnose na nastavne planove i programe, nastavu materinskog jezika i poučavanje općenito, na jezik kao jezikoslovnu činjenicu te na književnost kao fenomen koji je uključen u život gotovo svakoga čovjeka i svake kulture. Potom su istraženi nastavni planovi i programi s dodatnom usmjerenošću na svrhu koja je u njima izravno definirana ili se prepoznaje implicitno. Analizirani su, klasificirani, uspoređeni i vrednovani nastavni planovi i programi Hrvatskoga jezika za gimnazije i strukovne škole u Jugoslaviji te oni u Republici Hrvatskoj, i to: *Osnove NPP-a za srednjoškolsko obrazovanje u Socijalističkoj Republici Hrvatskoj* iz 1974., *Program za srednje usmjereno obrazovanje (zajedničke osnove) (nastavni plan i program iz 1984. g.),* naputci i privremeni programi 1990. − 1992., *Program hrvatskoga jezika i književnosti za četverogodišnju strukovnu školu* (1993.) i *Program hrvatskoga jezika i književnosti za trogodišnju strukovnu školu* (1993.), *Program hrvatskoga jezika i književnosti za trogodišnju strukovnu školu* (1994.), *Program hrvatskoga jezika i književnosti za četverogodišnju strukovnu školu* (1994.), *Program hrvatskoga jezika i književnosti za gimnaziju* (1994.), *Program hrvatskoga jezika i književnosti za gimnaziju* (1995.), *Kurikularni pristup promjenama u gimnaziji, razrada okvirnoga PIP-a u funkciji rasterećenja* (2003.) te *Prijedlog Nacionalnoga okvirnoga kurikula* (2008.), *Nacionalni okvirni kurikulum* (2010.), *Prijedlog predmetnog kurikuluma za Hrvatski jezik* (2016.), *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovnu školu i*

gimnaziju (2019.), *Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za srednje strukovne škole* (2019.), kao i drugi dokumenti državne razine koji su povezani s nastavom Hrvatskoga jezika (točni nazivi dokumenata nalaze se u poglavlju Istraživanje općeg cilja Hrvatskoga jezika od sedamdesetih godina XX. st. do danas). Uspostavljeni su kriteriji vrednovanja svrhe prema kojima je utvrđena kvaliteta odredbe svrhe u pojedinim programima. Prikupljeni su i interpretirani ostali podaci iz nastavnih planova i programa koji su u vezi sa svrhom predmeta. Svrha nije iščitavana samo iz eksplicitnoga izričaja u programima, nego i iz drugih odrednica, primjerice iz naziva predmeta, opisa predmeta, tjednoga broja sati Hrvatskoga jezika, iz činjenice da je Hrvatski jezik bio samostalni predmet ili u sklopu šireg područja; iz sadržaja predmeta, vrsta tekstova i kriterija za njihov odabir, upotrebe didaktičkih sredstava, objašnjenja i uputa. Analizom sadržaja nastavnih planova i programa otkrivane su također vrijednosti koje se u njima zastupaju te skup kriterija koji je presudio što će se učiti i poučavati, kako i s kojim ciljem.

Analiziran je i terminološki razjašnjen odnos metodičkih pojmova nastavni plan i program, svrha, cilj, zadaće, zadaci, metode, sposobnosti, vještine, umijeća prema novijim terminima: kurikul, strategija, standard, ishod, postignuće, kompetencija. S obzirom na to da se u ovom radu razmatra svrha Hrvatskoga jezika iz suvremene perspektive teorije i prakse odgoja i obrazovanja, istražena je aktualna teorija kurikula, njegova povijest i sastavnice. Na temelju rezultata i zaključaka u istraživačkim etapama vrednovana je kvaliteta odredbe strateških ciljeva nastave hrvatskog jezika od sedamdesetih godina dvadesetoga stoljeća do danas, kao i njihove provedbe u nastavnom procesu. Istraživanje svrhe raspoređeno je dijakronijski u dva dijela, prema dvama oprečnim pristupima ulozi Hrvatskoga jezika. Komparatistički pristup ostvaren je i u međusobnoj usporedbi odredaba svrhe u programima Hrvatskoga jezika, zatim u usporedbi odredbe svrhe tih programa s odredbom svrhe materinskoga jezika u programima nekih europskih zemalja te u dokumentima Vijeća Europe, u PISA-istraživanju, *Europskom jezičnom portfoliju*, Zajedničkom e*uropskom referentnom okviru za jezike* i *Preporuci Europskog Parlamenta o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*. Istražena je odredba svrhe u hrvatskoj metodičkoj znanstvenoj tradiciji i hrvatskim nastavnim dokumentima, a zabilježene su, uspoređene i vrednovane metodičke pojave i procesi u širem (europskom) kontekstu.

Istražena je i problematika suodnosa odgoja i obrazovanja, zatim globalnog i nacionalnog sadržaja nastavnoga predmeta, razmjer pisanoga i usmenog jezičnog oblika te međudjelovanja predmetnih područja jezika, jezičnog izražavanja i književnosti u nastavnim planovima i programima Hrvatskoga jezika.

Utvrđeno je također je li odredba svrhe bila orijentirana na teorijsko stjecanje znanja ili na uporabnu (i stvaralačku nastavu), na afirmaciju učenikova individualnog potencijala u kognitivnom, psihomotoričkom i afektivnom smislu, zatim koliko je u strukovnim školama bila usmjerena prema tehničkoj ili obrtničkoj struci. I na kraju, jesu li programom postavljene odredbe omogućavale realizaciju u nastavi.

Tražio se odgovor na pitanje može li kvalitetna teorijska odredba svrhe, za jednu školsku godinu, potom za jedan obrazovni ciklus, do završnice školovanja, poboljšati nastavu te, naravno, što treba podrazumijevati pod općim ciljem ili svrhom Hrvatskoga jezika.

1.3. Dosadašnja istraživanja

Rad se oslanja na istraživanja čiji su rezultati nekom svojom sastavnicom povezani s temom rada. Istraživanje o nastavnim planovima i programima iz perspektive učenika i učitelja/nastavnika osnovne škole koje je proveo Institut za društvena istraživanja (2006) iznosi činjenice koje pomažu i detektiranju problema srednjoškolskih programa i nastave. Istraživanjem je utvrđeno da nastavnici osnovne škole uglavnom smatraju da proces implementacije nastavnoga plana i programa ima niz slabosti (Baranović, 2006 b: 97-174) te da učenici na ljestvici najmanje omiljenih predmeta Hrvatski jezik smještaju iza triju prirodnih predmeta, a kao razlog tome najčešće navode težinu i nerazumljivost. Istodobno dobro prepoznaju korisnost učenja Hrvatskog jezika (uz strani jezik i matematiku) u sadašnjem i budućem životu. Više od pola učenika složilo se s tvrdnjom da mora uložiti puno truda za ovladavanje gradivom (Hrvatski jezik na trećem je mjestu od obveznih predmeta). Pola učenika smatra da se na satu Hrvatskog uči previše gradiva, a prema toj procjeni opterećenosti Hrvatski jezik izdvaja se od ostalih predmeta. Međutim, razmjerno malen broj učenika smatra da ima utjecaja na nastavni proces, na odabir teme i načina rada na satima Hrvatskog jezika, a i vrlo je malen broj onih koje nastava hrvatskog jezika motivira na daljnje učenje. Prema procjeni integriranosti gradiva sa sadržajima iz drugih predmeta Hrvatski jezik

nalazi se u sredini (Marušić, 2006: 97-174). Usprkos tome što je istraživanje provedeno među učenicima i učiteljima osnovne škole, ono je povezano i sa srednjoškolskom nastavom. Nije teško zaključiti da učenici koji nisu bili dovoljno motivirani do dolaska u srednju školu i nisu stekli potrebna znanja i vještine, ne mogu u potpunosti ostvariti svrhu učenja jezika i književnosti zacrtanu u programu srednje škole. U pisanju programa, odnosno definiranju svrhe to treba uzeti u obzir.

Kao dugogodišnji izvor nezadovoljstva Hrvatskim jezikom na prvom mjestu spominju se nastavni planovi i programi, opterećeni enciklopedizmom i normativizmom, koji su ponekad svrha sebi samima. Učenici, roditelji, nastavnici, poslodavci prigovaraju zbog niske motivacije, nerealnih ciljeva, velike dnevne i tjedne opterećenosti učenika, nedostatka vremena za propisane teme i zadaće, nedostatnog broja sati Hrvatskoga jezika u srednjoj školi, a sve to gomila nezadovoljstvo i neuspjeh znatnoga dijela učenika. Svjedoci smo i činjenice da se mnogi, čak i akademski obrazovani građani ne snalaze u uporabi jezika u osobnom i javnom djelovanju. Jezik radija, televizije i novina, da ne govorimo o internetskim portalima i platformama, zasićen je nejasno izraženim porukama, posuđenicama, kondenziranom komunikacijom, funkcionalnom nepismenošću, komunikacijskom neprohodnošću, rečeničnim siromaštvom, nedovoljnim leksičkim, sintaktičkim i morfološkim znanjem, lošim izgovorom glasova, riječi, nepravilnom rečeničnom intonacijom, netočnim naglašavanjem riječi itd., što loše utječe na jezičnu kompetenciju hrvatskoga učenika, a za to je djelomice odgovorna i nastava Hrvatskoga jezika. Nameće se, naime, pitanje zbog čega učenici na kraju srednjoškolskog obrazovanja nisu pripremljeni za uspješnu jezičnu komunikaciju ili zbog čega nije postignuta svrha Hrvatskoga jezika te je li i loša definiranost (odredba) svrhe utjecala na to.

M. Milas (2015) potkrepljujući svoju tvrdnju da nastava hrvatske slovnice (gramatike) ni u prošlosti ni danas ne uspijeva pronaći put k učenikovu jezičnom izražavanju navodi stavove metodičara s fakulteta, objavljene u dnevnom tisku, da naši „brucoši“ i obrazovani građani ne znaju pisati, a ni govoriti hrvatski. „Moje iskustvo pokazuje da je kod svakog drugog akademski obrazovanog građanina, bez obzira na to je li riječ o liječniku, pravniku ili ekonomistu, pismenost na razini osnovne škole“ (Opačić, prema Milas, 2015: 55); „Hrvati postaju nepismen narod. Imate dio studenata koji nisu dorasli tome da uopće završe srednju školu“ (Solar, prema Milas, 2015: 55). Ove tvrdnje nisu rezultat istraživanja jezičnoga

izražavanja, ali ukazuju na neusvojenost temeljnih znanja u nastavi Hrvatskoga jezika. Jedino je članak *Baš nitko od 329 studenata nije riješio test pismenosti* utemeljen na istraživanju, koje su proveli M. Alerić i T. Gazdić-Alerić, u kojem su studenti prve i četvrte godine zagrebačkog Filozofskog, Pravnog, Katoličko-bogoslovnog i Učiteljskog fakulteta trebali pokazati svoje znanje gramatike i pravopisa. Iako to nije bilo istraživanje jezičnoga izražavanja, ukazuje na neovladavanje temeljnim znanjima u nastavi Hrvatskoga jezika (Milas, 2015: 55). Premda mnogi teoretičari nastave hrvatskoga jezika tvrde da učenici uče i znaju gramatiku u teorijskom smislu, a ne posjeduju vještine uporabe jezičnih znanja, navedeno istraživanje pokazuje da to nije točno. Točno je zapravo da većina učenika i studenata ne posjeduje ni jezikoslovna (teorijska) ni jezična (praktična) znanja na prihvatljivoj razini. Istraživanje provedeno u Ekonomskoj i birotehničkoj školi u Zadru (Miletić, 2018) pokazalo je nisku razinu opće funkcionalne pismenosti u školi u kojoj se učenici školuju za zanimanja u kojima će svakodnevno komunicirati sa strankama. Na temelju rezultata istraživanja predlažu se izmjene programa Hrvatskoga jezika za učenike srednjih škola iz sektora ekonomije, trgovine i poslovne administracije (Miletić, 2018: 284-302). Navedeni primjeri upućuju na to da je nastava Hrvatskoga jezika neučinkovita u smislu neostvarivanja jezične pismenosti, pa se pitamo što se, kako i zbog čega poučavalo.

M. Solar iskazuje potrebu da se škole vrate idealu znanja, odgoja, morala i ukusa te da se uvede više sati Hrvatskoga jezika, ne za njegovanje kroatističkih tema, nego da učenike pokušamo naučiti čitati, pisati, time i razmišljati (Solar, 2011), čime je odredio dio svrhe nastavnoga predmeta Hrvatski jezik. Promišljanje problema nedovoljne jezične osposobljenosti u kontekstu nastavne prakse dovelo je autoricu rada do pitanja bi li se razlog loše jezične osposobljenosti mogao pronaći i u nedovoljnoj usmjerenosti nastavnih planova i programa Hrvatskoga jezika na bit učenja materinskoga jezika. Bit se definira općim ciljem ili svrhom, čiji je važan dio uporaba jezika u različitom rasponu učeničkih potreba, koje će biti i potrebe u njihovu životnom i poslovnom okružju. Da bi učitelji mogli valjano poučavati, moraju imati zacrtan jasan put i dobro definiranu svrhu koja je stupnjevana u obrazovnim etapama. Već odredba svrhe u nastavnom planu i programu upućuje na dobru ili lošu nastavu. Svrha kao strateški cilj predmeta u svojoj odredbi mora obuhvatiti dobro uspostavljen odnos teorije i njezine primjene.

Ovaj rad vođen je spoznajama cijenjenih metodičara nastave hrvatskoga jezika, ponajprije S. Težaka, na čijim se spoznajama o ulozi Hrvatskoga jezika u nastavi i životu te terminološkim odredbama i danas nastava Hrvatskog jezika u svoj svojoj slojevitosti može najbolje uspostaviti kao sustavni i kontinuirani proces stjecanja znanja, umijeća i stavova. Još uvijek aktualna kretanja u teoriji i praksi nastave hrvatskoga jezika i književnosti izložio je D. Rosandić (1996, 2003, 2005a, 2005b). U njima ističe potrebu za usmjerenošću svrhe odgoja i obrazovanja Hrvatskoga jezika prema izgradnji osobnog identiteta. Analizirajući usporedno kurikule materinskih jezika u europskim državama, Rosandić (2003) utvrđuje da im je zajednička težnja za višekulturnim društvom s pravom na očitovanje nacionalnog identiteta te da se u većini tih programa jasno određuje svrha učenja i djelatnost kojom se ona postiže. Na osnovi istraživanja didaktičko-metodičkih teorija i empirijskih istraživanja nastave hrvatskoga jezika u srednjoj školi Rosandić (2003, 2005b) uspostavlja teorijske, praktične i metodološke postavke Hrvatskoga jezika (odgoja i obrazovanja) na novijim didaktičko-metodičkim teorijama (teoriji kurikula, teoriji prijenosa ili transfera, teoriji međupredmetnih veza, teoriji stvaralaštva ili kreativnosti, teoriji recepcije, teoriji komunikacije i teoriji interkulturalizma). Na teorijskim sustavima ostvaruju se razni metodički pristupi i postupci u programiranju (projektiranju) književno-jezičnoga odgoja i obrazovanja, u izvedbi nastavnog procesa te u vrednovanju rezultata. Umjesto pedagogije, lingvistike i književnoznanstvene parafraze karakteristične za tradicionalnu metodiku Rosandić promovira samostalni znanstveni diskurs kao rezultat znanstvene metodologije. Opravdavajući mjesto metodike kao znanstvene discipline koja ima svoje dobro utvrđeno područje proučavanja, Bežen (1989) se bavi ključnim pitanjima za određivanje glavnoga cilja Hrvatskoga jezika: u kojoj mjeri književnoumjetnički i književnoznanstveni sadržaj u nastavi omogućuje ostvarivanje ciljeva, prema kojim se kriterijima odabire sadržaj i koje sadržaje utvrđuje metodika, a koji proizlaze iz književnoznanstvenih, lingvističkih te pedagoško-psiholoških spoznaja o njihovoj reprezentativnosti i primjerenosti (Bežen, 1989: 27). „Nastavni su programi dinamični, tj. podložni promjenama koje ovise o znanstvenim, praktičnim ili političkim potrebama i pogledima na izbor i programiranje sadržaja. Te su promjene ovisne o gospodarskim i obrazovnim potrebama te znanstvenim i političkim dostignućima i pogledima vremena u kojem nastaju“ (Bežen, 2008: 259). Pitanje sadržaja, dakle, tijesno je povezano s ciljevima i svrhom Hrvatskoga jezika, i to tako da svrha učenja treba određivati sadržaje, a ne obrnuto.

To suglasje poglavito je važno za područje književnosti, najviše za lektiru, koja je važan čimbenik stjecanja estetskih i vrijednosnih kriterija.

Mehanizme preoblike izvorne znanosti u nastavni predmet objašnjava teorija didaktičkog prijenosa (transfera), prema kojoj se polazi od univerzuma znanja koje treba prenijeti u nastavni predmet, a u proces su uključeni proizvođači znanja (lingvistika), školski sustav i nastavni predmet (Hrvatski jezik) kao osnovni oblik organizacije školskoga znanja (Bežen, Budinski, Kolar Billege, 2012, 2018). Nedostatna je komunikacija između proizvođača znanja i školskoga sustava te mjerodavnoga ministarstva koje se bavi obrazovanjem. Mora se postići konsenzus o sadržajima obrazovanja (Bežen, 2008). Prema Kolar Billege (2020: 8) sustavni prijenos sadržaja matičnih znanosti u nastavni diskurs temelj je metodičkoga čina, u kojem se omogućava učinkovito poučavanje/učenje sadržaja Hrvatskoga jezika i stjecanje komunikacijske jezične kompetencije. Dosezanje očekivanih ishoda učenja uvjetovano je izborom i prijenosom sadržaja iz matične znanosti, primjenom spoznaja iz odgojno-obrazovnih znanosti te provedbom metodičkoga čina (Kolar Billege, 2020: 8).

U definiranju svrhe Hrvatskoga jezika treba svakako uzeti u obzir dva vida jezika, usmeni i pisani, čiju su različitu determiniranost obrazložili Težak (1996), Rosandić (2002) i Visinko (2010). Sović (1996: 165-177) je problematizirao zanemarivanje, antigramatiziranje i literariziranje nastave Hrvatskoga jezika u jednom razdoblju, čime se pogodovalo neodgovornim nastavnicima da ne rade što ne vole i što sami ne znaju. Razlog se može naći između ostaloga u nastavnom planu i programu, koji nije čvrsto oblikovao smisao predmeta (svrhu), sadržaje, znanja i vještine kojima učenik mora ovladati.

Aktualna i nezaobilazna teorija kurikula obrazložena je u mnogim izvorima, a prema njoj se područje formalnih (obrazovnih) ciljeva nastave donekle podudara s konceptom kompetencija. C. Möller (1992), njemačka zagovornica didaktike kao teorije kurikula, zalaže se za ciljno usmjereni pristup, kojim se moraju jasno definirati i opisati ciljevi učenja i poučavanja te odrediti postupci kojima se oni postižu (Möller, 1992: 73-88), što se može povezati s poimanjem svrhe u našoj metodičkoj terminologiji. I kurikul i nastavni plan i program Hrvatskoga jezika moraju biti okrenuti jasno definiranoj svrsi, ali ne samo u formalnom (obrazovnom) nego i odgojnom smislu, što podrazumijeva emocionalne, kognitivne i socijalne sposobnosti.

U zborniku *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (2005), koji je izložio sva relevantna istraživanja o kurikulu, svi se autori slažu da kurikul pripada osobito važnim subdisciplinama u današnjem odgoju i obrazovanju kao interdisciplinarno područje koje treba strukturno i sadržajno osmisliti u odnosu na praktična očekivanja, a čine ga važne sastavnice koje treba povezati u cjelinu: konačni cilj i operativne strategije učenja, stjecanja znanja i postizanja kompetencija. Namjera je ovoga rada argumentirati tvrdnju da svrha (konačni, opći cilj) Hrvatskoga jezika treba biti strukturni dio u procesu programiranja nastavnoga predmeta Hrvatskoga jezika od kojega treba početi definiranje programa i kojemu treba težiti u realizaciji.

Za definiranje svrhe korisno je istaknuti mišljenje autora koji su istraživali kritičko mišljenje (Meredith, 2001, Klooster, 2001, Chaffee, 1997), prema kojima pamćenje i razumijevanje trebaju biti tek početak učenja i poučavanja, a ne konačni cilj, koji treba u sebi sažeti više razine znanja. Znači da pamćenje i razumijevanje jesu važni, ali svrha se može ostvariti tek u primjeni i stvaralaštvu kao višim razinama učenja.

N. Chomsky (1991) uveo je termine *jezične kompetencije* (*competence* – znanje, „ono što se zna“) i *jezične performancije* (*performance* – djelatnost, „ono što se čini jezikom“). Jezična kompetencija prema njegovu mišljenju obuhvaća znanje jezičnih zakonitosti, pravila i paradigma. Ona je hipotetski konstrukt, sposobnost, mentalna struktura, a jezična je performancija upotreba jezika, govor (N. Chomsky, 1991: 8). Oštra je razlika između „jezične posebnosti i govorne djelatnosti“, a teorijski primat prve bitno je određenje generativne gramatike. U skladu s tim učenjem može se govoriti o teorijskoj (pravila, zakonitosti, paradigme) i praktičnoj razini nastave jezika (komunikacija, stvaralačka djelatnost učenika). U novije vrijeme metodičari i nastavnici služe se terminima *znanja jezika* i *znanja o jeziku* te usmjeravaju učenje jezika znanju jezika, tj. uporabi jezika. U ovom se radu afirmira činjenica da su teorijska i praktična razina jezika u kvalitetnom nastavnom procesu neodvojive. Svrha učenja i poučavanja jezika (stjecanje jezične kulture) ostvaruje se u stjecanju kompetencije koja uključuje znanje o jeziku kao sustavu i služenje jezikom u svim oblicima jezične komunikacije (Silićevo tumačenje jezika kao sustava i standarda) (Silić, 2006).

Rad ima uporište i u spoznajama kulturalnih psihologa, koji se bave odnosom obrazovanja i kulturnog okružja i smatraju da su mišljenje i obrazovanje uvijek ovisni o kulturnom okružju i utjecaju kulturnih resursa. Škola stoga mora biti uklopljena u određenu kulturu, a nastava

hrvatskoga jezika i književnosti u hrvatsku kulturu, što treba uključiti u odredbu svrhe. W. Glasser (1994) tvrdi da općenito postoji strah nastavnika da će učenici savladati manje gradiva ako se previše posvete kvaliteti, pa se odlazi u standardiziranje svih vrsta znanja. Kvalitetnom odredbom svrhe to se može izbjeći jer je put stjecanja znanja tada jasniji. I J. Bruner (2001) naglašava da predmet nastave ne treba biti širina gradiva, nego dubina, a ovaj se rad oslanja na tu tvrdnju, čije se neposredne implikacije očituju na svim razinama nastave hrvatskoga jezika, a poglavito na ostvarenju svrhe jer se ona često izgubi u prekobrojnim podacima i velikom opsegu sadržaja kojima učenik mora ovladati. Opseg sadržaja mora biti dobro odmjeren jer je bolje posvetiti se dublje određenoj temi, omogućavajući svim učenicima sudjelovanje u njoj, nego površno obraditi više sadržaja.

Kyriacou (1997) naučava da učitelji moraju posvijestiti činjenicu da ne poučavaju sadržaje, nego ljude te da moraju voditi računa o rasponu i tipu učenikovih sposobnosti i njegovu predznanju, što je pomoglo utvrđivanju kriterija za definiranje kvalitetne svrhe nastave hrvatskog jezika u ovom radu te potvrdilo shvaćanje da nastava mora biti usmjerena na pojedince u konkretnoj stvarnosti. Problem je u tome što obrazovna politika očekuje realizaciju propisanih sadržaja bez obzira na učenikovu osobnost i uvjete rada.

Pravo mjesto Hrvatskom jeziku predvidio je jezikoslovac Radoslav Katičić: „Doći će vrijeme kad će se u punoj mjeri vidjeti važnost tog predmeta (Hrvatskog jezika, nap. aut.) i potrebno je da se ta nastava, dakako bez prenapinjanja učeničkih mogućnosti, digne na razinu suvremene znanosti i da se u njoj primijene njezini rezultati“ (Katičić (1971: 64). Ostvarenjem hrvatske državnosti to se tek počinje događati, a još uvijek nismo dovoljno svjesni važnosti ovoga školskoga predmeta za boljitak društva i pojedinca, što se vidi iz broja sati Hrvatskoga jezika u srednjoj školi koji je među najmanjima u Europi. Iz Katičićeva predviđanja iščitavamo da je nastavu Hrvatskoga jezika potrebno znanstveno utemeljiti, ali i to da se učenika ne smije previše opteretiti jer to dovodi do gubljenja interesa za predmet. Upravo se to događalo u srednjoškolskoj nastavi Hrvatskoga jezika: preopsežan sadržaj i pretjerano iscrpljivanje u znanstvenim temama.

1.4. Očekivani znanstveni doprinos

Uspostavit će se i opisati kriteriji za vrednovanje odredbe svrhe Hrvatskoga jezika općenito. Oni će moći poslužiti za kvalitetno definiranje svrhe u nastavnim planovima i programima (kurikulima) srednjoškolske nastave, što bi omogućilo poboljšanje nastave koja bi bi se prema njima izvodila. Na kronološkom istraživanju kulturno-povijesnoga fenomena nastave i kritičkoj prosudbi odredaba svrhe koje su bile postavljene za svrhu predmeta Hrvatski jezik od sedamdesetih godina dvadesetoga stoljeća do danas osmislit će se novi putovi u programiranju nastave hrvatskoga jezika te u njezinoj realizaciji. Iznijet će se potreba za stvaranjem novoga plana i programa/kurikula Hrvatskoga jezika,

1.5. Struktura rada

Rad se sastoji od osam cjelina. U Uvodu se objašnjava cilj rada, materijal, metodologija i plan istraživanja, dosadašnja istraživanja koja su poslužila za istraživanje svrhe Hrvatskoga jezika te očekivani znanstveni doprinos.

U drugoj cjelini, pod naslovom Jezik, razmatraju se učenja lingvista, filozofa, književnika, kulturologa i jezičnih praktičara o tome što je jezik, zbog čega je važan za svaku osobu privatno, profesionalno te u obrazovnoj i javnoj djelatnosti, za nacionalnu kulturu i baštinu te za društvo u cjelini.

Treća cjelina Učenje, znanje, odgoj i obrazovanje metodološki raščlanjuje i opisuje pojmove znanja, učenja, odgoja i obrazovanja te obrazlaže stav da proces učenja ne treba biti samo usvajanje znanja nego i formiranje ličnosti. Obrazlaže se što je kvalitetni odgojni sustav, zatim važnost odnosa škole i drugih društvenih čimbenika te kompetencije učitelja u ovisnosti o osobnosti učenika. Opisuje se važnost narativnoga iskaza u procesu učenja i obrazovanja.

U četvrtoj cjelini Svrha i ciljevi u teoriji i praksi utvrđuje se terminološko razlikovanje svrhe, cilja, zadaće i zadatka, nužnost definiranja svrhe kao oslonca u poučavanju te povezanost odredbe svrhe (ciljeva) s učinkovitošću nastave. Problematizira se pitanje obrazovnog standarda te zajedničkih ciljeva obrazovnih sustava u Europskoj uniji.

Hrvatski jezik kao školski predmet i kao nastavni jezik te kao sredstvo priopćivanja i mišljenja središnjica je cjeline Materinski jezik. Ističe se poseban učinak znanja i vještina

stečenih u Hrvatskom jeziku jer su oni izravno primjenjivi na osobne i društvene sfere djelovanja. Definira se svrha svih predmetnih područja Hrvatskoga jezika i prikazuje u odnosu prema suvremenom poimanju pismenosti. Razmatra se tekst kao osnovica učenja Hrvatskoga jezika, kritičko mišljenje i čitateljska pismenost.

U šestoj cjelini, naslovljenoj Nastavni planovi i programi, prikazuje se razlika između nastavnoga plana i programa i kurikula te daje osvrt na Hrvatski jezik od polovine dvadesetoga stoljeća do sedamdesetih godina.

U sedmoj cjelini Istraživanje svrhe (općega cilja) Hrvatskoga jezika od 70-ih g. XX. st. do danas donosi se raščlamba i usporedba nastavnih planova i programa od sedamdesetih godina dvadesetoga stoljeća do danas, prema kriterijima odredbe svrhe koji su utvrđeni u ovom radu.

U cjelini Rezultati prikazuju se i tumače rezultati istraživanja odredbe svrhe u nastavnim planovima i programima /kurikulima.

U Raspravi se iznosi kritički osvrt na dobivene rezultate.

U Zaključku se sažimlju prethodne cjeline. Obrazlažu se postignuti ciljevi istraživanja te konkretne postavke za novi nastavni plan i program Hrvatskoga jezika.

2. JEZIK

2.1. Uloga jezika u životu pojedinca i društva

Jezik je bitno obilježje pojedinca, kulture i naroda kao priopćajno sredstvo koje povezuje one koji njime govore i pišu; glavno sredstvo mišljenja, spoznavanja i jezičnoga pamćenja te medij življenja i stvaranja. Jezik nas određuje u svim aktivnostima našega života. Gotovo cijela kultura i tradicija ovise o jeziku, stoga je razumljivo da se mnogobrojne znanosti (lingvistika, znanost o književnosti, filozofija, psihologija, psiholingvistika, neurolingvistika, sociolingvistika, stilistika i dr.) bave onime što je na bilo koji način povezano s jezikom. Razvitak znanstvenih pristupa, posebno lingvistike i kognitivne psihologije, kao i primjena logike i filozofije jezika u proučavanju jezika utjecali su na nastavu materinskoga jezika. Namjera ovog rada nije problematiziranje jezika u filozofiji jezika ili u drugim znanostima, nego promatranje fenomena jezika kako bi se što bolje odredila svrha školskog predmeta u kojem se (materinski) jezik poučava. Navedena su tumačenja književnika, filozofa, jezikoslovaca i jezičnih praktičara o jeziku, njegovoj moći, biti i ulozi od najstarijih vremena do danas koja mogu biti poticaj i izravna pomoć za valjanu odredbu svrhe nastave hrvatskoga jezika. Mnogi su pokušali dati odgovor na pitanje što je jezik, zbog čega je važan za svaku osobu i narod, kakva mu je uloga u kulturi i javnoj djelatnosti te kako ga najbolje usvajati i njime se služiti. „Više je razloga zbog kojih je jezik imao te će imati posebnu važnost za izučavanje ljudske prirode. Jedan je taj što se čini da je jezik istinsko svojstvo vrste, da je specifičan za ljudsku vrstu, jedinstveno vezan za njezinu bit, zajednički dio naše biološke nadarenosti, prisutan kod svakog i s malim varijacijama od jedne ljudske jedinke do druge, uz iznimku ozbiljnih patoloških slučajeva“ (Chomsky, 1991: 8).

Neraskidivu povezanost jezika i misli izriče M. Marulić u invokaciji Judite, u kojoj zaziva Boga da mu pomogne jezikom izreći ono što ima u mislima: „Jazik da pomene ča misal pripravi“ (Marulić, 1989: 5). U tome je velika moć jezika, a u skladu s tim važnost jezika za razvoj svih sposobnosti, pa važna sastavnica odredbe svrhe Hrvatskoga jezika u srednjoj školi mora biti ovladavanje uporabom jezika u svim područjima djelovanja. Miščević (2003) smatra da najstariji filozofi možda čak nisu ni razlikovali bavljenje mišlju od bavljenja jezikom jer ista riječ − *logos* označuje *jezik, misao, um*. On prihvaća sociologističko stajalište

o jeziku, prema kojem je jezik tipično društvena pojava, a podvrgavanje jezičnim pravilima, konvencijama vrlo korisno za zajednicu jer omogućuje komuniciranje među njezinim članovima. Chomsky razvija suprotno stajalište − da su gramatička pravila psihološka pravila zapisana u glavi, u spoznajnom aparatu svakoga pojedinca iako ih on nije svjestan. Treće je stajalište prema Miščeviću da je gramatika danoga jezika skup apstraktnih pravila koja vrijede neovisno o tome govori li tko dani jezik ili, slikovito rečeno, pravila postoje na nebu ideja. Mnogi autori prihvaćaju kompromis među tim stajalištima (Miščević, 2003: 8-9).

P. Guberina tumači jezik kao simbol koji olakšava život pojedinca u društvu: „Na razvijenom stupnju svoga mozga kao dijela prirode čovjek je pridodao svojim oruđima rada izraz, simbol stvari, da bi u svom društvenom životu s manje napora živio brže i napredovao“ (Guberina, 1952: 93). Za P. Šegedina (1969: 38-39) jezik je drugi svijet, svijet spasa koji udovoljava svim potrebama čovjeka koje su mu u stvarnomu svijetu onemogućene:

> Jezik je sredstvo bića, sredstvo afektivnog postanka, od ljubavi stvoren drugi svijet, svijet omogućavanja života, svijet spasa u kojem je biće ljudsko objektiviralo jedan oblik svoga neposrednog odnosa sa svijetom. (…) Onemogućen kao čovjek u ovom svijetu, čovjek se omogućivao, tj. objektivirao u drugim svjetovima. (…) I tako su shemati drugog svijeta bili iskorištavani, a i danas se iskorištavaju u svrhe postojanja u ovom našem, neposrednom svijetu (Šegedin, 1969: 38-39).

Jezik je oblik ljudskog ponašanja koji najviše govorio o ljudskoj prirodi. Treba razumjeti tekstove da bi se prodrlo u dubinu misli jer preko govora i književnosti čovjek najbolje razumije ljude od kojih su govor i književnost proistekli (Jespersen, 1970: 23-24). Za Jespersena (1970) je narod jezična zajednica: „Jezik jednoga naroda i nije ništa drugo do skup pravila koja su pripadnici tog naroda stekli u međusobnom općenju. Jezik je ona uzvratna, pasivna i aktivna sila, uzajamno darivanje i uzimanje. I nikad ne znamo točno gdje završava jedno, a gdje počinje drugo“ (Jespersen, 1970: 23-24).

Da je jezik sredstvo povijesnoga pamćenja i duhovnoga života čovjeka i naroda, konstatira i L. Hjelmslev (1980), tvorac danske strukturalne lingvistike ili glosematike: „Jezik nije nikakva izvanjska popratna pojava, nego nit duboko utkana u ljudsku dušu, bogatstvo uspomena namrijeto u baštinu pojedincu i naraštajima, budna savjest koja podsjeća i opominje“ (1980: 25). Jezik je prema Hjelmslevu misao, govor, znak, a postoji denotativni, konotativni i nacionalni jezik.

Jezik je za Heideggera (1996: 29) *otkrivanje* bitka, onoga po čemu biće jest biće. „Govor je kuća bitka u kojoj stanujući čovjek *eks-sistira,* a čuvajući je, sluša istinu bitka.“ Poučavanje jezika samog, preko poezije npr., uči nas temeljnom ljudskom iskustvu. Umjetnost je „sebe u djelo postavljanje bitka“ (Heidegger, 1996: 29). Heidegger kaže da je jezik tajna iako ga govorimo i pita se „ Kako jeziku možemo biti bliži nego tako da govorimo?“ (Heidegger, 1996: 346).

Temelj nastave jezika i književnosti jest čitanje i razumijevanje − razlaganje, tumačenje, interpretiranje tekstova. „Svako je razumijevanje pod utjecajem predrazumijevanja koje unosi onaj koji razumijeva“ (Gadamer, 1978: 53). Sve čovjekovo iskustvo zbiva se kao komunikacija, a posredovano je jezikom, koji nije samo sredstvo, nego je u posebnom odnosu prema zajedništvu uma koje se zbiva u komunikaciji (Gadamer, 1978). Svijet je dostupan samo preko jezika i preko razumijevanja jezika. Bitak nam je pristupačan samo kao razumljeni i u jeziku izloženi bitak (Gadamer, 1978) „Bitak koji se može razumjeti je jezik“ (Gadamer, 1978: 55).

Ovladanost jezikom, što podrazumijeva razgovijetnost, preciznost i jasnoću u uporabi jezika, ističu M. Vlačić Ilirik i L. Witgenstein kao najviši zahtjev razumijevanja svijeta. „Jezik je znak ili slika stvari te je poput nekih naočala kroz koje gledamo same stvari. Stoga, ako je jezik nejasan ili po sebi ili nama što ga ne znamo, onda zbog toga teško razumijemo same stvari“ (M. Vlačić Ilirik, 2000: 138). Ono što se uopće može reći, mora se reći jasno, a o čemu se ne može govoriti, o tome se mora šutjeti (Witgenstein, 1987: 180). Filozofija je za Witgensteina filozofija jezika, a filozofski problemi su zapravo gramatički problemi, pa se rješenje filozofskih problema krije u znanju gramatike. Nesporazum se otklanja analiziranjem, tj. zamjenjivanjem jedne forme iskaza nekom drugom. Analizom treba otkriti bit pojma. Filozofija može samo opisivati upotrebu jezika jer je kao znanost ne može objasniti. Svijet se upoznaje preko jezika, koji ima sličnu strukturu kao i svijet (Witgenstein, 1987: 23-189). Proces upotrebe riječi Witgenstein naziva jezičnom igrom, koju predstavlja kao opisivanje nekog primjera jednostavne navike: „Možemo, također, zamisliti da je cijeli proces upotrebe riječi jedna od onih igara posredstvom kojih djeca nauče svoj materinski jezik. Te ću igre nazivati 'jezičnim igrama' (…) (17, §7) Riječ 'jezična igra' govorenje je jezika, jedan dio neke djelatnosti, ili neke forme života“ (Witgenstein, 18, §7). „Istražiti granice jezika“ bila je glavna ideja koja ga je vodila u razmišljanjima. Ne smijemo smetnuti s uma važnost jezičnog

izražavanja i njegovih zakona kako bismo izbjegli „zloupotrebu jezika“. Naglašena je važnost poznavanja „gramatike“ riječi jer se samo na taj način može otkriti i njihovo „značenje“ (Wittgenstein, 1998: 23-189). Postići jasnoću jezičnoga izraza i njegovih pravila te istraživati granice jezika u osobnoj uporabi jezičnih vještina u pismu i govoru ideal je svakoga posviještenoga pojedinca, a za predavača jezika i njegove učenike neizbježna težnja − svrha koju svakako treba ugraditi u nastavne planove i programe i ostvarivati je u praksi.

Jezik je jedno od najsnažnijih obilježja identiteta osobe i naroda, najprepoznatljivija i najsnažnija veza među osobama koje govore istim jezikom (Bratulić, 2011: 11).

2.2. Jezik i umjetnost

U komunikaciji čovjeka sa samim sobom, sa svijetom i zajednicom u kojoj živi važnu ulogu ima umjetnost, a u našem predmetu bavimo se književnošću. Martinet ističe da jezik osim priopćivanja sadrži i ekspresiju, a nju bismo kao tehnički termin morali rezervirati za lingvističku egocentričnu djelatnost kojoj nije cilj da prenosi poruke od govornika do slušatelja, nego da olakšava unutarnje pritiske i napetosti svake vrste (Martinet, 1969: 32). Umjetnost je nezamjenjivo vrelo istine, čija su obilježja igra, simbol i svečanost (Gadamer, 2003). Igru Gadamer tumači kao djelatnost koja je sama sebi svrhom; simbol znači da umjetničko djelo uvijek ukazuje na nešto drugo što valja prepoznati, a što nije izravno vidljivo i razumljivo. Svečanost − treće obilježje umjetnosti znači zajedništvo i prikaz toga zajedništva u savršenom obliku. Čitajući i razumijevajući književno djelo u zajednici smo s piscem i sa svim ljudima koji baš kao i likovi proživljavaju, razmišljaju, govore, razgovaraju, svađaju se, pate, raduju se itd. Prema Gadamerovu mišljenju svako umjetničko djelo, kada nekog oslovi, već zapovijeda odgovor. Onaj tko se upusti u nj, tko se pri njemu zadržava motreći ili misleći, već je upleten u razgovor i na neki način sudjeluje u drugome s kime traži zajednički jezik kao u svakom razgovoru. Kao da umjetničko djelo uvijek ima spreman nov odgovor i potiče na uvijek nova pitanja (Gadamer, 2003). Dakle, umjetničko je djelo uvijek u komunikaciji s piscem i primateljem (recipijentom). I Lyotard smatra bitnim određenjem čovjeka odnos prema drugima, bez kojega nema pravoga odnosa prema sebi. Antičku mudrost sažetu u imperativima *Spoznaj samoga sebe* te *Imaj mjere u svemu* Lyotard (2005) ističe kao najviši zahtjev mudrosti. Ideja sklada, mjere bitna je misao antičkoga duha, a čovjekovo djelovanje (praksa) i umijeće (vještina, tehnika) trebaju biti u skladu sa spoznajom (teorijom). Izreka

Spoznaj samoga sebe nije ograničena na unutarnji svijet pojedinca, nego je potpuna tek u odnosu prema drugima, u čemu se potvrđuje cjelovit, samopouzdan čovjek u kojem žive skladno vanjski i unutarnji svijet (Lyotard, 2005: 73).

Neprijeporna je stara istina, izricana i ponavljana u različitim jezicima, da književnost čini ljude više ljudima i da je ona ljudska potreba koja se ostvaruje spontano ili planirano (Pandžić, 2001). Pritom je dobro imati na umu misao E. Fishera da je književnost ponajprije umjetnost koja ne računa na odgojnu recepturu, nego na šire komunikacijske mogućnosti koje ne pretpostavljaju samo izravan utjecaj (Pandžić, 2001). Književnost, dakle, ima veliku ulogu u odgoju pojedinca, zbog čega je u nastavi hrvatskoga jezika vrlo bitno dobro odrediti korpus djela za obavezno čitanje.

I na kraju, razmatranja o jeziku koja su prikazana u ovom poglavlju formirala su stajalište da odredba svrhe Hrvatskoga jezika u srednjoj školi treba jasno izraziti zbog čega je važno učiti Hrvatski jezik: da učenicima omogući da lakše spoznaju sebe, da stvaraju relacije prema drugim ljudima i upoznaju kulture u prošlosti i sadašnjosti. Jezik uspostavlja taj odnos pojedinca prema drugima i prema samome sebi, a književnost na poseban način prenosi i ostvaruje ljudsko iskustvo.

Najvažnije spoznaje mogu se ovako sažeti: jezik je dio čovjekove biti i pomoću njega čovjek spoznaje samoga sebe; svaki je čovjek upućen na komunikaciju, a glavna je jezična komunikacija; jeziku smo najbliži kad ga govorimo; jezik je sredstvo misli i pamćenja; jezik je davanje i primanje jer iz univerzalnoga skupa jezičnih sastavnica uzimamo neke i njih darujemo u komunikacijskom spletu odnosa među ljudima.

2.3. Komunikacija, interpersonalnost/intersubjektivnost

Komunikacija je bitan aspekt u čovjekovu djelovanju i sveukupnosti njegova života, a u nastavi jezika zauzima posebno mjesto kao kompetencija koju učenik treba steći i kao nastavni postupak. Bit čovjeka očituje se u komunikaciji, u povezivanju i istinskom uzajamnom razumijevanju ljudi, pa nastavu Hrvatskoga jezika treba usmjeriti potrebama učenika za djelotvornom komunikacijom.

K. Jaspers ističe komunikaciju (razgovor, dijalog) kao prvi uvjet u traženju odgovora na pitanja o samom sebi: „Ali ja postojim samo kad sam među drugima, sam sam ništa“ (Jaspers,

1962: 56). Prema Lyotardu čovjek nikada nije lišen utjecaja na poruke koje prima, šalje ili o kojima se govori. „Bilo da je mlad ili star, muškarac ili žena, bogat ili siromašan, on je uvijek postavljen na 'čvorove' komunikacijskih kola, ma koliko oni bili sitni. Prije bi trebalo reći: postavljen na mjesta kroz koja prolaze raznovrsne poruke. I nikada nije, čak ni kada je najbjedniji, lišen utjecaja na te poruke koje kroz njega prolaze, smještajući ga bilo na mjesto pošiljaoca, bilo primaoca, bilo referentnog predmeta“ (Lyotard, 2005: 73). Međutim: „U današnje doba jezik je postao ključna roba, njime se manipulira i dezinformira, šire se laži i obmane u takozvanim jezičnim igrama, njime se izvodi dekonstrukcija bitka, a time i smisla“ (Lyotard, 2005: 73).

Poimanje komunikacije i komunikacijskih vještina u literaturi vrlo je široko. Spitzberg (2003: 64) ističe da je u komunikaciji bitna usredotočenost na potrebe i interese osobe s kojom se komunicira: „Komunikacijske vještine su oblici ponašanja što ih pojedinac pokazuje u interakciji s drugima, u nastojanju da postigne određeni cilj, pri čemu je važno da, prema potrebi, slična ponašanja može uspješno ponoviti u novim situacijama“ (Spitzberg, 2003: 64). Aktivno slušanje usmjerava pozornost na govorne poruke drugih osoba, nastojeći da se te poruke što točnije prime i razumiju, kritički razmotre i procesiraju imajući u vidu osobne i tuđe potrebe i interese (Spitzberg, 2003: 64). Na nastavi Hrvatskoga jezika vrlo je važno razvijati vještinu aktivnog slušanja, a preduvjet za to jest motivirati učenike zanimljivim metodama i zadacima.

Moderna se psihologija, pedagogija i metodika sve više približavaju stajalištu da učenik treba biti metakognitivan, tj. svjestan osobnih procesa mišljenja te da mu nastavnici trebaju u tom pomoći. Bruner (1996: 34) uviđa da naša zapadnjačka tradicija ne odaje puno priznanje intersubjektivnosti u prijenosu kulture, tj. ne doživljava u dovoljnoj mjeri učenike kao mislioce u intersubjektivnoj razmjeni između učenika i nastavnika. Nije dovoljno ovladati umijećima i nagomilati znanje, nego treba „Opremiti učenike dobrom teorijom uma ili teorijom mentalnoga funkcioniranja“ (Bruner, 1996: 75). Nastava tada nije transmisijski proces u kojem jedan sveznajući nastavnik izrijekom pokazuje ili kazuje učenicima − neznalicama nešto o čemu oni ništa ne znaju, nego proces u kojem učenici steknu sposobnost dobroga prosuđivanja i suradnje, preuzimanja inicijative i stjecanja stavova. Nastavnici imaju dodatnu zadaću da potiču učenike na sudjelovanje, stoga umijeće postavljanja izazovnih pitanja postaje jednako važno koliko i umijeće davanja jasnih odgovora. „Baš kao što je iz

moderne književnosti iščeznuo sveznajući pripovjedač, tako će i sveznajući nastavnik nestati iz učionica budućnosti“ (Bruner, 1996: 35) – predvidio je Bruner. Bubaš (2008) smatra da djelotvorna komunikacija u nastavi ne smije biti samo obrazovna, nego i interpersonalna, da se tijekom komunikacije međusobno razmjenjuju poruke o stavovima i osjećajima te tako razvija određeni odnos između nastavnika i učenika. Ističe važnost literarno-metodičke komunikacije, koja uključuje emocije i intelekt te podrazumijeva retoričke vještine, verbalnu i neverbalnu izražajnost, koja bi trebala biti više zastupljena u programima studija koji obrazuju nastavnike hrvatskoga jezika (Bubaš, 2008: 69).

Prema Golemanu (1997) za uspjeh u životu i poslu nije najvažniji kvocijent inteligencije, diploma ili stručnost, nego emocionalna inteligencija (produktivna privatna i javna komunikacija), a da bi se ona postigla, bitno je kultivirati karakter, usaditi samodisciplinu i empatiju, vitalne emocionalne i društvene sposobnosti. Predmet Hrvatski jezik ima svoj smisao i u „kultiviranju karaktera“, poboljšanju vještine komunikacije, izgradnji samopoštovanja, samokontrole, empatije, spremnosti na suradnju, tj. u razvoju emocionalne inteligencije.

2.4. Komunikacijski metodički model nastave hrvatskoga jezika

U našem vremenu manjka istinske, djelotvorne komunikacije, empatije i razumijevanja među ljudima, pa se to prenosi i na učenike u nastavnom procesu. Pitanje komunikacijskoga (funkcionalno-komunikacijskoga) naspram predavačkoga (transmisijskoga) modela nastave hrvatskoga jezika od starih je vremena prisutno u raspravama kao pitanje odnosa teorije i prakse ili znanja i vještine, a u novije vrijeme kao znanje jezika (jezično) naspram znanju o jeziku (jezikoslovno znanje). Neki su autori davali prednost učenju jezika kao vještine, a drugi učenju jezika kao znanja jezičnih pojmova, gramatičkih pravila itd. Ako je Hrvatski jezik znanje, onda će učenik učiti znanstvene činjenice i generalizacije (pojmove, pravila, zakone), po čemu se načelno neće razlikovati od drugih predmeta. Ako je vještina, onda će se učenika poučavati kako se njime služiti u stvarnim situacijama u osobnom, profesionalnom i javnom djelovanju jer skup spoznaja koje znamo ili kojima vladamo vrijedi onoliko koliko od njih imamo osobnoga ili profesionalnoga zadovoljstva ili koristi. U nastavi materinskoga jezika trebaju se znanja (deklarativna, činjenična) prožimati s primjenom (proceduralnim znanjima).

Bruner (1996) smatra da treba prihvatiti djelatno stajalište o stjecanju znanja, a ne empirističko i racionalističko, prema kojima se znanje stječe automatski i bez tuđe pomoći. U klasičnoj empirističkoj tradiciji um se tumači kao osjetljiva površina na kojoj svijet ispisuje svoju poruku, no danas znamo da je čak i mentalni život novorođenčeta puno djelatniji no što se prije mislilo. Racionalisti su zamijenili ovu pasivnu solističku verziju učenja postavkom sposobnosti uočavanja logičkih odnosa. Bruner obrazlaže da je um proaktivan, usmjeren na probleme i ciljeve, koncentriran, selektivan, konstruktivan, pa su odluke, strategija, heuristika glavni pojmovi djelatnoga pristupa umu. Naši postupci često pretpostavljaju znanje koje nam očito ne može biti dostupno ni na kakav drugi način osim praksom. Tako npr. većina ljudi ne posjeduje teoriju gramatike usprkos tome što govori pravilno oblikovanim rečenicama. Lingvistika se prilično pomučila dok nije otkrila pravila gramatike, ali, prema Bruneru, moramo poslušati Witgensteinovo upozorenje da pravila gramatike ne objašnjavaju kako ljudi govore niti su uzrok tome da oni govore na određeni način (Bruner, 1996: 100).

Nastavna praksa potvrđuje da učenici bolje usvajaju jezična umijeća u uzajamnoj razmjeni i suradnji, višesmjernoj komunikaciji, pri čemu upoznaju druga stajališta i razmišljanja te tako uče o svijetu i o sebi samima, ali to ne znači da učenje gramatičkih pravila treba izbaciti iz nastave.

Suvremeni metodičari Hrvatskoga jezika zalažu se za komunikacijski pristup nastavi jezika i književnosti. Rosandić (2003) postavlja komunikacijski metodički model u kritički odnos prema modelu koji mu prethodi (hermeneutičko-povijesni) i nastavu utemeljenu na komunikacijskom modelu povezuje s promjenom svrhe odgoja u demokratskom društvu. Komunikacijskim modelom uspostavlja se nastava koja afirmira razvoj osobnosti i izgradnju osobnog identiteta, a osobnost se iskazuje i potvrđuje u didaktičko-metodičkoj komunikaciji. Monološko-poučavateljski metodički instrumentarij zamjenjuje se u komunikacijskom modelu iznijansiranim vrstama dijaloga (Rosandić, 2003: 173).

Odredba svrhe nastave hrvatskoga jezika mora se usmjeriti na to da učenik postane kompetentni govornik hrvatskoga jezika, čime se ističe komunikacijska uloga jezika (jezično umijeće). U komunikacijskom modelu tekst (i govor) je temelj nastave književnosti (i jezika), a literarno-metodička komunikacija temeljni metodički postupak nastave književnosti. Moramo opetovano isticati da se jezik pojedinca razvija osobnom uporabom jezika. Ako se učeniku ne da dovoljno vremena da govori o određenim temama u metodički predviđenim i

razrađenim situacijama, ne možemo reći da se razvija komunikacijski pristup, makar se služili i najsuvremenijim interaktivnim sredstvima i pomagalima. Učenici su sugovornici, sustvaratelji, organizatori i istraživači.

Neki lingvisti ističu da tzv. jezični strah onemogućava komunikaciju, usporava ili posve zaustavlja jezični razvoj. „Jezični strah ima spoznajnu, osjećajnu i tjelesnu stranu, a može se očitovati i u ponašanju. (Meta)jezični strah mogu uvjetovati neprikladni pristupi poučavanju i učenju, kao što su navođenje netočnih, odnosno nepotpunih pravila i pojmova te neprimjereno jezično gradivo za određenu dob“ (Jelaska, 2007: 16). Pavličević-Franić tvrdi da se strah od komunikacije na standardnom jeziku pojavljuje zato što školski sustav poučavanja jezika uglavnom ne potiče komunikacijsku funkcionalnost te da je u ranoj razvojnoj dobi primjerenije započeti s poticanjem komunikacijske kompetencije, a tek kad se ostvare svi jezikoslovni, kognitivni i socijalni uvjeti, postupno razvijati i lingvističku kompetenciju. Kada je riječ o usvajanju/učenju standardnoga idioma materinskoga jezika, trebalo bi biti obrnuto (kao i u učenju stranoga jezika). Dakle − komunikacijom do gramatike! (Pavličević-Franić, 2007). Uzrečica *Komunikacijom − do gramatike* uspostavlja redoslijed komunikacije i gramatike, a zapravo ih treba sjediniti i istodobno njima ovladavati, osobito u srednjoj školi. Ne može se poreći strah od jezika (strah od komunikacije na standardnom jeziku), ali nije učenje gramatike standardnog jezika krivac za njegovu pojavu, nego neprikladno poučavanje (uz mnoge druge nejezične čimbenike), čega ima u svim školskim predmetima, pa su i posljedice slične. Kad je u nekih učenika strah prisutan, treba ga se oslobađati pravilnim pristupima i metodama.

Po dolasku u srednju školu učenici, čak i onda kad imaju jednake ocjene iz osnovne škole, pokazuju velik raspon u znanjima i vještinama. Dio učenika ne ovlada komunikacijskom kompetencijom na primjerenoj razini, što je sasvim očekivano, ali to ne znači da njihove kompetencije ne bi mogle biti bolje uz bolju motivaciju te bolje uvjete i metode rada. Dio ima visoko razvijenu jezičnu i jezikoslovnu kompetenciju. Učenici su spremni usvajati i u praksi upotrijebiti teorijska znanja ako su dobri pristupi i metode poučavanja; nekima su od njih teorijska znanja potrebna za stvaranje govorenih i pisanih oblika, a nekima nisu. Bilo bi neshvatljivo čekati da se ostvare svi jezikoslovni, socijalni i kognitivni uvjeti za lingvističko poučavanje jer oni nikad nisu ni približno ujednačeni za sve učenike. Nastavnik ne treba

čekati da se spremnost dogodi, nego je njeguje ili podupire „skelama“ produbljujući učenikove trenutačne sposobnosti (Bruner, 1996) u prelasku na višu razinu izražavanja.

I prema mišljenju učitelja s dugogodišnjim radom u osnovnoj školi (Milas, 2015) neargumentirana je tvrdnja da se poučavanje slovnice (gramatike) treba odgađati za zreliju učeničku dob. Milas (2015) drži da je točno da učenici ne ovladaju dovoljno izražavanjem, ali da razlog nije u tome što uče gramatiku, nego u pristupu koji nije usmjeren na uporabnu stranu jezika i na stvaranje tekstova svih stilova: „Ne znam kakve mi to korisne promjene u nastavi hrvatskoga jezika možemo provesti ako krenemo od tako olako donesene prosudbe da je nastava slovnice nekorisna i štetna dok je učenik u jezičnome razvoju. Jezični razvoj uostalom ne prestaje ni s 12 godina. Mnoge skladanjske strukture, posebice one koje su ponajprije osobitost pisanoga jezika, usvajaju se i poslije“ (Milas, 2015: 12). Parafrazirajući razmišljanja Lava Vygotskoga o zoni djetetova sljedećeg intelektualnoga razvoja, Milas (2015) tvrdi da bi skladnja općenito trebala biti u zoni učenikova sljedećega jezičnoga razvoja, malo složenija od učenikove trenutačne gramatike. Nedvojbeno bismo na taj način razvijali učeničku skladnju i gramatiku, a izbjegli da djeca već zarana doživljavaju jezik i književnost kao nešto mučno, teško i dosadno, što se odrađuje samo ako se baš mora (Milas, 2015: 281). Radost je važno obilježje dječjeg susreta s jezikom (Vygotsky, 1962: 101) i to treba održavatiti u poučavanju gramatike. „Treba locirati ona područja gdje se slovnica i pisanje preklapaju i identificirati one vrste problema u pisanju koji su najpodložniji tretiranju s pomoću slovnički zasnovanog pristupa“ (Noguchi (1991: 9). Ovo vrijedi i za srednju školu, a i za ostale jezične djelatnosti. Kako bi se to ostvarilo, nužno je usmjeriti nastavu slovnice k jezičnome izražavanju, ali i omogućiti veći izbor tekstova koji se čitaju, slušaju, analiziraju i pišu na nastavi hrvatskoga jezika. Pritom treba voditi računa o struci za koju se učenik školuje. Vijeće Europe promiče pristup metodologiji učenja utemeljenoj na komunikacijskim potrebama učenika te upotrebi nastavnih sredstava i metoda pomoću kojih će ostvariti te potrebe u skladu sa svojim osobinama. Pristup metodologiji učenja mora biti sveobuhvatan, mora jasno pružiti različite mogućnosti. Kad je riječ o poticanju učeničke komunikacije, treba naglasiti da digitalno konvergentno sjedinjenje informacija riječju, slikom i zvukom zauzima važno mjesto jer učenicima internet nije samo tehnološki način primanja i slanja informacija, nego dio života, pa ga treba izravno uključiti u nastavu.

Od uspostave Republike Hrvatske u nastavi Hrvatskoga jezika sve se više njeguje intersubjektivnost i komunikacija u odnosu na frontalnu transmisijsku nastavu, potiču se raznovrsne učenikove suradničke i istraživačke aktivnosti te samoregulacija učenja. Budući da je učitelj polazna točka primjene svakoga pristupa u nastavi, njegova uloga iznimno je važna. Podrazumijeva se njegova otvorenost, dinamičnost, motiviranost, poduzetnost i osposobljenost za nove koncepcije i metode nastave, što će poticati učenike da opuštenije i s većim interesom prihvate Hrvatski jezik. U srednjoj školi razinu komunikacijske osposobljenosti treba usmjeravati prema potrebama pojedine struke, pa će u nekom školskom smjeru biti više pragmatična, a u drugom manje. Ističući potrebu za integriranim kurikulom, G. Cetinić (2004) konstatira da su sve veći zahtjevi da obrazovanje obuhvati i osobne kvalitete pojedinca, npr. odgovornost i poštivanje drugih, te da se ravnomjerno razvijaju intelektualno, afektivno i psihomotoričko područje. Umijeće komunikacije, promišljanja, kritičkog mišljenja, rješavanja problema postiže se temeljitim općim obrazovanjem. Stoga posebnu pozornost treba posvetiti učenju Hrvatskoga jezika kao općeobrazovnoga predmeta i nastavnoga jezika u strukovnim školama, a u postupku stjecanja stručnih kvalifikacija učenici u strukovnim školama trebaju imati jednake mogućnosti za jezično i komunikacijsko osposobljavanje kao i učenici u gimnaziji, uz uvažavanje posebnosti i potreba struke te integraciju jezičnih i komunikacijskih znanja i umijeća sa strukovnim područjima (Cetinić, 2004).

S obzirom na to da u komunikacijskom modelu prevladava jezik u primjeni, gramatički i jezikoslovni sadržaji moraju biti prilagođeni spoznajnim mogućnostima i interesima učenika određene dobi, odnosno normativna gramatika mora biti preoblikovana u tzv. funkcionalnu školsku gramatiku, čija su osnovna obilježja deskriptivnost (opisnost), imanentnost (svojstvenost, primjerenost) i funkcionalnost (jezik u ulozi svakodnevnoga sporazumijevanja).

Komunikacijski model omogućuje nastavniku i učeniku da postignu bolji uvid u postignuća do kojih se došlo i pravilan izbor postupaka i metoda za daljnji tijek nastave. Građa treba biti poredana po koncentričnim krugovima, u kojima je prethodni krug uvjet za ulaženje u sljedeći. To je vertikalno-spiralni način programiranja, a njime se izbjegava uobičajeni pristup po kojem je učenje jezika samo neka viša razina ponavljanja. „Spiralni nastavni program“ Bruner tumači tako da se u poučavanju počinje intuitivnim prikazom koji je dostupan učeniku, preko čega se dolazi do formalnijega ili strukturiranoga prikaza sve dok učenik ne

ovlada temom u svoj njegovoj generativnoj snazi. „Svakog se učenika bilo koje dobi može poučavati svaki predmet na njemu pristupačan način (...) Spremnost nije prirođena, nego stečena“ (Bruner, 1996: 95). Svako područje znanja može se prema Bruneru konstruirati na različitim razinama apstrakcije ili složenosti. Budući da učenje nije pravocrtni proces nizanja i nadopunjavanja znanja, nego se uvijek nova iskustva povezuju s postojećim znanjem, možemo se složiti s Brunerom da se stvarno razumijevanje može postići samo povezivanjem i interpretacijom novoga znanja u okviru postojećega stvaranjem novih značenja. Nova znanja i značenja nastaju u komunikaciji pojedinca sa širokim kulturološkim kontekstom, povezivanjem pojedinačkoga i zajedničkoga (Bruner, 1996).

Predmet poučavanja prema Bruneru (1966) ne treba biti širina gradiva, nego dubina, što znači da treba poučavati opća načela koja pojašnjavaju pojedinosti. Cilj vještog djelovanja i suradnje u poučavanju ljudskoga roda nije postići jednodušnost, već dublju svijest, a ona uvijek podrazumijeva veću raznovrsnost (Bruner, 1996).

Komunikacijska kompetencija rezultat je svih djelatnosti koje učenici rabe u školi: pisanja, čitanja, govorenja, slušanja, kritičkoga slušanja. No, programi srednje škole nisu uvijek poticali visoku razinu jezične komunikacije, a to se ne može pripisati činjenici da se učilo teorijsko znanje, nego tome da se ono nije stavljalo u funkciju komunikacijskih situacija koje oponašaju stvarni život ni, što je vrlo važno, u funkciju struke za koju se učenik školuje.

Da bi se jamčio komunikacijski (komunikacijsko-funkcionalni) pristup učenju jezika u nastavi, potrebno je u definiciju svrhe izričito i razgovijetno unijeti sastavnicu ovladavanja čitanjem, pisanjem, slušanjem, govorenjem i razumijevanjem, zatim utvrditi ciljeve u dobro određenim procesnim etapama programa, onda plan i program sadržajno potkrijepiti svim vrstama tekstova. Takva koncepcija programa koji bi se sustavno razradio prema godinama i obrazovnim stupnjevima nagnala bi i nastavnike koji su skloniji teorijskoj nastavi da u nastavi jezika ostvaruju i pragmatični strateški cilj.

2.5. Jezično i jezikoslovno znanje

Jezik je znanje (da nešto treba reći baš tako) i vještina (govoriti npr. hrvatski jezik). U literaturi se za označavanje te dvojnosti upotrebljavaju termini jezično i jezikoslovno znanje, jezična i jezikoslovna sposobnost, jezična i komunikacijska sposobnost te znanje jezika i znanje o jeziku. Budući da teorijsko znanje jezika ne jamči kvalitetnu primjenu jezika, naglašava se da težište nastave treba pomaknuti s jezične normativnosti na komunikacijsku kompetenciju, no u valjanoj nastavi jezika teorija i praksa ne smiju biti odvojene, a kamoli krajnje suprotstavljene jer jezik jest i norma i uporaba, znanje i primjena znanja u govoru i pismu. Unapređivanje kulture usmenoga i pisanoga izražavanja možemo samo teorijski odijeliti od ostalih predmetnih područja jer sva područja materinskoga jezika trebaju biti funkcionalno povezana. Rješenje je u kvalitetnom prožimanju u nastavi tih naoko dvojnosti, a zapravo jedinstvenih fenomena, jer jedan bez drugoga ne funkcionira.

Vrlo je važno da se učenje jezika odvija u jezičnom komunikacijskom kontekstu. Koncepcije utemeljene na mladogramatičarskoj osnovi učenja jezika izvan konteksta (gramatičko-pravopisna koncepcija) ustupaju već dugo u Hrvatskom jeziku mjesto koncepcijama koje razvijaju jezičnu kompetenciju u različitim oblicima jezične komunikacije. Ne isključuju se govori, dijalekti, narječja, žargon i stilovi jer su oni jezično bogatstvo i dio jezičnog identiteta hrvatskoga naroda, ali oni zaslužuju poseban pristup poučavanja. Pouke o jeziku (gramatičke i pravopisne) treba uklopiti u govorni i pisani tekst, tj. učiniti ih funkcionalnima, da ne budu izdvojene iz učenikove jezične stvarnosti. Jezikoslovno znanje tada pomaže u ovladavanju samim jezikom, dakle u stjecanju jezične komunikacijske sposobnosti. Jelaska (2007) razlikuje dvije vrste poučavanja jezika: „Izravno poučavanje znači objašnjavanje gramatičkih pravila i jezičnih struktura, a u neizravnom poučavanju učenicima se prepušta da sami otkriju pravila o jezičnim jedinicama. Izravno poučavanje daje i traži svjesno metajezično znanje, a to znači da ga učenici mogu jasno izraziti, oblikovati riječima. U neizravnome poučavanju svjesno znanje nije uvijek nužno, nego je važno da učenik vlada željenim znanjem u uporabi; ne treba uvijek nužno znati riječima oblikovati jezična pravila“ (Jelaska, 2007: 16). Svjesno znanje nije uvijek nužno za ovladavanje uporabnom stranom jezika, ali treba istaknuti da je ono ipak korisno, poticajno i potrebno jer omogućuje višu razinu jezičnog izražavanja i pospješuje kognitivne procese. Stoga mora biti obilno zastupljeno u srednjoj školi. Često se događa da učenici prepoznaju glagolski oblik, npr., a ne znaju objasniti njegove sastavnice i

uporabu, što nije dobro za cjeloviti pristup znanju i učenju. Jezikoslovni sadržaji moraju imati svoje mjesto u nastavi, ali je važno odrediti način i dob u kojoj će ih učiti. Neki autori za izravno i neizravno znanje rabe termine eksplicitno i implicitno znanje. U eksplicitnom postoji svjesna namjera da se otkrije odražava li informacija o ulaznim jezičnim podacima pravilnost te da se otkriju koncepti i pravila pomoću kojih se mogu obuhvatiti uočene pravilnosti, a u implicitnom učenju rabe se opće strategije učenja i više kognitivne funkcije (Ellis; Hulstijn), npr. dedukcija i indukcija; rezultat je eksplicitnog učenja eksplicitno znanje (Erdeljac, 2009: 333, prema Kolar Billege, 2020).

Najviši stupanj postignuća u jezičnom razvoju podrazumijeva ovladanost slušanjem, čitanjem i razumijevanjem tekstova te njihovim stvaranjem (pisanjem i govorenjem), sa sviješću o pravilnosti jezične uporabe. Ponekad je u učenika svjesno (metajezično, izravno) znanje hrvatskoga standardnoga jezika veće od neizravnoga, primjerice, znaju pravila o pisanju zareza, tvorbi aorista i sl., a ne primjenjuju ih. Pritom se svjesno znanje jezika ne kosi s neizravnim, nego ono treba prerasti u automatiziranu realizaciju naučenih pravila. U našoj srednjoškolskoj nastavi potrebno je uskladiti odnos između neizravnoga i metajezičnoga poučavanja, i to ovisno o predznanju učenika i vrsti škole. Konačni rezultat ovisi o umijećima i znanjima nastavnika, o tome koliko izlažu učenike slobodnom jezičnom unosu i omogućavaju im upotrebu svih jezičnih djelatnosti. Pragmatika je važan jezični podsustav koji se bavi poučavanjem jezične uporabe u odnosu na jezični ustroj u nejezičnom kontekstu; u nas je često bila zanemarivana, tj. nastavni planovi i programi, a onda ni nastava, nisu bili u dovoljnoj mjeri usmjereni na razvoj vještina u određenim situacijama. Posljedica su teško premostive pogreške u govoru, čak i u javnom prostoru: pjevna intonacija, govor bez logike, siromašan vokabular, rogobatne rečenice, nepravilan redoslijed riječi, nejasnoća u davanju uputa. Jedan od uzroka je to što školsko gradivo Hrvatskoga jezika nije čvrsto fiksirano (nije kvalitetno određena svrha) pod pritiskom prevelikoga broja informacija, što dovodi do zapostavljenosti govornoga jezičnoga oblika na nastavi. Neki nastavnici hrvatskoga jezika nisu uzor za izgovaranje glasova, naglasaka riječi, rečeničnih naglasaka i rečenične intonaciju, kao ni za gramatičku pravilnost, a to je jedna je od pretpostavki jezične pismenosti učenika. U našoj se srednjoškolskoj nastavnoj praksi dio nastavnika odnosi prema učeničkom govoru kao prema nečem što je završeno u osnovnoj školi. Međutim, put do kompetentnog govornoga izričaja mukotrpan je i dug, pa se mora razvijati i u srednjoj školi. Također je pogrešno smatrati da je dovoljno razvijati samo govor da bi se razvila pismenost. Govoreni i pisani

izraz dva su sustava: sustav govorenoga i sustav pisanoga jezika. „Stara istina da je svejedno u kojem sam pismu nepismen može se dopuniti riječima da nije nimalo važnije u kojem sam jeziku nijem“ (Vončina, 1994: 80). Učenici ne nauče pravilno govoriti ako nedovoljno uvježbavaju jezično gradivo, ne rade dovoljno na tekstu, ako se ne bave dramatizacijom, raspravom, čitanjem naglas i, općenito, ako u nastavi manjka rada na kulturi usmenoga izražavanja. Nastava o naglascima, jezičnoj intonaciji, izgovornim cjelinama itd. zanemarena je ili je samo formalna, što u praksi dovodi do nepravilnog izgovora. Naglašavaju se uglavnom prvi slogovi u riječi, ne razdvajaju pravilno izgovorne cjeline, netočno se intoniraju rečenice itd. Izgovorne (ortoepske), fonetske i dr. vježbe nužne su za poboljšanje jezičnoga izraza, a trebaju se vršiti s određenim ciljem i u odgovarajućoj metodičkoj organizaciji. Cilj govornih vježbi treba biti osposobljavanje učenika za smisleno i točno priopćivanje o svijetu, a svrha je pozitivno djelovanje u društvu i na radnom mjestu. Govorne i pisane vježbe veliko su vrelo recepcije, stvaranja (produkcije) i reprodukcije različitih oblika tekstova, od opisa, pripovijedanja, dijaloga, monologa, govora do rasprave, eseja i sl. Učenici bi na nastavi trebali više govoriti, čitati i samostalno pisati jer jedino tako mogu postati vješti govornici svoga jezika. Pritom bi ih trebalo više motivirati i upoznavanjem svrhe rada.

Budući da je jedan od glavnih ciljeva nastave hrvatskoga jezika spoznavanje hrvatskoga jezika, moramo učeniku pružiti jezično znanje, a činjenica da je praksa potpomognuta teorijom uspješnija, daje nam to pravo, pogotovo u srednjoj školi.

U raspravama o jezičnoj nastavi, pa i nastavi gramatike često se sukobljavaju stavovi tradicionalne i moderne škole. Za tradicionalnu se gramatiku najčešće govori (Težak, 1996) da je usredotočena na gradivo, objektivna, pojmovna, kolektivna, analitična, apstraktna, formalna, da joj je svrha povezana sa statičnom prošlošću, da razvija dogmatizam, autoritarnost, univerzalnost, apsolutne vrijednosti, da je usredotočena na esencijalno i, konačno, da osposobljava jezičnoga reproduktivca, a moderna da je usredotočena na učenika, subjektivna, životna, individualna, globalna, konkretna, intuitivna, da joj je svrha povezana s dinamičnom budućnošću, da razvija skepticizam i slobodu, osjećaj za pojedinačno, relativno, egzistencijalno i da osposobljava jezičnoga stvaraoca. Težak (1996) smatra da ova opreka ne smije biti doslovno shvaćena jer su mnoga obilježja moderne gramatike prisutna odavno u teoriji i praksi kojoj se ne može osporiti tradicionalnost, a ni moderna se ne može odreći tradicionalnosti, npr. apstraktnosti, objektivnosti i norme jer moderno isticanje subjektivnosti

ima svrhu samo ako se spozna i objektivnost. Dosljedna primjena značajki jedne ili druge gramatike ne vodi k uspjehu. Gledajući učenika kroz gramatiku, može se ne vidjeti učenika, gledajući kroz učenika, katkad se slabo vidi gramatika, pa se ona može svesti samo na pouke o jeziku i potpuno iščeznuti (Težak, 1996: 52).

2.5.1. Jezične sposobnosti i uspjeh u nastavi

Od najstarijih vremena jezikoslovci, pisci i filozofi pišu o moći jezika i njegovoj nedjeljivosti od čovjekove biti. Bezgraničnu moć jezika Humboldt vidi u tome da „on čini neograničenim upotrebu ograničenih sredstava“, a Gadamer uviđa da je „svaki jezik beskonačan“. Uloga je Hrvatskoga jezika u tome da učenici shvate da učeći jezik dobivaju moćno sredstvo za život i profesionalne ciljeve. U dokumentima za nastavu materinskih jezika to se s više ili manje uspjeha uzima u obzir. U kurikulu *English in New Zeland Curriculum* (1994) daje se posebno mjesto jeziku i pomno se opisuje njegova uloga:

> Jezični razvoj najbitniji je za razvoj inteligencije. On nam omogućava da razumijemo svijet koji nas okružuje. Sposobnost da se uspješno rabi govorni i pisani jezik, da se čita i sluša, da se kritički primaju poruke s televizije, filma, kompjutora i drugih vizualnih medija osnova je kako u procesu učenja, tako i u uspješnom djelovanju u društvu i na poslu. Jezik je osnovni medij u prijenosu vrijednosti i kultura. Povjerenje u poznavanje prvog jezika pridonosi samopoštovanju pojedinca, prepoznavanju njegova vlastitog identiteta i njegovoj uspješnosti tijekom cijelog života (prijevod Mirjane Vilke, 2008).

I Piaget (1969) ističe da jezične sposobnosti potpomognute zrelim oblicima mišljenja pridonose većoj uspješnosti u školskom postignuću. Jezični praktičari koji se bave djecom s jezičnim teškoćama najsvjesniji su činjenice da o razini usvojenosti materinskoga jezika ovisi uspješnost u drugim školskim predmetima i svakom području života. „Najteže uočljiv, a možda i najčešći uzrok teškoća u učenju jest nedovoljno usvojen jezični sustav“ (Ljubešić, 1997: 65-74). Razvoju jezične sposobnosti pridonosi sustav kvalitetnog školovanja te uložen napor i znanje učitelja i učenika pri usvajanju jezika. Razvijajući jezik, učenik dopire do spoznaje. Jezik koji sluša i u koji ulazi u zdravoj komunikaciji s okolinom aktivira različita područja psihičkoga razvoja: pažnju, perceptivne procese, pamćenje, mišljenje, motoriku, osjećaje, društvenost (Butorac, 2008: 102 -104).

S jedne strane, ljudsko sporazumijevanje obilježeno je glasovnošću, vremenski ograničenom jedinicom koja govor čini jedinstvenim i neponovljivim, a s druge strane jezik nije samo pretisak stvarnosti, te da bismo naučili bilo koji jezik, pa tako i materinski, moramo usvojiti način promatranja i analiziranja predmeta o kojem se govori, a ne samo naučiti određeni broj riječi (Martinet, 1982: 32). Strategija rada u mnogim zemljama jest razumijevanje (refleksija) osobnih postupaka u poučavanju.

Gudjons smatra da djelovanja, misli i govor određuju naš život te da je govor najvažniji element jezične inteligencije. Učenik prima i obrađuje jezične obavijesti, koje određuju njegov odnos prema okolini i samom sebi te utječu na njegov spoznajni i emocionalni svijet, kao i na djelovanje u okružju u kojem živi. No kako mnoga djeca imaju teškoća u govoru i pisanju, moramo imati na umu da je obrazovanje više od informacija te da se znanje očituje u manipulaciji tim informacijama, a ne u njihovoj reprodukciji (Gudjons, 1994 b: 188).

Chomsky (1972) ističe četiri obilježja jezika: stvaralačku prirodu, apstraktnu prirodu, univerzalnu strukturu i urođenost. Stvaralački vid upotrebe jezika očituje se u sposobnosti svih normalno razvijenih ljudi da u neograničenom broju proizvode i pravilno razumijevaju rečenice koje nikad prije nisu čuli. Generativna gramatika nekog jezika jest teorija jezične sposobnosti govornika toga jezika. Ona daje eksplicitna pravila koja određuju strukturu rečenice, njihov fonetski oblik i semantičku interpretaciju. „Neki su aspekti našega znanja i razumijevanja urođeni, dio naše biološke obdarenosti, genetski određeni, *al pari* s onim elementima naše zajedničke prirode koji uzrokuju da nam rastu upravo ruke i noge, a ne krila“ (Chomsky, 1991: 10). Gramatika se prema Chomskomu (1972) u školi predaje prilično mehanički, kao jedan u biti zatvoren i dovršen sustav. Prenosi se i terminološki sustav i skup tehnika za dijagramsko prikazivanje rečenica. Takav način predavanja svakako ima svoju funkciju − da učenik raspolaže s nekim načinom razgovora o jeziku i njegovim svojstvima, no vrlo je skučen. Smatra da je veoma mali dio učenika svjestan činjenice da u svom svakodnevnom životu stvara nove jezične strukture, koje i osim toga što su nove, razumijevaju oni kojima se one izgovaraju ili pišu (Chomsky, 1972). Na pitanje zašto je odrasle teško učiti nekom jeziku Chomsky odgovara:

> Postoji određeno doba (...) kada golub mora poletjeti. Ako ga do tog doba držite u kutiji tako da ne može pomicati krila i onda ga pustite, poletjet će baš kao i svi drugi golubovi

> koji su sve to vrijeme sjedili u gnijezdu. Ali ako zadržite goluba u kutiji još tjedan ili dva, i onda ga pustite, on nikada neće biti u stanju poletjeti (Chomsky, 1991: 157).

Primijenjeno na učenje hrvatskoga jezika u školi, može se reći da, ako se učeniku onemogući da u određenoj dobi ovlada nekim jezičnim i komunikacijskim vještinama, to više nikada neće moći učiniti na jednako kvalitetan način. Stoga je u nastavnim planovima i programima vrlo važno odrediti ne samo kako se što uči i poučava nego i kada se to čini. Chomsky tvrdi da su psihologija i lingvistika učinile puno štete praveći se da imaju odgovor na sva pitanja i upućujući nastavnike i ljude koji se bave djecom kako bi se trebali ponašati. Često su ideje koje iznose znanstvenici sasvim sulude i stvaraju nevolje, npr. sugeriranje da je učenje jezika sustav navika − ponavljate dok ne postanete dobri u tome, no metoda je tako dosadna da je uspavljivala učenike (Chomsky, 1991: 67).

Kao što je rečeno, najčešći uzrok teškoćama u učenju općenito jest nedovoljno usvojen jezični sustav, što se u pisanju očituje u nejasnim, nepotpunim i nepovezanim rečenicama, a u razumijevanju teksta u nemogućnosti da se iz teksta izdvoje osnovni podaci, da se tekst sažme te da se oblikuju jasne, potpune i povezane rečenice. Budući da svi učenici nemaju isti razvojni put jezika, treba im pristupati različito, poštujući osobnost i stupanj znanja do kojeg su došli u danom trenutku, osobito pri dolasku u srednju školu. Jezik i književnost imaju veliku moć u doživljavanju, razumijevanju i tumačenju svega, ali mora se reći da se ta moć u školskom sustavu doseže samo ako je dobar pristup izvorima moći i ako se dobro utvrde razvojni stupnjevi učenja jezika i književnosti. U protivnom se u učenika neće potaknuti znatiželja, motivacija, a ni namjera da se njima bave.

2.6. Jezične djelatnosti

S postizanjem svrhe Hrvatskog jezika tijesno su povezane jezične djelatnosti (aktivnosti) jer su one način kojim se ostvaruje svaki, pa i najmanji odsječak nastavog procesa. One omogućuju znanje i sposobnosti koje su uvjetovane znanjem te kompetencije (primjenu znanja i sposobnosti u određenoj djelatnosti). Vygotsky (1962) ističe da učenici pisanim i govorenim oblikom jezika ne stječu samo nov oblik komunikacije nego mijenjaju prirodu jezičnih znanja i postupno ostvaruju analitičko mišljenje ako je tekst u skladu s razvojnim stupnjem jezične zrelosti.

Hrvatski jezik je „temeljni predmet kojemu je jedan od ciljeva uspješna kompetencija komunikacije na materinskome jeziku, a to znači i kompetencija čitanja (i pisanja) tekstova pisanih svim funkcionalnim stilovima“ (Gazdić-Alerić, Alerić, Budinski, i Kolar Billege, M. (2016: 9-20).

> Razvoj je čitalačke kompetencije vezan i uz lingvističku kompetenciju, odnosno jezična znanja. Posebno je vezan uz jezičnu djelatnost pisanja te uz književnost i medije, tako da i teme vezane uz spomenuta područja svakako pridonose čitalačkoj kompetenciji u cjelini. (…) Čitanje i pisanje temeljne su intelektualne vještine koje se nalaze u osnovi većine školskih i akademskih predmeta. Zato je njihovo adekvatno razvijanje preduvjet postizanja uspjeha u cijeloj vertikali obrazovanja te im u sustavu obrazovanja treba dodijeliti primjereno mjesto (Gazdić-Alerić, Alerić, Budinski i Kolar Billege (2016: 9-20).

Prema ovim autorima u praktičnome metodičkom diskursu potrebno je učenike izložiti tekstovima svih funkcionalnih stilova kako bi napredovali u čitanju s razumijevanjem te u govorenom i pisanom jezičnom izražavanju u skladu s individualnim karakteristikama. (Gazdić-Alerić, Alerić, Budinski i Kolar Billege (2016: 9-20).

Čitanje je jezična djelatnost koja je bitno uvjetovana samom jezičnom vještinom (Catts, 1995). Čitanjem se primaju informacije, razvija i obogaćuje jezik. Za Težaka (1996) je čitanje jedan od temeljnih sadržaja nastave književnosti i jezika i u eri elektroničkih medija, koji su suzili djelokrug čitanja, ali i pribavili novu publiku. Svrha čitanja jest jasno i točno primanje napisane obavijesti, a s obzirom na potrebe primatelja obavijesti i karakter obavijesti svrha se može razložiti na logičko čitanje, izražajno čitanje i sl. (Težak, 1996: 67). Čitanjem stječemo i sposobnost prerade informacija te usvojenost jezične norme u najširem smislu.

Pisanje je produkcija; podrazumijeva organiziranje i formuliranje poruke te motoričku vještinu pisanja teksta. Pisanje je najizraženiji oblik svijesti o jeziku, njegovim oblicima, sintaksi i značenjima.

Čitanje i pisanje unapređuju sve ostale vještine i školske predmete. Potrebno ih je izravno poučavati jer se ne usvajaju samom izloženošću jeziku. Za razliku od obiteljskoga i zavičajnoga idioma kojim se ovladava spontano i nesvjesno, čitanje i pisanje poučava se na

standardnom idiomu, koji je potrebno i učiti (Jelaska, 2012). Stoga pisani jezik nije samo različita vrsta jezične djelatnosti, nego i različita vrsta idioma (Jelaska, 2012).

Jezično osposobljene osobe mogu obrađivati primljene tekstove (slušati i čitati) i stvarati nove (pisati i govoriti), što ne znači da su uvijek svjesne pravila po kojima to čine. Što se tiče govorenja, nije važno samo što se govori nego i kako se govori. Zato se u učenju i poučavanju jezika mora posebno njegovati upoznavanje i upotreba glasova, oblika, značenja, proširivanje značenja riječi, spoznavanje i uporaba njihovih međusobnih odnosa i posljedica koje u ustroju rečenice ti odnosi imaju. Tako se razvija komunikacija, jezična svijest te metalingvistička i metakognitivna svijest. Govorenje podrazumijeva planiranje poruke, tj. oblikovanje i razvijanje misli (kognitivne vještine), formuliranje izričaja (jezične vještine), izgovaranje izričaja, tj. artikuliranje i intoniranje govora (fonetske vještine). Govorenje se u nastavi dijeli na gramatičko-pravogovornu sferu, usmjerenu na usvajanje navika, i stilsko-kompozicijsku, usmjerenu na stvaranje tekstova, no one moraju biti funkcionalno povezane. Oblikujući govorni oblik, rečenicu, ujedno formiramo i razvijamo misao te ovladavamo pravogovornom i gramatičkom normom. I u tome je jedna od funkcija govora, prema tome i funkcija nastave materinskoga jezika. „Pjesnikom se rađa, govornikom postaje.“ kaže Kvintilijan (1985: 48). U nastavnom planu i programu nužno je odrediti postupno usavršavanje procesa govorenja. Govornom izražavanju pripadaju različiti komunikacijski tekstovi svakodnevne i prigodne uporabe, ali i izvedba poezije, dramskih i dr. umjetničkih i neumjetničkih tekstova koji pomažu usavršavanju govorenja. „Učenici trebaju reći što znaju jedni drugima i cijelom svijetu kako bi doznali što oni znaju. Govorenjem, oni će učiti. Govorenjem će nam interpretirati svijet onakvim kakvim ga oni vide“ (Renyi, 2001). Dakle, učenici govoreći otkrivaju i razvijaju spoznajne sposobnosti i stavove o sebi i drugima.

Slušanje je tijesno povezano s govorenjem i čitanjem naglas. Slušanjem stječemo imanentnu gramatiku, ovladavamo tehnikom slušanja i razvijamo kulturu slušanja, što podrazumijeva razvijenost govornoga sluha, slušne memorije i auditivno primanje poruke. Vježbe slušanja moraju biti osmišljene tako da osposobljavaju učenika za usredotočenost na usmeno izlaganje, na razumijevanje sadržaja usmenoga izlaganja, razlikovanje bitnog i nebitnog, općeg i posebnog, središnjeg i rubnog te da ga privikavaju na kontinuirano praćenje usmenog izlaganja, zapažanje jezičnih i stilskih obilježja, zapamćivanje sadržaja izlaganja, oponašanje i ponavljanje sadržajnih i izgovornih sastavnica. Da bi učenik slušao, mora biti sposoban

zamijetiti izričaj (audio-fonetska vještina), identificirati jezičnu poruku (jezična vještina), razumjeti poruku (semantička vještina) i protumačiti poruku (kognitivna vještina). Slušanje pjesničkih tekstova posebna je vrsta jezične djelatnosti za koju je potrebna posebna vrsta sposobnosti koju nazivamo poetski sluh i koja se također mora usavršavati postupno (Rosandić, 2005).

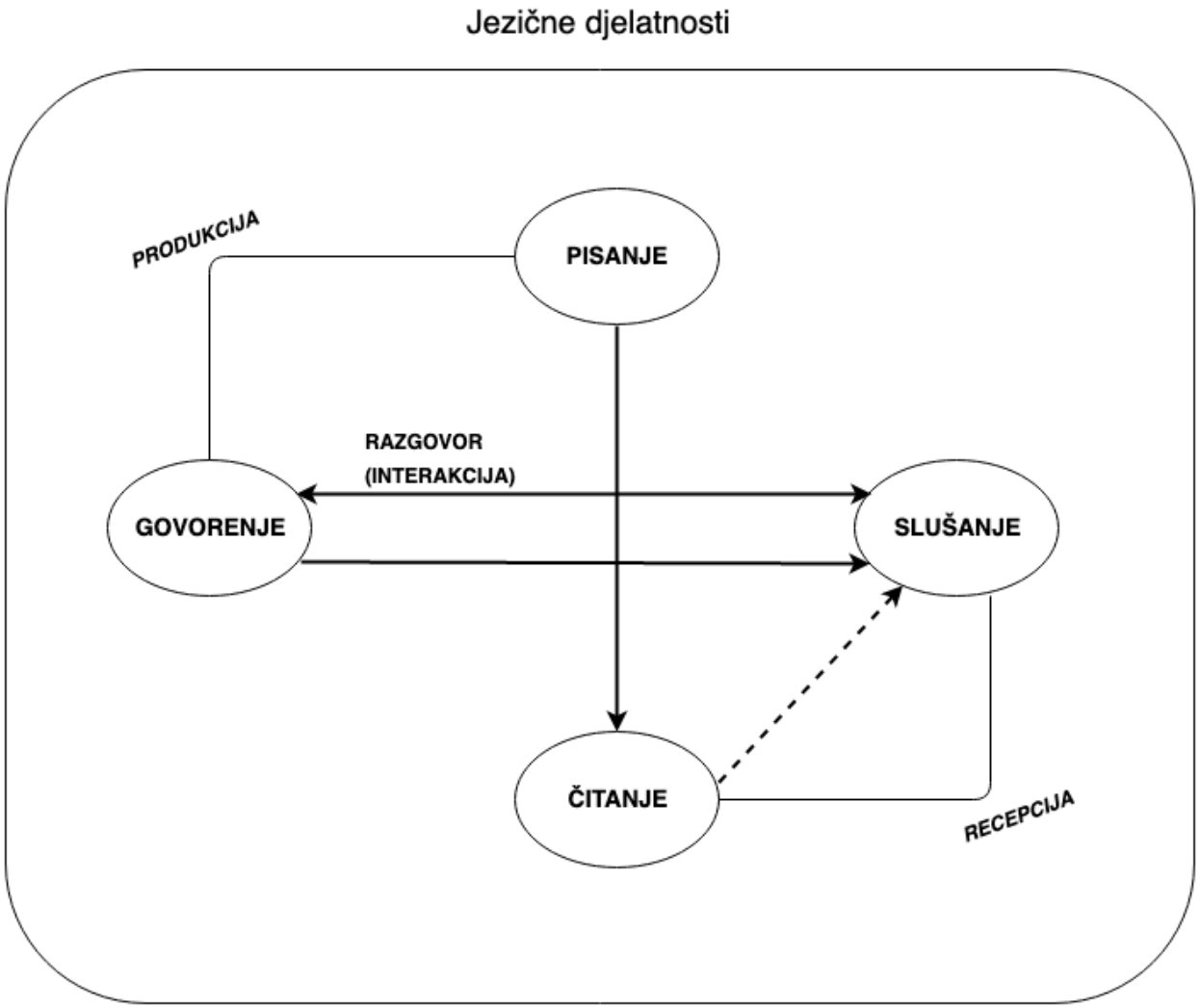
Za razvijanje jezičnih djelatnosti u Hrvatskom jeziku nužno je povezati sadržaje učenja s odgovarajućim znanjima iz temeljnih znanosti. Odnos znanstvenog znanja i ishoda učenja važno je epistemološko pitanje jer se u nastavni proces ne unosi izvorno znanje, već odabrano, obrađeno i prilagođeno znanstveno znanje za program nastavnoga predmeta Hrvatski jezik. Vrijednost znanstvenoga znanja pripada općoj epistemologiji, a prilagođeno znanje razmatra epistemologija metodike. S toga se aspekta može promatrati i uloga toga znanja u taksonomiji ciljeva i ishoda učenja (Bežen, 2008).

Prema Kolar Billege (2020) ishodi učenja (eksplicitni i implicitni) određuju se prema jezičnim sadržajima iz matičnih znanosti (lingvistike i gramatike) po Bloomovoj taksonomiji koju su revidirali Krathwohl i Anderson, koja povezuje razine znanja (činjenična, konceptualna, proceduralna i metakognitivna znanja) i kognitivne procese (dosjećanje, razumijevanje, primjena, analiza, vrednovanje, stvaranje/sinteza).

Taksonomija učeničkih govornih postignuća iz *Zajedničkog europskog referentnog okvira za jezike* (2005: 14), najvažnijeg europskog dokumentu za izradu nastavnih planova i programa za nastavu jezika, programskih smjernica, ispita i udžbenika, ilustrira široke mogućnosti koje jezik pruža učeniku i koje ovako prilagođene treba rabiti u nastavi hrvatskoga jezika:

> Učenik će moći: preformulirati misli kako bi nešto naglasio, diferencirao i izbjegao dvosmislenost; govoriti dosljedno i gramatički korektno; izbjeći sustavne pogreške; sažeti informaciju iz različitih usmenih i pismenih izvora; suvislo i jasno prenijeti argumente i činjenice; razlikovati nijanse značenja; proizvesti jasan, dobro strukturiran detaljan tekst o zadanoj temi te objasniti svoja stajališta o temi navodeći prednosti i nedostatke različitih mogućnosti; razumjeti glavne misli razgovora o poznatim temama; opisati doživljaje i događaje, težnje; obrazložiti stajališta i planove; predstaviti sebe i druge; voditi jednostavan razgovor; razumjeti riječi, fraze, opis događaja, želja; uključiti se u razgovor o obitelji, hobijima, školi; prepričati sadržaj knjige; opisati svoje reakcije; aktivno sudjelovati u raspravama o poznatim situacijama obrazlažući i braneći svoja stajališta; u

različitom rasponu prihvatljivom će tečnošću objašnjavati glavne odrednice neke ideje ili problema te izražavati svoje mišljenje o apstraktnim temama ili temama iz kulture; ostvariti kratke svakodnevne izričaje kako bi zadovoljio jednostavne potrebe konkretne naravi, od jednostavnih rečenica i naučenih fraza, formula i skupina od nekoliko riječi, ograničenoga repertoara, pri čemu često dolazi do prekida komunikacije, do vrlo zahtjevne razine (*Zajednički europski referentni okvir za jezike,* 2005:14).



Slika 1 ***Jezične djelatnosti (aut. grafički prikaz, ideja iz Europskoga referentnog okvira za jezike, 2005)***

Iz ovoga prikaza jezičnih djelatnosti vidljivo je da su slušanje i čitanje receptivne (primalačke), govorenje i pisanje produktivne (stvaralačke) djelatnosti, a razgovor interakcija između govornika i slušatelja, tj. izmjena stvaranja i primanja.

Svaka od ovih vještina razvija emocionalni, fantazijski i intelektualni svijet primatelja/prenositelja estetske i svake druge poruke. Čovjek koji bolje ovlada tajnom komunikacije (slušati, suosjećati, razumjeti, izreći) bolje će se snalaziti u svijetu ili, kako je rekao Napoleon, upravljat će svijetom upravo snagom vlastitih riječi.

Govoreni i pisani jezik generički su mediji književnosti i do danas se njima ponajprije stvara tekst, usmeno govorenje te elektronička slika i zvuk. Možemo govoriti o primarnim tekstovima (tekstni izvori) i sekundarnim (vizualni, auditivni i audiovizualni) tekstovima. Kako svrha književnoga odgoja i obrazovanja podrazumijeva i usvajanje estetskih poruka što ih sadrži književnost, zatim znanstvenih činjenica o književnosti koje su potrebne za doživljaj i razumijevanje književnog djela, u primarne izvore za nastavu književnosti valja ubrojiti izvorne umjetničke, novinske i znanstvene tekstove te metodički pripremljene i obrađene tekstove za nastavu književnosti. U nastavi jezika potrebno je služiti se tekstovima iz svih područja ljudskoga djelovanja.

Budući da je jezik glavno sredstvo za razvijanje mišljenja i razumijevanja, jasno je da su čitanje, pisanje, slušanje i govorenje glavne djelatnosti kojima možemo poticati i razvijati mišljenje i razumijevanje, naravno, ako ih provodimo na primjeren način. Razumijevanje je popratna psiholingvistička vještina svake jezične djelatnosti, bez čega jezične djelatnosti nemaju smisla. Zbog toga je presudno koje tekstove treba odabrati za nastavu, kada i na koji ih način treba obrađivati.

2.6.1. Jezične djelatnosti i kompetencije u Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike

Prema *Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike* (2005), kompetencije su znanja, vještine i karakteristike koje omogućavaju određenoj osobi da djeluje. Jezične kompetencije osobe koja uči jezik ostvaruju se obavljanjem različitih jezičnih djelatnosti (aktivnosti): recepcije, produkcije, interakcije i posredovanja (usmeno ili pisano prevođenje). Svaka od njih može se primijeniti na govorne i pisane tekstove. Recepcija podrazumijeva tiho čitanje i praćenje medija. Produkcija je usmena prezentacija, pisana studija, izvještaj; ima važnu ulogu u akademskomu i stručnom području i od posebne je društvene važnosti (izricanje mišljenja o pismenim radovima ili o tečnosti u govoru i održavanju usmenih prezentacija). U interakciji barem dvije osobe sudjeluju u pisanoj i/ili usmenoj razmjeni tijekom koje se produkcija i

recepcija izmjenjuju ili, u slučaju usmene komunikacije, preklapaju. Posredovanje podrazumijeva preformulaciju izvornoga teksta jer se često pokazuje potreba za obradom (recepcijom, produkcijom, interakcijom ili posredovanjem) govornih i pisanih tekstova (*Zajednički europski referentni okvir za jezike,* 2005: 14). U nastavi Hrvatskoga jezika često je potrebno stariji tekst prenositi u suvremeni jezični kod da bi ga učenici mogli razumjeti i doživjeti.

Svaki je čin uporabe jezika smješten u određenu situaciju na nekom od djelokruga aktivnosti ili područja interesa. Osobno područje obuhvaća privatni život pojedinca; u javnom području osoba nastupa kao građanin ili član neke organizacije; u profesionalnom se bavi svojim poslom ili strukom a u obrazovnom je uključena u organizirano učenje, posebno u sklopu neke obrazovne ustanove (*Isto*: 46).

U *Zajedničkomu europskom referentnom okviru za jezike* kompetencije su podijeljene na opće i komunikacijske (jezične). Opće nisu isključivo jezične, već se iskorištavaju za bilo koju aktivnost, uključivši jezičnu. Komunikacijske jezične kompetencije omogućuju osobi da djeluje rabeći specifično lingvistička sredstva (*Isto*: 9).

Opće kompetencije pojedinca su znanje, vještine i egzistencijalne kompetencije te sposobnosti za učenje. Znanje (savoir = znati), tj. deklarativno znanje rezultat je iskustva (empirijsko znanje) i formalnoga obrazovanja (akademsko). Vještine i umijeća (savoir faire = znati učiniti) više ovise o vještini izvođenja nego o deklarativnomu znanju. No stjecanje takvih vještina može se olakšati usvajanjem „zaboravljenoga znanja“, a prate ga oblici egzistencijalne kompetencije (npr. opuštenost ili napetost pri izvršavanju zadataka). Egzistencijalne kompetencije (savoir etre = znati biti) sklop su osobnih karakteristika, crta ličnosti i stajališta koji čine sliku što je osoba ima o sebi, njezino doživljavanje drugih osoba te spremnost da s njima uspostavi društvenu interakciju. Crte ličnosti, stajališta i naravi parametri su koje treba uzeti u obzir pri učenju i poučavanju jezika. Smatraju se dijelom općih kompetencija neke osobe. Budući da se one mogu steći i mijenjati, jedan od ciljeva može biti i oblikovanje stajališta. Egzistencijalna je kompetencija npr. spremnost preuzimanja inicijative ili čak rizika u izravnoj komunikaciji kako bi osoba sebi izborila priliku da govori. Egzistencijalne kompetencije povezuju se s kulturom i stoga su osjetljiva područja. Sposobnost učenja (savoir apprendre = znati učiti) pokreće egzistencijalna kompetencija, deklarativno znanje i vještine, pa se oslanja na razne oblike kompetencije, a može se opisati

kao „znati kako“ ili željeti, otkriti različitost, bilo da se to odnosi na druge jezike, drugu kulturu, druge ljude, bilo da se odnosi na nova područja znanja. Sposobnost učenja može se primijeniti u svim područjima, no posebno je važna u učenju jezika (*Zajednički europski referentni okvir za jezike*: 9-12). Sposobnost učenja sposobnost je promatranja i sudjelovanja u novim iskustvima te integriranje novih spoznaja u postojeće znanje i prema potrebi mijenjajući to znanje (*Isto*: 110). U nju ubrajamo pažljivo praćenje prezentiranja informacija, shvaćanje cilja postavljenog zadatka, učinkovito sudjelovanje u radu u parovima ili skupinama (*Isto*: 111).

Komunikacijske jezične kompetencije podijeljene su u *Zajedničkom europskomu referentnomu okviru* na leksičke, sociolingvističke i pragmatične. Leksička kompetencija sadrži znanje i sposobnost uporabe riječi, izraza, metafora, intenzifikatora, čija je uporaba kontekstno i stilski ograničena, npr. *bijelo poput snijega* (čisto), ustaljene kolokacije, npr. *prekinuti šutnju*, kvantifikatore, npr. *često, sve, mnogi*, potom gramatičku kompetenciju, semantičku, fonološku, ortografsku (oblik i veličina malih slova, pravilno pisanje riječi i priznatih skraćenica, interpunkcija, tipografske konvencije, uobičajene logograme (@). Sociolingvistička kompetencija bavi se znanjem i vještinama koje zahtijeva socijalna dimenzija uporabe jezika, npr. ekspletivima *Vidi, vidi!* Pragmatične kompetencije uključuju poznavanje načela prema kojima su poruke organizirane, strukturirane i prilagođene kontekstu (*Isto*:113-125).

Razvijanje komunikacijskih kompetencija uključuje sociokulturnu posviještenost, maštovitost, afektivne odnose, učenje kako se uči itd. Kad se one ostvare, učenici će se lakše snalaziti i u životnim situacijama. Mali broj učenika uči proaktivno, tj. samostalno planira, organizira, izvršava vlastite procese učenja. Većina ih uči reaktivno, tj. slijedeći upute i izvršavajući aktivnosti koje pripremaju nastavnici ili su u udžbeniku. Kad učenje jednom prestane, daljnje učenje mora biti samostalno. Samostalno ili autonomno učenje može se promicati ako se „učenje kako učiti“ smatra integralnim dijelom učenja jezika, tako da učenici postaju sve svjesniji kako uče, koje su im mogućnosti otvorene i koje im najbolje odgovaraju (*Isto*: 145).

Svrha se Hrvatskog jezika ostvaruje u stjecanju jezičnih i komunikacijskih kompetencija, stoga one moraju biti postavljene u odredbi svrhe predmeta. Bitno je da u srednjoj školi usvajanje djelatnosti i kompetencija bude stupnjevano i sustavno te da se omogući

individualni napredak svakoga učenika u skladu s njegovim dosezima i dotadašnjim postignućima.

2.6.2. Teorije jezika

Jezične teorije pomažu nam da u nastavi odredimo primjeren i učinkovit odnos između jezikoslovnoga znanja i jezičnih djelatnosti u programima Hrvatskoga jezika. U proučavanju teme ovoga rada pridonijele su sigurnijem donošenju zaključka što je bit predmeta, odnosno koje sastavnice treba obuhvatiti odredba svrhe Hrvatskog jezika u srednjoj školi. U nastavi hrvatskoga jezika jeziku se dugo pristupalo pomoću teorijskoga učenja gramatike. Između dvaju svjetskih ratova neki metodičari zahtijevaju prekid s takvom tradicijom u srednjoj školi, i to pod utjecajem reformnih pokreta koji su se razvili iz filozofije pragmatizma i pedagogije Johna Deweya (*Bolji je gram iskustva nego tovar teorija.*) (Peruško, 1965). Za pragmatiste jezik je vještina i navika, pa ga treba učiti oponašanjem i ponavljanjem. Dewey naučava da se svaki odgojno-obrazovni proces mora oslanjati na unutarnju aktivnost učenika, u kojoj učenik sam istražuje i dolazi do zaključaka. Pod njegovim utjecajem nastavnici počinju na jezik gledati kao na sredstvo sporazumijevanja i tom cilju podređuju metode nastave materinskoga jezika (prema Peruško, 1965). Tako N. Smolić-Krković (1981) ističe da se nastava u školi i učenje kod kuće trebaju međusobno prožimati i nadopunjavati te da svjesni nastavnik mora voditi učenika kao što poslovođa uvodi novoga radnika u radni proces za strojem sve dok se ne uvjeri da zna kako treba raditi. Ovdje vrijede aforizmi *Praxis sine theoria caecus in via. (Praksa bez teorije slijepac na cesti.)* i *Theoria sine praxi rota sine oxa. (Teorija bez prakse kotač bez osovine.)* (Smolić-Krković, 1981). U našem tzv. usmjerenom obrazovanju ovakvo će se shvaćanje radikalizirati svođenjem obrazovanja na pripremu učenika za radnika samoupravljača u udruženom radu, što će uvelike unazaditi naše školstvo.

U nastavi je dugo bila aktualna strukturalistička gramatika o jezičnom znaku F. de Saussurea. Chomsky (1972) smatra da je ona zastarjela jer je *langue* samo sustavni popis jedinica i da se treba vratiti humboldtovskom shvaćanju jezika po kojem je jezik sustav generativnih procesa, što dokazuje činjenicom da gotovo sva djeca uspijevaju usvojiti materinski jezik bez obzira na razlike u osobnostima i u jezicima kojima su izložena te da svi prolaze jednake razvojne faze i odstupanja. U nastavi materinskoga jezika utemeljenoj na urođenosti važnije je da učenici razmišljaju o jeziku, o oblicima riječi, rečeničnoj strukturi i sl. kako bi posvijestili svoje

urođene sposobnosti nego uvježbavanje. Pristup koji počiva na gramatičkim pojavama i pravilima prevladao je u lingvističkim školama od početka druge polovine dvadesetoga stoljeća te je omogućio nastavak tradicionalne jezične nastave koja je poučavala gramatiku (Jelaska, 2007). Prema kognitivnoj je lingvistici jezična struktura izravan odraz spoznaje, tj. ljudskoga iskustva sa stvarnim svijetom, načina kako ga ljudi opažaju i opojmljuju, tj. konceptualiziraju. „Osim našeg opažajnoga sustava, na jeziku se odražava i povijest našega opažanja“ (Jelaska, 2007: 14). Podjeli generativne lingvistike na sposobnost i izvedbu suprotstavlja se jedan smjer primijenjene lingvistike, koji potječe od Della Hymsa − tvorca pojma i naziva *sposobnost za uporabu* (engl. *competence for use*) ili *komunikacijska sposobnost*, sposobnost sporazumijevanja, *komunikacijska kompetencija* (engl. *communicative language competence*). Sama riječ kompetencija umjesto umijeće (koja sjedinjuje sposobnost i vještinu), osposobljenost, ishod, postignuće pojavljuje se i u programima mnogih stranih jezika i dr. predmeta, bez obzira na njezinu višeznačnost i značenjsku neodređenost (Jelaska, 2007: 14).

Nastava Hrvatskoga jezika ne smije se temeljiti isključivo na jednoj jezikoslovnoj teoriji. Važno je uspostaviti međudjelovanje znanja i njegove primjene, tj. teorije i jezičnih djelatnosti za svaki stupanj (etapu), i to prema kriteriju komunikacijske funkcionalnosti u odnosu na stvarne sugovornike kojima je učenje namijenjeno. Tako se afirmira stvaralačka nastava u kojoj su i učenik i učitelj stvaraoci.

Ova cjelina donijela je spoznaje o fenomenu jezika iz filozofske, lingvističke, književnoteorijske, osobito metodičke perspektive (u teoriji i praksi), koje su obuhvatile bit jezika, njegovu ulogu u životu pojedinca, naroda i čovječanstva te jezične sposobnosti i djelatnosti. Na tome je u ovom radu oblikovan sustav kriterija prema kojima će se utvrditi kvalitetna odredba svrhe Hrvatskoga jezika u srednjoškolskoj nastavi. Budući da je jezik temeljno komunikacijsko sredstvo u svim područjima života, a jezična kultura sastavni dio opće kulture, razumljivo je da se svaki promašaj u nastavi materinskoga jezika odražava u ostalim školskim predmetima i u životnim situacijama. Valjana odredba općeg cilja predmeta na kraju obrazovnih etapa uvelike pomaže da se to ne dogodi.

3. UČENJE, ZNANJE, ODGOJ I OBRAZOVANJE

3.1. Znanje i učenje

Znanju se danas pridaje gotovo magijska moć izbavljenja iz svih nedaća i problema nekoga društva. Što je znanje i kako ga stječemo, pitanje je kojim su se bavili mnogi filozofi i znanstvenici, a stjecanje znanja u nastavi odvijalo se primjenom različitih pristupa i postavljanjem različitih ciljeva učenja. Aristotel (1988) smatra da svi ljudi teže znanju po naravi i da čovjeku priliči najbolje djelovanje. Razum omogućuje spoznaju, a primjena spoznaje u praktičnom djelovanju jest etika. Za Aristotela vrlina nije nešto urođeno, nego se stječe i razvija prakticiranjem tijekom života. Djelovanjem koje je u skladu s vrlinom postiže se *eudaimonia* (sreća ili blaženstvo) kao ono što je najbolje, najljepše i najugodnije za čovjeka, a to je ujedno i najbolje za ljudsku zajednicu (Aristotel, 1988). I za Hegela je opća bit obrazovanja u tome da čovjek sebe učini općim duhovnim bićem. Heidegger kaže da zna samo onaj koji je svjestan da mora učiti:

> Imati puke spoznaje, ma koliko opsežne, nije neko znanje. (…) Onaj tko takve spoznaje nosi unaokolo, pa je uz to uvježbavao i neke praktične smicalice, taj će (…) biti bespomoćan i nužno će postati šeprtlja. Zašto? Zato što on nema nekog znanja, jer znati znači: **umjeti učiti** (istaknula aut. rada). Svakidašnji razum podrazumijeva, naravno, da neko znanje ima onaj kome više nije potrebno učiti, zato što je to već izučio. Ne: zna samo onaj tko razumije da uvijek ponovo mora učiti i koji je na temelju tog razumijevanja sebe doveo prije svega do toga da stalno može učiti. To je mnogo teže nego posjedovati saznanja (Heidegger, 1978: 38-39).

Koliko je ovaj stav bezvremen, potvrđuje činjenica da se danas sva relevantna literatura o učenju zalaže za cjeloživotno učenje i stjecanje umijeća učenja. Ističe se i suradništvo u procesu učenja jer kolektivno znanje predstavlja veći fundus spoznaja i iskustava o tome kako najlakše postići cilj. *Zajednički europski referentni okvir za jezike* govori o kompetenciji znati učiti (*savoir apprendre*) kao jednoj od najvažnijih kompetencija, što je ustvari identično Heideggerovoj tvrdnji *Znati znači umjeti učiti*. „Sposobnost učenja je sposobnost promatranja i sudjelovanja u novim iskustvima te integriranje novih spoznaja u postojeće znanje i prema potrebi mijenjajući to znanje“ (*Zajednički europski referentni okvir za jezike,* 2005: 110).

Jednak stav izriče i Gadamer tvrdeći da se „dijalektika iskustva ispunjava ne u nekom zaključenom znanju, nego u onoj otvorenosti za iskustvo, koju samo iskustvo omogućuje“ (Gadamer, 1978: 390). Učenje je, dakle, prijenos novog iskustva za onoga koji je otvoren za primanje toga iskustva. Uz mnoge druge uloge koje ima, jezik je i sredstvo prijenosa znanja i iskustva, koji su od njega neodvojivi.

Znanje osim iskustva obuhvaća emocije i vrijednosti. Platon ideju Lijepog (1985) poima kao sklad − harmoniju i poistovjećuje ju s idejom Dobra i Istine, s onim najvišim, s izvorom bitka. Umjetnost za njega ima odgojnu zadaću, ali je time podčinjena samo kao sredstvo za stjecanje ideja. Max Scheller (1996) tvrdi da emocije imaju spoznajnu ulogu i da svaki spoznajni doživljaj obuhvaća i neki vrijednosni odnos. Znanju kao moći on suprotstavlja znanje kao ljubav tvrdeći da su nam vrijednosti dane u emocionalnom shvaćanju, logikom srca, a ne samo logikom uma i da emocionalni akti i sami imaju spoznajnu funkciju. Pritom je ljubav osnovni način prihvaćanja vrijednosti. „Ljubav je uvijek budnica na spoznaju i na htjenje – štoviše, majka duha i uma samoga. (...) Čovjek, prije nego je *ens cogitans* ili *ens volens* jest *ens amans*“ (Scheller, 1996: 15-57). Ističe i veliku ulogu kulture u životu čovjeka, koji je tvorac i produkt kulture. Kultura (svijet koji je stvorio čovjek) u biti konstituira čovjeka (Scheller, 1996: 15-57). Prema H. Bergsonu (2011) jedino intuicija shvaća bit života i svijeta, tj. ono što je konkretno, individualno, neponovljivo. Schellerova i Bergsonova tvrdnja da se uči i intuicijom i emocijom vrijede za svako učenje, a za književnost je to neobično važno jer čitajući književna djela, proživljavamo, o njima razmišljamo, učimo iz njih, stječemo znanja i vrijednosti jer književnost pruža i izaziva emociju i misao s aspekta književnoga lika i recipijenta (čitatelja, primatelja). U nastavnim programima treba voditi računa o tome koje će vrijednosti program zastupati jer obrazovanje mora uključiti ne samo razum nego i emocije. Relativiziranjem vrijednosti ljudi se mogu lako prepustiti podređivanju tuđim ciljevima i izgubiti pravi smisao postojanja i djelovanja, a mogu se stvoriti nepoželjne pojave u društvu, nezainteresiranost ili radikalni stavovi.

Izgraditi vrijednosti jest najvažnija uloga odgoja i obrazovanja, a Hrvatski jezik najviše od svih školskih predmeta ima širinu i mogućnost djelovanja na izgradnju osobnosti.

3.2. Odgoj i obrazovanje

U hrvatskom jeziku riječ *obrazovanje* naglašava umne, racionalne ciljeve učenja, a *odgoj* volju i osjećaje, međutim, odgoja nema bez obrazovanja i obratno. Može se istaknuti i značenjska razlika između odgoja i osposobljenosti, kojom se odgoj tumači kao pripremanje osobe za ovladavanje životnim situacijama, a osposobljenost kao stjecanje određenih kvalifikacija, što poglavito treba uzeti u obzir u definiranju svrhe u strukovnim školama. Kako danas riječ edukologija preuzima značenje sustava znanja o edukaciji što su nastala u različitim disciplinama čiji je predmet edukacija (Christensen, 1981, prema Pastuović, 2012: 26), možemo govoriti o edukološkim pojmovima znanja, obrazovanja i sl. „Obrazovanje je organizirano učenje znanja i psihomotornih vještina te razvoj onih sposobnosti s pomoću kojih se odvija njihovo učenje. Obrazovanje se odvija uz pomoć kognitivnih procesa (percipiranja, mišljenja i pamćenja) pa se stoga obrazovanje naziva kognitivnim učenjem. Budući da u motivativnim osobinama prevladava čuvstvena sastavnica nad kognitivnom, odgoj se naziva organiziranim afektivnim učenje“ (Pastuović, 2012: 27).

Možemo se pitati, pod utjecajem Witgensteinove tvrdnje da živimo u kulturi koja je odustala od etike, u etičkom relativizmu u kojem je ostao samo subjektivizam i metaetika kao sinteza psihologije, jezika i sociologije, ima li odgoj danas mjesta u školi. Živimo, naime, u vremenu u kojem je temeljno znanje derogirano i u kojem su selekcija i ekonomiziranje njegove glavne odlike, no usprkos tome lako se je složiti sa M. Labovitzem (2012), direktorom GEMS-a (Global Education Menagement System) za Ujedinjeno Kraljevstvo, Europu i Afriku da je „Obrazovanje (…) na neki način filantropija. Ako djecu kvalitetno educiraš, dugoročne su posljedice goleme. Daješ im sredstvo kojim mogu činiti dobro u svojoj zajednici“ (Labovitz, 2012, 45 – 48).

Teško je odrediti svrhu i ciljeve obrazovanja, no „Za većinu je ljudi ideja da od učenika treba očekivati da znaju više na kraju obrazovnog procesa nego su znali na početku nedvojbena. Ako je tako, onda određenje dosega i granica znanja mora biti temeljni problem svake teorije obrazovanja“ (Winch, 1999: 125). Različiti su aspekti i definicije znanja, ali znanje svakako uključuje više od kognitivnih sposobnosti. Pritom se bihevioristički pristupi usmjeruju na istraživanje i objašnjavanje vanjskih promjena u ponašanju, kognitivistički pristupi se više bave unutrašnjim promjenama u znanju, vještinama, mišljenju, vrijednostima i stavovima te

samopoimanju, a socijalne teorije učenja proučavaju proces učenja i njegove ishode u socijalnom okruženju (Miljković, 2012: 143- 178).

Jedan vid znanja jest „da se može izvesti zaključak o nepoznatom iz poznatog“ (Bruner, 1996: 63). Veliki je izazov za nastavu primjena teorijskoga znanja na praktične probleme, što komentira Aristotel u *Nikomahovoj etici*: „Lako je shvatiti djelovanje meda, vina, kukurijeka, spaljivanja rana i rezanja. Ali spoznati kako, za koga i kad bismo ih trebali primijeniti kao lijekove, nije ništa manji pothvat nego postati liječnik“ (Aristotel, 1988, 29). Ovo vrijedi i za primjenu teorijskih znanja u nastavi.

Klafki je utemeljio didaktiku koja se transformirala u kritičko-konstruktivnu didaktiku, po kojoj je cilj obrazovanja pružanje pomoći učenicima da razviju samoodređenje i solidarnost, tj. sposobnost da djelatno oblikuju osobne odnose prema stvarnosti. Kritičko-konstruktivna didaktika poučavanje i učenje shvaća kao “solidarne čine ljudske emancipacije, tj. kao oslobađanje od neznanja i pogrešnog znanja, od nehumanog načina života, imajući kao cilj stalnu demokratizaciju i humanizaciju društvene prakse − također i upravo u školi“ između subjekata potencijalno sposobnih da djeluju, a ne podčinjavanje objekta nastave i odgoja namjerama nastavnika ili odgojitelja (prema Jurić, 2007: 253-353).

R. M. Gagné razvija teoriju učenja prema kojoj je znanje svedeno na intelektualne vještine, verbalne informacije i kognitivne strategije, pa se s tim u vezi govori o kognitivnom, deklarativnom i proceduralnom znanju. Intelektualne su vještine znanja kako se nešto izvodi, a kognitivne strategije su načini kontrole vlastitih kognitivnih procesa (prema Matijević, 2007: 309-350).

UNESCO provodi međunarodnu politiku odgoja i obrazovanja te ju usklađuje s aktualnim potrebama i budućnošću mladih naraštaja. Izvješće Međunarodnoga povjerenstva za razvoj obrazovanja za XXI. st. UNESCO-u, pod naslovom *Učenje – blago u nama* (1998), čiji je urednik Jacques Delors, donosi novo shvaćanje učenja i obrazovanja, koje ima odjeka u filozofiji obrazovanja Europske unije, kao i u oblikovanju nastavnih planova i programa te učenja i ocjenjivanja u našim školama. Učiti znati znači

> svladavanje instrumenata znanja, koje se može smatrati sredstvom i ciljem života. Kao sredstvo ono služi svakom pojedincu – u najmanju ruku – razumjeti dovoljno o svojem okružju, da bi mogao živjeti dostojanstveno, razviti stručna umijeća i komunicirati. Kao

> cilj, njegov je temelj užitak razumijevanja, shvaćanja i otkrivanja. (...) omogućuje ljudima da razumiju različite aspekte svojega okružja, potiče intelektualnu znatiželju, posjeduje kritičke sposobnosti i omogućuje ljudima da shvate smisao stvarnosti postizanjem samostalnosti u prosudbi (…). Učiti znati pretpostavlja i učiti učiti. Tko nije naučio putove stjecanja znanja ili kako se do znanja dolazi, nije (funkcionalno) pismen (Delors, 1998: 97).

Bruner (1996) smatra da je školovanje istodobno instrument individualnog ostvarenja i održavanje ili unapređenje neke kulture jer se učenje događa u glavi (intrapsihički), a sve mentalne aktivnosti smještene su u određeno kulturno okružje. Stoga trebamo uočiti raznovrsne urođene talente, ali i sve ljude opremiti sredstvom kulture, tj. prevladati kulturnu deprivaciju (uskraćivanje). „Trebamo poštivati jedinstvenost lokalnih identiteta i iskustava, ali ne možemo zadržati jedinstvo kao narod ako je cijena očuvanja lokalnih identiteta Kula babilonska“ (Bruner, 1996: 80). Kultura nije neopozivo etabliran način mišljenja, vjerovanja, djelovanja i prosuđivanja jer je ona uvijek u procesu promjene, a brzina promjene povećava se migracijama, trgovinom, brzim razmjenama informacija (Bruner, 1996: 107). Škola je kultura, a ne samo priprema za kulturu, stoga moramo neprekidno procjenjivati kako škola utječe na doživljaj učenika o vlastitoj sposobnosti i izgledima da se nose sa svijetom i nakon što završe školu. Kulturalizam je pristup umu koji tumači da su učenje i mišljenje uvijek smješteni u nekom kulturnom okružju i ovise o utjecaju kulturnih resursa. Obrazovanje je utjelovljenje načina života neke kulture, a ne samo priprema za njega.

Prema Bruneru četiri su vida učenja u nastavi. Jedan je **djelovanje** − preuzimanje veće kontrole nad vlastitom mentalnom aktivnošću. Drugi je **refleksija** − smisleno povezivanje i razumijevanje naučenoga, nalaženje smisla, uporaba metakognicije, okretanje leđa onome što smo naučili pukom izloženošću činjenicama, čak i razmišljanje o vlastitom mišljenju. Treći je **suradnja**, a četvrti **kultura** – način života i razmišljanja koji konstruiramo, dogovaramo, institucionaliziramo i naposljetku nazivamo stvarnošću. Bruner ne poriče važnost razvijanja umijeća i sposobnosti, kao ni činjeničnoga znanja i interpretacije (razmjene znanja i usklađivanja perspektiva), no naglašava da su umijeća i činjenice važni u kontekstu.

„Razumjeti druga mišljenja je *par excellance* interpretativni proces: da nastavnici razumiju što njihovi učenici misle i obratno. Razumijevanje znači spoznati mjesto neke ideje ili činjenice u općenitoj strukturi znanja. Kad nešto razumijemo, razumijemo to kao primjer

šireg konceptualnoga rješenja ili teorije“ (*Isto*: 11). Razumijevanje je za Brunera (1996) ishod disciplinarnoga organiziranja i kontekstualizacije prijepornih, nepotpuno provjerljivih postavki, a jedan od najvažnijih načina na koji se razumijevanje može ostvariti jest narativni iskaz: ispričati priču o onome o čemu je riječ. Ali, kao što je odavno upozorio Kierkegaard, pričati priče da bi se nešto razumjelo, nije puko obogaćivanje uma, nego prevladavanje straha i strepnje (prema Bruner, 1996: 100-101).

Prema Bruneru (1996) narativni iskaz kao modus uma omogućuje da konstruiramo verziju sebe samih u svijetu, a kultura osigurava modele identiteta i djelovanja svojih pripadnika. Priče iz tzv. stvarnoga svijeta konstruiramo uglavnom kao što konstruiramo i izmišljene priče, ista su pravila oblikovanja i narativne strukture. Zanimljivo je u nekoj priči kao strukturi da događaji prepričani u njoj poprimaju značenje od priče kao cjeline, ali je i priča kao cjelina konstruirana od svojih dijelova, stoga su priče podložne interpretaciji, a ne objašnjenju. Jednostavno, ne znamo učimo li o narativnim iskazima iz života ili o životu učimo iz narativnih iskaza. Vjerojatno je točno oboje. Nitko ne sumnja da je usvajanje suptilnih nijansa narativnih iskaza jedan od najvažnijih putova koji vodi do razmišljanja o životu, kao što nam shvaćanje pravila asocijacije, komutacije i distribucije pomaže da shvatimo što je algebarsko mišljenje (Bruner, 1996).

> Narativni iskazi, usprkos svojim standardnim scenarijima o životu, ostavljaju prostora za iznimke i novitete koji vode onome što su ruski formalisti nekoć nazivali *ostronenyie* − kako nešto poznato ponovno učiniti neobičnim. Pa dok 'upričavanje' stvarnosti sadržava opasnost da stvarnost postane hegemonistična, dobre priče ponovno je izlažu mogućnosti propitivanja. Zato tirani u zatvore najprije potrpavaju novinare i pjesnike. A zato ja želim priče u demokratskim školama − da nam pomognu progledati, iznova (Bruner, 1996: 109).

Događaje koje istražujemo pretvaramo u narativni oblik da bi se bolje istaknulo ono što je kanonsko i očekivano te kako bismo lakše mogli uočiti što treba razjasniti. A za to je potrebna refleksija − razmišljanje o onome što znaš. „Razmišljanje o mišljenju mora biti najvažniji sastojak svake obrazovne prakse koja želi ovlastiti učenike“ (*Isto*: 33). Neprijatelj refleksije prema njegovu mišljenju jest vratolomna brzina − tisuće slika. „Ako jedna slika vrijedi tisuću riječi, onda jedna promišljena pretpostavka, hipoteza, vrijedi tisuću slika“ (Bruner, 1966: 33) jer se izvodi iz nečega što se već zna, nečega generičkoga, iz strukture nekoga predmeta.

Stoga se prema pjesmama, dramama, beletristici, kazalištu, tj. prema umijećima narativnoga iskaza ne smijemo odnositi kao prema ukrasu, nego kao prema nužnosti i moralnom uzoru jer mi zapravo prikaze našeg kulturnoga podrijetla i naša najdragocjenija uvjerenja iskazujemo u obliku priča. Međutim, narativno umijeće ne dolazi prirodno, mora se poučavati u fazama (Bruner, 1996). Ako narativni iskaz želimo učiniti instrumentom uma za stvaranje značenja, moramo uložiti puno truda − moramo čitati, stvarati, analizirati, razumjeti njegovu kvalitetu, naslutiti mogućnosti njegove upotrebe, raspravljati o njemu (Bruner, 1996).

Škola danas, ističe Bruner, kad su učenicima na brz i jednostavan način dostupni mnogi visokosofisticirani izvori znanja, naravno, nije jedino „mjesto učenja“, pa se mnogi pitaju koja je njezina uloga. Budući da je školovanje samo malen dio uvođenja mladeži u tajne kulturoloških kanona, škola mora biti spremna na suodnos s drugim utjecajima. U suvremenom svijetu promjena je norma, pa se nastava ne smije ograničiti na jedan model učenika ili jedan model poučavanja. Svaki odabir metode u pedagoškoj praksi podrazumijeva koncepciju koju bi učenici s vremenom mogli usvojiti kao primjeren način razmišljanja o procesu učenja. Metoda i model poučavanja nikad nisu bez utjecaja, nego postaju medij koji nosi vlastitu poruku. Razredna „kultura uzajamnoga učenja“ jest uzajamnost i razmjena znanja i ideja, uzajamnost u pomaganju ovladavanja građom, u podjeli rada i izmjeni uloga te mogućnost razmišljanja o skupinskim aktivnostima. Nastavnik je *primus inter pares* (Bruner, 1996). Obrazovanje mora zadovoljiti potrebe učenika i uklopiti ih u zajednicu u kojoj žive jer ono nije puka tehnologija primjene teorije učenja u nastavi ili rezultata testiranja uspješnosti u pojedinim predmetima, nego složen proces pokušaja uklapanja kulture u potrebe svojih pripadnika i njihovih načina učenja u potrebe njihove kulture (Bruner, 1996: 55).

Nastava Hrvatskoga jezika mora biti uklopljena u kulturu hrvatskoga društva i naroda. Velik je izazov kako odrediti opći cilj Hrvatskoga jezika u živom kontekstu učionice, koja je, naravno, dio šire kulture. Brunerove tvrdnje o važnosti priča kao primarnoga standarda za propitivanje, zaključivanje i povezivanje znanja poticajne su za nastavu hrvatskoga jezika. Narativni iskaz jest sredstvo povezivanja u proučavanju ljudskoga društva sa željom da prevladamo svoje neznanje, a veliki je izazov za nastavnike materinskoga jezika da im učenici ovladaju narativnim iskazima kao platformom za propitivanje, istraživanje, uočavanje zakonitosti i spoznavanje.

Kvaliteta obrazovnog sustava utječe i na nastavu hrvatskoga jezika. P. Sahlberg, konzultant za obrazovanje u četrdesetak zemalja, ističe da kvalitetni obrazovni sustav mora služiti svim učenicima u državi, neovisno o mjestu stanovanja, materinskomu jeziku, društveno-ekonomskom statusu ili osobnim mogućnostima, učinkovito iskorištavati financijske i ljudske resurse te da učenici u njima savladavaju ono što se od njih očekuje. Smatra da nije prihvatljivo uspoređivati učenička postignuća a da se ne razmatra povijest, kultura i tradicija različitih zemalja (neke su zemlje u PISA natjecanju visoko su rangirane, a imaju velike razlike u postignućima među školama iste vrste). Kao temeljne vrijednosti finskoga sustava izdvaja ideju inkluzije i holističkoga pogleda na osobni razvoj te neprihvaćanje komercijalizacije, standardizacije i privatizacije odgojno-obrazovnoga sektora kako su to učinile Velika Britanija, SAD, Njemačka. Finski je sustav ekstremno decentraliziran, općine i škole imaju veliku autonomiju. Djeci ostaje dovoljno vremena za igranje i razvoj preko kreativnih predmeta. Mladi ljudi žele postati učitelji zahvaljujući novom ustroju ustanova koje ih obrazuju. Razvoj suvremenoga obrazovanja stvar je istinskoga partnerstva, razmjene ideja i zajedničkoga rada na promjenama u obrazovanju s dobro osmišljenom strategijom i dovoljnim resursima (Sahlberg, 2010, 2012).

J. Burušić (2009) ističe da kurikuli trebaju biti prilagođeni mogućnostima svih učenika, a dugoročno znatnije napore treba usmjeriti na izobrazbu učitelja i njihovo osposobljavanje za rad s različitim skupinama učenika. „Deset posto djece u Hrvatskoj ima roditelje koji su nisko obrazovani. Oni su najrizičnija skupina i njihov je uspjeh u školi najlošiji“ (Burušić, 2009: 25-28). U komentaru istraživanja o suodnosu obrazovanosti roditelja, statusa obitelji i uspjeha učenika u školi N. Pastuović (2010) kaže da je u Hrvatskoj socijalna slika vrlo loša i pogoršana time da mladi vide da se ne cijeni rad i znanje (N. Pastuović, 2010).

Sve do Bolonje, smatra Žmegač, osobito u Njemačkoj i Francuskoj, vrijedio je Humboldtov ideal obrazovanja – studirati znači samog sebe izgrađivati, osposobiti mladu osobu da razumije procese i da bira ono što je zanima. Administrativna vlast u tome vas ne smije spriječiti jer samo ako je taj uvjet ispunjen, čovjek može pronaći svoje mjesto u društvu (Žmegač, 2011: 38-40).

Škola mora biti potpora učenicima u razvijanju sposobnosti, vještina, vrijednosti i znanja nužnih za uključivanje u zajednicu jer „znanja“ bez etičkog temelja, ljudi bez izgrađenih

vrijednosti mogu biti pogubni za svaku zajednicu (Šešelj, 2010). U tom smislu golem je utjecaj Hrvatskoga jezika na razvitak osobnosti, komunikacijskih sposobnosti i očuvanje nacionalnih vrednota na globalizacijskom i interkulturnom planu, što uvelike određuje put hrvatske države u Europi i svijetu. „Ključno pitanje koje na osnovi promišljanja obrazovanja na globalnoj i individualnoj razini treba biti pitanje svakog nastavnika (Surić; Žalac, 2008: 113) jest čemu bi trebalo poučiti naše učenike da ih bolje pripremimo za život u 21. st.“. Odgovori se nameću sami po sebi: otvorenosti prema novom uvažavajući staro; samostalnom donošenju odluka, preuzimanju odgovornosti; važnosti cjeloživotnog učenja; komunikacijskim i stručnim vještinama, uvažavanju različitosti i kritičkom mišljenju. Jasan uvid u očekivanja EU-a nalazi se u dokumentu Vijeća Europe (2002):

> Uz osposobljavanje građana Europe za njihove profesionalne karijere, obrazovanje pridonosi njihovu osobnom razvoju za bolji život i aktivno građanstvo u demokratskim društvima koja poštuju kulturne i jezične različitosti. Ono također igra važnu ulogu u postizanju socijalne kohezije, prevenirajući diskriminaciju, ekskluziju, rasizam i ksenofobiju i promičući temeljne vrijednosti europskih društava, poput tolerancije i poštivanja ljudskih prava. Stvaranje otvorenoga i kohezivnog područja obrazovanja bit će od presudne važnosti za budućnost Europe i njezinih građana u eri znanja i globaliziranom svijetu (prema Surić; Žalac, 2008: 113).

Jasno je da je potrebno obrazovnu politiku konkretnije uskladiti sa zahtjevima, procesima i promjenama u svijetu i Europskoj uniji, ali pritom treba osigurati vlastiti put. Naši ugledni ekonomisti shvatili su da obrazovanje može skrenuti u djelatnost koja se orijentira isključivo na ekonomski uspjeh i investiciju, zbog čega bi se osobnost učenika zapostavila i čije bi se posljedice loše odrazile na svaki segment društva: Ističu izreke koje su pohranjene u kolektivnoj memoriji kao Platonove: “Ako ne budemo imali krojača, Atenjani će hodati goli; ako ne budemo imali postolara, Atenjani će hodati bosi; ako ne budemo imali učitelja, Atenjana neće biti”. U naše vrijeme i na obrazovanje se gleda kao na investiciju koja se višestruko isplati jer ulagati u obrazovanje znači ulagati u zaposlenike, a to se vraća višestruko. Opasnost je u komercijalizaciji obrazovanja, koja se ogleda u tome da ideja cjeloživotnog učenja ne bude usmjerena na osobu i njezin osobni razvoj, nego da vodi ekonomskoj korisnosti cjeloživotnoga učenja (Bebek i Santini, 2012: 28-30). Ekonomski model učinkovitosti i provjere kvalitete obrazovnog sustava podupiru međunarodne organizacije OECD i Svjetska banka. Ne vrednuje se učinkovitost poučavanja i učenja, nego

obrazovni ishodi, čime se zanemaruje ovisnost razvoja učeničkih kompetencija o širem kontekstu, o vrsti škole, nadarenosti i motivaciji učenika te izvanškolskom iskustvu. I tu se vraćamo Platonu i Sokratu, koji pravi smisao učenja vide u "potpaljivanju plamena, a ne u punjenju praznih posuda".

Za Kyriacoua (2001) je važno koliko učitelji postavljajući i realizirajući ciljeve vode računa o rasponu i tipu učeničkih sposobnosti, poglavito učenika s razvojnim teškoćama, njihovu predznanju i napretku. Uspjehom smatra ono što su učenici naučili, no kad se govori o obrazovnim rezultatima, najčešće se misli na realizaciju propisanog sadržaja, što je za učitelja izvor stresa jer zna da svoju aktivnost treba usmjeriti na učenika (Kyriacou, 2001). „Ništa ne može povećati kvalitetu života neke zajednice kao kvalitetna škola. Mladež koja se kvalitetno obrazuje ne sudjeluje u destruktivnim djelatnostima i na dobrobit je društva" (Kyriacou, 2001:55). Poučavanje je misaona i praktična djelatnost, umijeće koje se očituje u svrhovitom i na cilj usmjerenom ponašanju, razini stručnosti te osjetljivosti na kontekst (Kyriacou, 2001).

Poučavanje ne smije biti isključivo profesionalno i ne smije voditi računa jedino o zahtjevima tržišta, nego treba podržavati svijest o vlastitom kulturnom identitetu, koja jača sposobnost učinkovitoga percipiranja stvarnosti i prihvaćanja sebe i drugih. Kompetencije se ne temelje isključivo na znanju, već posebice na sposobnostima gledanja, čitanja, analiziranja i interpretiranja situacija i događaja iz okoline (Hrvatić, Piršl, 2007: 385-412).

Kvalitetnoj školi trebaju kvalitetni učitelji voditelji, koji su spremni uložiti trud da radne zadaće ne budu dosadne, a „Dosadno učenje znači da se ono ne može povezati sa životom" (Glasser, 1994: 34). Društvo se pokazuje odgovornim samo ako školama upravlja tako da gotovo svi učenici dobiju kvalitetno obrazovanje. Neuspješno poučavanje prema Glasserovu mišljenju proizlazi iz činjenice da je poučavanje teško samo po sebi jer uspjeh upravljanja ljudima ovisi o suradnji s ljudima kojima se upravlja. Uspješan nastavnik mora uspjeti uvjeriti učenike da trebaju učiti i pokazati im njihovu uspješnost. Kreativni je pristup u tome da se uvjeri učenike da učine nešto što nisu bili voljni učiniti. Učenje otežava i to što nastavnici nemaju potporu u društvu, kulturi, čak ni u obrazovnom sustavu jer se prema njima ljudi sve češće odnose kao prema neznalicama čiji rad i znanje svatko može procjenjivati, a rjeđe kao prema sposobnim stručnjacima. Poučavanje je težak posao koji valja primjereno nagraditi, a nastavnik se mora usavršavati čitav radni vijek. Sve manje od toga jest nedovoljno (Glasser, 1994). Smatra da standardizirani testovi ne mogu izmjeriti ništa kvalitetno i da se takvim

testovima daje učenicima do znanja da je rad koji se može ocijeniti strojno najvažniji u školskom sustavu. Rijetki bi znali brzo ili lako reći što je kvalitetno obrazovanje, ali većina nastavnika shvaća da to nije ono što se može izmjeriti strojno obrađenim testovima znanja. Pristup obrazovanju u kojem je znanje zbroj ulomljenih podataka koji se mjere standardnim testovima ima malo veze s kvalitetnim obrazovanjem. U takvom „uspješnom“ poučavanju najvažnije je ustrajati na činjenicama i točnim odgovorima, izbjegavati sukobe mišljenja i rasprave, zadavati puno zadaća, često pisati testove i oblikovati nastavu prema zahtjevima državnih testova (Glasser, 1994). Nasuprot tome, kvalitetno obrazovanje učenike navodi na razmišljanje i prihvaćanje vrijednosti.

Također trebamo poticati učeničke sposobnosti prema širokom spektru koje je Howard Gardner (2005) klasificirao u osam inteligencija (lingvistička, logičko-matematička, prostorna, tjelesno-kinestetička, glazbena, interpersonalna, intrapersonalna, prirodoslovna), naravno, u Hrvatskom jeziku one koje su u skladu s njegovom svrhom. Uloga suvremenoga odgoja i obrazovanja treba biti u otkrivanju i podupiranju sposobnosti koju učenik ima.

3.3. Kompetencije učitelja/nastavnika

U našem vremenu često se govori o krizi u duhovnom i materijalnom smislu, na osobnom i društvenom planu. S. Baloban (1996) smatra da čovjek današnjice teži neograničenom razvoju i tome da njegovi stavovi i uvjerenja budu mjerilo donošenja etičkih odluka, pa razmišljanja o krizi prebacuje na neka vanjska područja života (gospodarstvo, politiku). Pluralizam svjetonazora u Europi ne temelji se više na etičkom uvjerenju dobra za sve građane, nego osobna mišljenja i stavovi postaju mjerilo donošenja ćudorednih odluka. Bez pravilnoga odnosa prema vrednotama demokracija je u opasnosti. Neograničeni razvoj, svevažeći napredak sa zapovijedima da se uvijek mora više, brže i bolje gubi vjerodostojnost (Baloban, 1996: 50-55). N. Postmann (1995) proglasio je jednim od razloga krize odgoja „nestajanje djetinjstva“ − djeca se ne uvode postupno u neke tajne jer su tajne svijeta napuštene uz televiziju, što stvara velike probleme u odgoju. Od škole se danas očekuje odgoj za mir, ljudska prava, zdravlje, sport, okoliš, spolni odgoj itd., pa se postavlja pitanje može li škola u odgojnom smislu nadoknaditi sve što propusti obitelj i društvo.

Nastavnici se puno lakše nose s odgojnim poteškoćama ako usvajaju postavke humanističke psihologije, odnosno neka načela njezinih terapeutskih pravaca jer je i odgoju i terapiji zajedničko pozitivno gledanje na čovjeka. Žele osamostaliti čovjeka za ovladavanje konfliktima i krizama, omogućiti mu stjecanje vrijednosnih osvjedočenja i normi ponašanja (Badurina, 1996: 406). Jačanjem intersubjektivnosti između učitelja i učenika učitelj lakše shvaća svoje potrebe i potrebe svojih učenika. Prema Gudjonsu mnogi didaktičari (W. Klafki, W. Schultze, R. Winkel, H. Meyer i dr.) nastavu shvaćaju kao interakcijski proces u kojem onaj tko uči uz potporu učitelja pretežito samostalno spoznaje i stječe sposobnosti za suočavanje sa svojom povijesno-društvenom zbiljnošću (Gudjons, 1994 a: 15). Naravno, uz sve rečeno nastavnici moraju osigurati smislen i jasan sustav mišljenja i učenja koji učenici mogu razumjeti i dosljedno primjenjivati, da mogu pratiti i upravljati svojim mišljenjem dok samostalno uče.

„Više nego ikojeg slikara, više nego ikojega kipara i sve druge umjetnike valja cijeniti one koji znadu obrazovati djetinje duše. Jer slikar i kipar izvode mrtve tvorevine, dok mudar uzgajatelj tvori remek-djelo, kojemu se i Božje i ljudsko oko raduje“ riječi su I. Zlatoustog koje 1900. g. C. Rubetić izgovara u Saboru (prema: Szabo, 1997), a koje se ovdje navode radi namjere da se u današnjem vremenu, u kojem je sve manje komunikacije uživo, dodatno istakne „obrazovanje djetinje duše“, što se postiže njegovanjem intersubjektivnosti između učitelja i učenika. Sveti Augustin (354. – 430.) naučavao je da u središtu nastave treba biti učenik, a ne učitelj i da učitelj mora samo pripomoći učeniku da što bolje prouči određenu temu. Augustin je popularizirao dijalošku metodu podučavanja smatrajući da učenikova uloga u dijalogu treba biti istraživačka te je kritizirao čestu „nastavnu tehniku“ učenja napamet. „Tko bi bio tako apsurdno glup da šalje sina u školu kako bi naučio ono što učitelj misli?“ pita se sveti Augustin u djelu *Učitelj* (prema: Milas, 2015: 40).

U *Svjetskoj deklaraciji o visokom obrazovanju* (Pariz, 1988)., *Zajedničkoj deklaraciji o harmonizaciji strukture visokog školstva u Europi* (Pariz, Sorbonne, 1988) i *Zajedničkoj deklaraciji europskih ministara obrazovanja* (Bologna, 1999) ističu se nove zadaće učitelja, nove uloge i zahtjevi: učiti znati, što podrazumijeva stjecanje širokoga općega znanja; učiti kako učiti; učiti činiti − primjena znanja u konkretnim situacijama; učiti biti − razvoj osobnosti, prema samostalnijem, odgovornijem, tolerantnijem djelovanju; učiti živjeti zajedno − human odnos prema drugima, demokracija, suradnja, poštovanje, nenasilno rješavanje

sukoba. Dokument *Unapređenje kvalitete obrazovanja učitelja/nastavnika* (SEC, 2007/931, Bruxelles) definira korake obrazovne politike u unapređenju kvalitete obrazovanja učitelja/nastavnika u EU. Budući da učitelji pomažu mladim ljudima da preuzmu odgovornost za svoj proces učenja, i oni sami trebaju preuzeti kontrolu nad svojim učenjem. Kao i u drugim profesijama, učitelji su odgovorni za razvijanje novih znanja u području obrazovanja i usavršavanja. U kontekstu autonomnog cjeloživotnoga učenja profesionalni razvoj učitelja podrazumijeva: na sustavan način kontinuirano provoditi refleksiju svoje prakse; poduzimati istraživanja u svom radu (svakodnevna praksa); ugrađivati rezultate svojih istraživanja nastave i rezultate akademskih istraživanja u svoj svakodnevni rad; vrednovati učinke svojih strategija poučavanja, mijenjati ih i nadopunjavati prema rezultatima toga vrednovanja; određivati i procjenjivati vlastite potrebe za stručnim usavršavanjem (SEC, 2007/931).

Kompetencija nastavnika, dakle, ne podrazumijeva samo znanje sadržaja matičnih znanosti na kojima se zasniva neki školski predmet, nego ima svoje zakonitosti utemeljene na teoriji spoznaje, razvojne i obrazovne psihologije, didaktičke komunikacije i metodičke teorije o strategijama poučavanja. Znanstvenik naučava, a učitelj poučava i naučava. Kao što se nastavni plan i program mora mijenjati prema novim naraštajima učenika, tako to mora činiti i sveučilišna zajednica prema studentima, no u nas se to ne događa pravovremeno.

Iako smo danas daleko od toga da je učitelj „uzor strahopoštovanja pred istinom, uzor pokornosti duhu i služenju riječi“ (Hesse, 1979: 156), učitelj nije izgubio svoju ulogu da pomaže učenicima u spoznaji i razvijanju pravih vrijednosti. Učenici su motiviraniji za rad u školi u kojoj se vidi da nastavnici neprestano nastoje poboljšati stanje, prihvaćaju zajedničku odgovornost za učenje i poučavanje te iskazuju prijateljski stav i razumijevanje.

3.3.1. Akcijska istraživanja

Jedna od zadaća suvremenoga učitelja prema navedenim dokumentima jest da provodi istraživanja u svojoj nastavi zbog poboljšanja nastave. Važno sredstvo za to mogu biti akcijska istraživanja. S. Milović (2008) konstatira da uspjeh bilo koje promjene koja teži unaprijediti kvalitetu odgoja i obrazovanja ne ovisi samo o kvaliteti nacionalnih reformnih dokumenata ili europskih preporuka nego prije svega o načinu na koji ih učitelji tumače, razumijevaju, promišljaju, primjenjuju i dalje razvijaju u radu s učenicima. Za kvalitetno promišljanje prakse (*bottom up* pristup) potreban je profesionalno snažan učitelj. Temeljni je

cilj akcijskoga istraživanja unapređenje načina rada, a može pridonijeti i razvoju boljih teorija učenja (Milović, 2008: 3).

Kvalitetnu školu čine prije svega kvalitetni učitelji (B. Bognar, 2008), a akcijska istraživanja, koja su inicirali su psiholog Kurt Lewin i antropolog John Collier 40-ih godina prošlog stoljeća, imaju važno mjesto u njihovu profesionalnom djelovanju. Škole „akcijskih istraživanja" smatraju se ravnopravnim istraživačkim pristupom koji može unaprijediti praksu i pridonijeti razvitku teorije. Ne provode se na ljudima, već s ljudima te omogućuju učenicima i učiteljima da pridonesu kvaliteti odgojnoga procesa svojim idejama i osobnim angažmanom, da budu istraživači. Učitelji i suradnici pritom nisu realizatori tuđih ideja, nego svojim stvaralačkim djelovanjem koje je evaluirano, dokumentirano i objavljeno u obliku akcijskoga istraživanja mogu utjecati na smjer i intenzitet promjena (Bognar, 2008: 4).

Lewin se odlučio za ideju akcijskih istraživanja jer je shvatio da tradicionalna znanstvena istraživanja ne mogu odgovoriti na konkretne zahtjeve prakse. Učitelja uspoređuje s kapetanom broda koji mora poznavati opće zakonitosti i pravila struke, ali da svoj brod može dovesti na željeno odredište, potrebni su mu navigacijski i drugi uređaji za upravljanje brodom. Bognar smatra da tradicionalna istraživanja i dalje trebaju biti važna, ali prije svega kao sredstva za razumijevanje, tumačenje i prepoznavanje problema na široj društvenoj razini, kao i za praćenje rezultata uspješnosti određene obrazovne politike. Ali za promjene koje učitelji ostvaruju u svojim razredima, najbolji je izbor akcijsko istraživanje jer omogućuje praktičarima ostvarivanje bitnih promjena i sustavno kritičko promišljanje osobnog odgojnoga djelovanja. Nije im potrebno poznavanje složenih statističkih postupaka kvantitativne analize podataka, nego do svojih prosudaba mogu doći koristeći se kvalitativnim pokazateljima, npr. videozapisima, te ispričati priču o procesu ostvarivanja promjena koja je vrlo slična kvalitetnom istraživačkom novinarstvu. Problemi ili izazovi kojima će se učitelji baviti u svojim akcijskim istraživanjima proizlaze iz potreba njihove prakse, a nisu nametnuti izvana. Prikupljanje podataka o procesu promjena može podrazumijevati vođenje istraživačkoga dnevnika, intervjuiranje učenika i roditelja, snimanje nastavnog sata, razgovor o svom odgojnom djelovanju s drugim osobama, prije svega s kritičkim prijateljima. Na kraju akcijskoga istraživanja učitelji bi trebali napraviti i objaviti izvještaj o procesu ostvarivanja promjena. Akcijsko istraživanje potiče učitelja na neprestano promišljanje o tome kako unaprijediti svoju praksu, smanjuje dosadu, rutinu, potiče spontanost, otvorenost novome,

bolju komunikaciju, mogućnost prilagodbe i izmjene planiranoga (Bognar, 2008: 4-7). Akcijska istraživanja potiču nastavnika da inzistira na konceptualnom razumijevanju, kritičnom razmišljanju i vrednovanju.

3.4. Učenikova osobnost

U uspješnom poučavanju treba imati u vidu i obilježja učenikove ličnosti te usklađivanje nastavnih zadaća, ciljeva, svrhe i metoda s različitom spremnošću učenika za ovladavanje nastavnim gradivom. Spremnost učenika koji dolazi u srednju školu uvelike ovisi o predznanju koje je važno za usvajanje određenoga novoga gradiva, o njegovim aktualnim (kognitivnim) sposobnostima, volji (motivaciji) za učenje tog sadržaja, emotivnim i somatskim osobinama. Kognitivno ili spoznajno područje ličnosti tvore psihičke sposobnosti o kojima ovisi efikasnost djelovanja osobe u situacijama u kojima se ne može koristiti prethodno iskustvo, a najvažnije su intelektualne sposobnosti, kojima se rješavaju problemi uz pomoć procesa mišljenja (Pastuović, 2012: 70). Afektivno ili čuvstveno područje tvori čuvstvena reaktivnost pojedinca (temperament) te naučena složena čuvstva s više ili manje izraženom intelektualnom (spoznajnom) komponentom, a dinamičke osobine ličnosti (motivi) ili motivativno, akcijsko, odnosno konativno područje pokreću na aktivnost, usmjeravaju je prema određenim ciljevima te određuju intenzitet i trajanje aktivnosti (Pastuović, 2012: 70). Neki su motivi urođeni, a brojniji su naučeni (vrijednosti i interesi, stavovi i navike). U razvojnoj psihologiji to se područje naziva socijalnim područjem, a razvoj tog dijela ličnosti socijalnim razvojem. Somatsko područje čini tjelesna konstitucija i tjelesni izgled (tjelesna privlačnost) te oni tjelesni sustavi u kojima se nalaze dispozicije za razvoj svih psihičkih svojstava (ponajprije živčani sustav i žlijezde s unutarnjim izlučivanjem hormona), a o kojima većim ili manjim dijelom ovise individualne psihičke razlike u svim ostalim osobinama (Pastuović, 2012: 70). „Učenikov konativni potencijal ovisi o njegovu čuvstvenom stanju i stilu učenja, a podložan je situacijskim faktorima i slijedu događaja. Čuvstveno stanje određeno je stupnjem uzbuđenosti, mirnoće, zabrinutosti, sigurnosti i zanimanja za sadržaj, a uvjetuje sposobnost usredotočenog učenja i trajanje takvog sabranog učenja“ (Pastuović, 1997: 70). Motiv se u psihologiji definira kao svaka pobuda što usmjerava čovjekovo ponašanje prema cilju, održava to ponašanje i određuje mu intenzitet (Šverko i sur., 1992). Urođeni motivi razvijaju se iz urođenih potreba kao nedostatka nečega što je organizmu

nužno za održavanje dobroga stanja ili ravnoteže (homeostaze), odnosno suviška nečega što je za organizam štetno. Potreba je stanje organizma, a motiv je psihički doživljaj potrebe. Urođene potrebe i na njima osnovani motivi mogu se svrstati u tri najopćenitije skupine: a) egzistencijske, b) socijalne i c) potrebe za osobnim rastom i razvojem (Šverko i sur., 1992).

Vrijednosti su (Pastuović, 2012: 120) najopćenitiji važni dugoročni ciljevi (pojedinca i/ili skupina ljudi) čijim se postizanjem zadovoljavaju urođeni egzistencijski (primarni) i neegzistencijski (sekundarni) motivi. One određuju ponašanje osobe/a u nekom dužem razdoblju i u različitim situacijama te djeluju integrirajuće na ponašanje osobe i daju mu svrhovitost i dosljednost. Kako se situacije s vremenom mijenjaju, tako se i vrijednosti mijenjaju u funkciji vremena tijekom kojega je došlo do njihove promjene (Pastuović, 2012: 120).

Poticaj za učenje nekada dolazi od izvorne učenikove želje za znanjem, znatiželje, iz njegova zadovoljstva u stjecanju znanja, što mu omogućuje doživljaj učinkovitosti, kompetentnosti i uspjeha te povećava samopouzdanje i samopoštovanje. To je intrinzična motivacija za učenje. Ekstrinzična je ona motivacija u kojoj učenika na učenje potičemo izvana formalnim pohvalama, nagradama ili kaznama. Ovakvo učenje nije samopodržavajuće i prestaje dobivanjem nagrade. Aktivnost može biti motivirana istodobno intrinzično i ekstrinzično. U kreativnih osoba intrinzična motivacija zastupljenija je nego u većine ljudi, koji mogu biti zadovoljni obavljanjem rutinskog posla ako je dobro plaćen (Pastuović, 2012: 90).

Učenjem, iskustvom učenik uči kako učiti te formira i zadržava određene vještine i strategije učenja. Najvažnije su vještine učenja: brzo i točno čitanje s razumijevanjem, što podrazumijeva izdvajanje i sažimanje bitnih dijelova sadržaja, aktivno slušanje predavanja i bilježenje na nastavi najvažnijih sadržaja te dopuna bilježaka samostalnim učenjem iz udžbenika i dr. izvora, vještina rješavanja testova, ovladavanja prejakim ispitnim uzbuđenjem, upravljanje vremenom potrebnim za učenje, što uključuje razumno planiranje dnevnog i tjednog učenja, učinkovito dijeljenje većih cjelina gradiva na smislene dijelove i vješto izmjenjivanje učenja cjeline i dijelova, otkrivanje smislenih odnosa među novim informacijama i njihovo povezivanje s prethodnim znanjem, prepričavanje novog sadržaja, smišljanje primjera za opisane pojave i moguće praktične primjene, postavljanje pitanja, smišljanje problema što ih otvara novo znanje i pokušaj njihova rješavanja (Pastuović, 2012: 90).

Strategija učenja način je na koji učenik upravlja svojim učenjem, a temelji se na njegovu poznavanju vlastitih osobina i sposobnosti, znanju o obrazovnim zadaćama što ih mora izvršiti, vještinama stjecanja, povezivanja i primjene novoga znanja, nužnom predznanju i poznavanju svrhovitosti i uporabne vrijednosti novoga znanja. Sposobnost promatranja, razumijevanja i planiranja uporabe obrazaca vlastitoga mišljenja (primjerice planiranje i praćenje postupka rješavanja problemskoga zadatka) nazivamo metakognicijom. Ona se razvija tijekom osnovne škole.

Iz ovog poglavlju može se zaključiti da je znanje ideal svih obrazovnih sustava i školskih predmeta, no važno je ne zaboraviti da je ono ovisno o društvu, kulturi i učeniku koji uči te da učenici moraju doći u dodir s korisnim informacijama i postavkama koje će znati dobro obraditi i oblikovati.

4. SVRHA (I CILJEVI) U TEORIJI I PRAKSI

4.1. Metodičko nazivlje

Nazivoslovni ili terminološki sustav metodičkih pojmova važna je sastavnica metametodičke razine. Jedan je od temeljnih metodičkih pojmova svrha – cilj kao „svršni“ uzrok aktivnosti, kao krajnji doseg predmeta na kraju obrazovnoga ciklusa (ili neke obrazovne etape). Riječ svrha (grč. *telos*-svrha) prema S. Sencu (1910) znači kraj, konac, svršetak, vrh, odluku, naum, ideal, vrh, vršak i dr. Na *Hrvatskom jezičnom portalu* (2020) definicija natuknice *svrha* jest: ono čemu se teži, što se želi postići; cilj i *zast*. svršetak, kraj. U svakom radnom procesu traži se odgovor na pitanje što je svrha onoga što radimo – radi čega nešto radimo, pa je i u nastavnom planu i programu Hrvatskoga jezika nužno odrediti svrhu kao postignuće na kraju neke etape školovanja jer se prema svrsi mora upraviti praktično poučavanje.

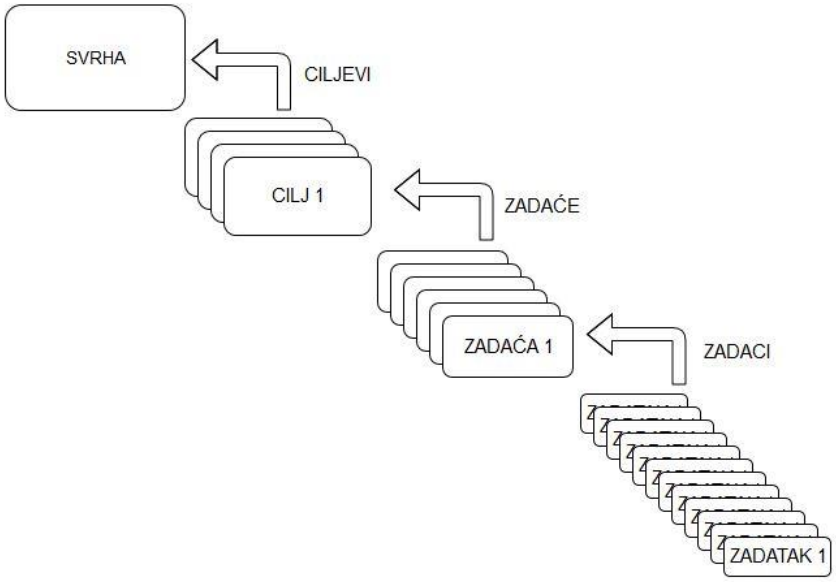
Prema Aristotelovim učenjima (Hrvatska enciklopedija, 2020) sve što postoji ima svoju svrhu postojanja (*telos*) kao jedan od svojih uzroka, tj. jedan od onih uzroka bez kojih nema bića, a da bi se svrha postigla, nužno je djelovanje (*praxis*), i to najbolje djelovanje. Tako i teorijske postavke učenja i poučavanja bez primjene u nastavi gube svoj smisao postojanja, pa definicija svrhe nastavnog predmeta mora uključiti primjenu, učenički aktivitet kao početak svakoga istinskoga učenja. Planiranje na razini predmeta treba početi određivanjem svrhe − za što će učenici biti spremni nakon zacrtane etape učenja Hrvatskoga jezika (u terminima postignuća učenikovih sposobnosti, znanja i radnja). U svrhu su uključeni operativni, sadržajni i procesni cilj. Operativni cilj opisuje se operacijama (radnjama) što ih učenik (ne nastavnik!) izvodi, koje se mogu izravno promatrati i mjeriti. Naravno, za realizaciju ciljeva potrebno je propisati sadržaj. Sadržajni ciljevi odnose se na gradivo, na nove informacije, na znanje za koje očekujemo da učenici usvoje, jednostavno bi se moglo reći − verbalne ili neke druge sadržaje koji su predmet učenja. Procesni ciljevi odnose se na procese koji se nastoje razvijati uz ovladavanje sadržajem: procese učenja, pamćenja, mišljenja, izražavanja, slušanja, suradnje, samovrednovanja. Procesne je ciljeve teže definirati, mjeriti i ocijeniti.

Svrha je, dakle, ono radi čega se gradivo obrađuje, tj. ono što se želi postići obradom gradiva i usvajanjem vještina. Uči se da bi se znalo (steklo znanje), umjelo (primijenilo znanje i vještine) i htjelo (usvojilo stavove, način ponašanja), radi odgoja, izobrazbe, utaživanja

znatiželje, osposobljavanja za obavljanje neke aktivnosti. Ako se želi ostvariti kvalitetna nastava, a to je obveza svakoga društva, potrebno je kvalitetno definirati svrhu nastavnoga predmeta, što stvara pretpostavke za njezino ostvarenje, osigurava dovoljno vremena za poučavanje i uvježbavanje kako bi svi učenici ostvarili zadane ciljeve u skladu sa svojim mogućnostima te sredstva kojima će se provjeravati jesu li ciljevi postignuti. Nastavnik nije siguran u uspješnost vođenja nastavnoga procesa niti ga može pravilno vrednovati, a učenik ne može organizirati svoju aktivnost ni uspješno pratiti svoj rad i obrazovanje bez dobro utvrđene svrhe. Nastavnici trebaju pomoći učenicima u posvješćivanju bližih i daljih ciljeva rada da razviju odgovornost za ono što rade i potrebu za sustavnim radom.

Težak je vrlo jasno teleološki i metodički odredio značenja pojmova *svrha, ciljevi, zadaće, zadaci* ("svrhoslovno nazivlje"). Svrhom se (Težak, 1996) iskazuje bit predmeta, a ona se postiže na kraju odgojno-obrazovnog ciklusa, u nas na kraju osnovnoškolskoga te trogodišnjeg i četverogodišnjega srednjoškolskog obrazovanja. Ciljeve postavljamo za svaki predmet u pojedinim obrazovnim etapama i vrstama nastave (obvezni, izborni, slobodni, fakultativni programi). Zadaće (odgojne, naobrazbene, psihofunkcijske i komunikacijske) raslojavaju cilj na ostvarenja dosežna u tijeku jedne nastavne jedinice. Zadaci se utvđuju za svaki nastavni korak u nastavnom procesu. Zadatak je najniži cilj na putu do najvišega − svrhe (Težak, 1996: 21). Težak (1994: 23) smatra da idejne smjernice programa moraju jamčiti osposobljavanje učenika za sretan život i rad te svjesnost da su pripadnici obitelji, naroda, zajednice.

Na sljedećoj slici prikazuje se da se konačni cilj (konačni doseg, svrha) postiže samo ako se ostvare niži ciljevi i da su sve razine ciljeva međusobno ovisne. Stoga učenje mora biti sustavno i stupnjevano.



Slika 2 ***Obrazovni dosezi od početnog do konačnog cilja (grafički autorski rad)***

Zadatci nastavnoga sata vode k realizaciji zadaća nastavne jedinice, koje moraju biti usmjerene na ostvarenje cilja na višoj razini obrade − nastavne cjeline, ovaj prema cilju na višoj razini od svoje − nastavnoga predmeta na kraju godine ili na kraju neke obrazovne etape. Potrebno je uspješno ovladati ciljem prve, druge, treće i četvrte godine da bi se postigao konačni cilj (svrha) srednjoškolske nastave.

Težakova opća matrica za različito konkretizirane ciljeve izvrsna je smjernica u nastavi, tim više što se u literaturi često terminološki ne razgraničava značenje bližih i daljih ciljeva prema stupnju konkretizacije koja se njima izražava. U američkoj literaturi uobičajeni su izrazi *aim* − opći cilj, određuje ga država, *objective* − konkretniji cilj, određuje ga učitelj, *goal* − između konkretnoga i apstraktnoga, definira ga škola, međutim često se sve to prevodi kao cilj. Većina autora razlikuje samo namjere (intencije ili opće ciljeve) i zadatke kao njihove konkretizacije, što će se ilustrirati sljedećim navodima i parafrazama. Cilj je nastave općenita i sažeta formulacija didaktičke intencije, a zadaci su nastavna konkretizacija toga cilja (Poljak, 1970). Namjere (Marsh, 1994) su iskazi kojima izražavamo opće smjernice odgojno-obrazovnoga procesa, područje odgojno-obrazovnih dobara koje ćemo obuhvatiti i razinu do

koje ćemo to činiti. One su općenite, dugoročne, primjenjive na sustave, a ne na pojedinačne škole, a primjer je: Učenici bi trebali postići više razine pismenosti i računanja (Marsh, 1994).

> Cilj i zadaci odgoja i obrazovanja iskazuju namjeru, intenciju odgojno-obrazovnog čina. Oni su polazište, ali i ishodište svakog odgojno-obrazovnog procesa. Odgojno-obrazovni proces počinje određenom namjerom, a završava provjerom koliko je ta namjera ostvarena. Cilj je uopćena i sažeta formulacija intencije, a zadaci su razrada i konkretizacija cilja (Bognar, L. i Matijević, M., 1993: 56).

Za svrhu se u literaturi rabe izrazi *krajnji produkt učenja i poučavanja*, *opći cilj, globalni cilj*, *strateški cilj*). U poučavanju najprije treba odlučiti što se želi postići i zbog čega, zatim utvrditi sredstva i upravljati njima, a potom provjeriti je li se postiglo ono što se željelo. „Poučavanje je efikasno u mjeri u kojoj uspijeva promijeniti učenike u poželjnom smjeru“ (Mager, 1997: 25). Poželjni je smjer zapravo definiran u svrsi učenja i poučavanja. „Ostvarenje osnovnih ciljeva obrazovanja zahtijeva njima primjerene procese, različite mehanizme učenja i različite forme nastave. Postizanje ciljeva moguće je na različite načine, ali ne i na proizvoljne načine“ (Weinert, prema Palekčić, 2005: 45).

Koncept kurikula orijentiran je na ishode, o čemu je bilo riječi u odlomku o jezičnim djelatnostima, no nastavni proces mora biti vođen očekivanim rezultatom na kraju određene dionice jer se bez toga gubi sustavnost, cjelovitost i smislenost institucionalnog učenja. Stoga se sugerira da se znanja, umijeća, stavovi i vrijednosti ustanovljuju kao ishodi učenja i kao procesi (Stoll, L i Fink, D. 2000: 33), što je prihvatljiv način organizacije nastavnoga procesa.

Budući da je obrazovanje organizirano (namjerno), tj. prema određenim ciljevima upravljeno učenje, ciljevi su jedno od najvažnijih pitanja integrativne znanosti o obrazovanju, a možemo ih odrediti kao željene posljedice dotične aktivnosti − izlaze, ishode i učinke (Pastuović, 2012: 47). Pod izlazima iz obrazovnog sustava (*outputs*) misli se na kvantitativni aspekt obrazovne produkcije izražen brojem svršenih učenika i studenata pojedinih zanimanja (škola) i stupnjeva obrazovanja. Ishodi iz obrazovnog sustava (*outcomes*) su ostvarena kognitivna, psihomotorna i afektivna postignuća osoba koje se obrazuju i odgajaju (Bloom, 1956; Krathwohl, Bloom, Masia, 1964, prema Pastuović, 2012: 47). Ishodi su pokazatelji kvalitete obrazovne produkcije definirane kao stupanj ostvarenja ciljeva učenja. Kvaliteta edukacije očituje se u tome u kojoj su mjeri ostvareni ciljevi učenja, pa moraju biti definirani tako da je njihovu realizaciju moguće mjeriti (Pastuović, 2012: 47).

Kognitivni su ciljevi učenja (Kolar-Billege, 2020: 35) znanja koja treba jasno definirati, tj. ishodi (unutar kompetencija) koje treba ostvariti. „Pojam kompetencija konkretizira se tako da se navode kognitivna i nekognitivna svojstva osobe (znanja i intelektualne vještine, vrijednosti, stavovi i navike) koja su potrebna da bi se uspješno obavljale određene profesionalne i neprofesionalne aktivnosti te tako da se navede što je kompetentna osoba sposobna izvršiti“ (Pastuović, 2012: 49).

Prema Zakonu o školstvu (2008) srednja škola dužna je osigurati učeniku stjecanje znanja i umijeća, stavova i navika potrebnih za rad ili daljnje školovanje, tj. kontinuiran razvoj učenika kao duhovnoga, tjelesnog, moralnog, intelektualnog i društvenoga bića u skladu s njegovim sposobnostima i okolnostima u kojima živi i u kojima se odvija nastava (Zakonu o školstvu, 2008: čl. 2). Postavljena svrha stoga mora odgovarati zahtjevima učenikove dobi, za svaki pojedini od četiri (ili tri) razreda u srednjoškolskom ciklusu, rasporedu gradiva na osnovi psiholoških i metodičkih načela, koje mora biti jasno formulirano, izloženo sustavno, postupno, od laganoga prema težem, i zorno, da bitni elementi budu naglašeni. Sasvim je logično da svaki školski predmet ovisi o ukupnom tjednom opterećenju učenika, a u našim programima se to nedovoljno uzima u obzir.

Razlikuju se unutarnji i vanjski ciljevi učenja. Unutarnji se odnose na nova znanja, vještine, stavove, interese, vrijednosti i navike, a vanjski na primjenu odgojno-obrazovnih dobara u okolini. Precizno i realno određivanje ciljeva učenja pretpostavlja utvrđivanje stvarnih odgojnih i obrazovnih potreba kao razlike između postojeće i željene (ciljne) učeničke osposobljenosti. Ciljevi se prema Pastuoviću (1999) moraju uskladiti s vanjskim i unutarnjim ograničavajućim uvjetima učenja. Najvažnija vanjska ograničenja su: osposobljenost učitelja i ostalog osoblja, kvaliteta udžbenika, opreme i dr. uvjeta potrebnih za izvođenje programa, način upravljanja školom, prosvjetni nadzor i savjetovanje te školska klima. Unutarnja ograničenja su: sposobnosti i predznanje učenika te učenička motiviranost za učenje (Pastuović, 1999: 45).

Provedba ciljeva nije moguća bez njihove konkretizacije i odredbe u operativnom obliku, što omogućuje njihovo precizno izvođenje, ali i objektivno mjerenje stupnja ostvarenosti. To se čini u obliku konkretnih zadaća učenja, koje, prema Gagnéu, Brigsu i Wagneru (1988), moraju sadržavati sljedeće sastavnice:

- vrstu naučene osposobljenosti (vrstu znanja, motoričke vještine, stava)
- opis situacije u kojoj se naučeno ponašanje izvodi
- objekt na kojem se ponašanje primjenjuje
- opis specifičnih aktivnosti što ih učenik rabi pri izvođenju naučenoga ponašanja
- sredstva, ograničenja i posebne uvjete u kojima se odvija naučeno ponašanje (Gagné, Briggs, Wagner, 1988: 56).

Razne klasifikacije ciljeva učenja, od već spomenutih Benjamina Blooma i Davida Krathwohla iz pedesetih godina dvadesetog stoljeća te revidirane Bloomove taksonomije (Anderson) do taksonomije Roberta Gagnéa iz 1988., pomažu nastavnicima u izradi izvedbenih programskih ciljeva. Obuhvaćaju osnovna područja učenikove ličnosti i sadržaje učenja, a tradicionalno se dijele na znanja u užem smislu, vještine i navike, a to su različiti oblici čovjekova iskustva i mogućnosti, s većim ili manjim udjelom kognitivnih, konativnih, afektivnih i motornih (senzomotornih i psihomotornih) procesa ličnost. Prema Grginu (1997) deklarativno znanje ili znanje u užem smislu sastoji se od usvojene simboličke građe: činjenica, pojmova, pravila, zakona, načela i modela intelektualnih operacija. Proceduralno znanje ili vještine čine kognitivne, motoričke i integralne (složene) vještine (Grgin, 1997: 67).

4.1.1. Obrazovni standard

Danas se često govori o obrazovnom standardu, koji treba postaviti u školskim dokumentima i postići u nastavi, no poimanje i tumačenje obrazovnih standarda u metodičkoj i didaktičkoj literaturi različito je. „Obrazovne standarde treba razumjeti kao kurikulne dokumente, jednako kao i klasične nastavne planove i programe“ (Klieme i sur., 2004: 7) iako jače upravljaju obrazovnim sustavom. S. Bašić (2007: 117-155) pristupa obrazovnom standardu kao nazivu za novi oblik postavljanja ciljeva školskim procesima učenja i poučavanja koji su istovremeno i kriteriji kojima će se mjeriti njihova ostvarenost. Smatra da je orijentacija na ishode (*output*) svjetski trend unatoč brojnim prigovorima načinu utvrđivanja kompetencija (sposobnosti, umijeća i stavova) koje učenici moraju ostvariti. *Input* orijentacija usmjerena je na cilj, sadržaje i način njihova posredovanja u konkretnim školskim uvjetima. Standardi učenja (Bašić, 2007: 117-155) navedeni u obliku tradicionalnih ciljeva učenja, kao općeobrazovni ciljevi, ideali, smjernice na visokoj su razini apstraktnosti, stoga su mnoge zemlje razvile sustave formulacija za ishode učenja. Obrazovni standard sa stajališta organizacije učenja može pridonijeti zajedničkom razumijevanju i definiranju ključnih točaka koje treba ostvariti,

promišljanju smisla određenog sadržaja i izdvajanju esencijalnoga od nebitnog. *Output* standardi trebaju poboljšati učenikova postignuća (*outcome*) tako što će jasno formulirati glavne ciljeve nastavnoga predmeta odnosno područja učenja, tj. točno odrediti koje sposobnosti i vještine (kompetencije) učenici određenoga obrazovnog stupnja trebaju razviti (stupnjevi kompetencija, kumulativno učenje). Standardi su sredstvo ostvarivanja jednakosti obrazovnih prilika bez kojih je uspjeh jako ovisan o socijalnom podrijetlu i obrazovnoj podlozi u obitelji. Prijedlog stupnjevanja nije ništa novo, no „novo je precizno formuliranje zahtjeva za uspoređivanjem obrazovnih postignuća (na razini škole, države, pojedinca). Zato pojedini stupnjevi postignuća moraju biti jasno formulirani, i kao standardi sadržaja. I učenici moraju prethodno znati što se od njih očekuje, koji im se zahtjevi postavljaju i kako će stupanj ostvarenosti tih zahtjeva biti provjeravan“ (Bašić, 2007: 121). Standardi sadržaja moraju biti jasno formulirani u izravnoj povezanosti s postignućima, u protivnom postignuća ostaju samo formalnost. S obzirom na to da standard resursa u hrvatskim školama ni danas nije ni približno ujednačen, ne možemo govoriti o obrazovnom „standardu“, što se ni u najnovijoj reformi, koja se deklarativno zalaže za jednake prilike u obrazovanju svih učenika, nije uzelo u obzir.

Njemačka (reforma iz 1967.) i američka (reforma iz 1991. g.) iskustva govore da su se obrazovni standardi pretvorili u tržište testova, u učenje radi testa, čemu se sve brže i više približava naše obrazovanje, pa koncept kurikula orijentiranog na ishode, odnosno standarde i kompetencije, neki već proglašavaju neuspješnim (Palekčić, 2017: 40).

4.2. Obrazovni ciljevi EU-a

Kao sastavni dio programa obrazovne politike Vijeće Europe objavilo je u povodu Dana jezika (1988/2000) dokument o učenju jezika *Europski jezični portfolio*. Svrha mu je utvrđivanje uvjeta za razvijanje višejezičnosti i višekulturalnosti u zajednici europskih naroda, uočavanje nacionalnih jezika i kultura (nacionalnih identiteta) te utvrđivanje zajedničkog obrazovnog standarda. Paradigma obuhvaća ove sastavnice: jezik kao temelj ljudske komunikacije, jezik kao sredstvo za dobivanje stručnih informacija, jezično promatranje i razmišljanje, pravilno pisanje i govorenje, stvaranje različitih vrsta tekstova i upotreba medija (http//www.ucrlc.org/essentials/goalsmethods/goal.htm). Opće su mjere jezične politike Vijeća Europe u *Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike*: što jasnije definiranje

relevantnih i realnih ciljeva, razvijanje primjerenih metoda, sredstava i pomagala za procjenu nastavnih programa, promicanje istraživačkih i razvojnih programa usmjerenih uvođenju metodologije i nastavnih sredstava koji će najbolje omogućiti različitim kategorijama i tipovima učenika postizanje komunikacijske kompetencije, a da ona najbolje odgovara njihovim potrebama te izbjegavanje marginalizacije onih kojima nedostaju potrebne vještine komunikacije u interaktivnoj Europi (*Zajednički europski referentni okvir za jezike*, 2005). Značenje riječi cilj objašnjava se kao široko definirana razina općeg jezičnog znanja, ali i kao specifičan niz aktivnosti, vještina i kompetencija (*Zajednički europski referentni okvir za jezike*, 2005: 38). U našoj metodičkoj literaturi Hrvatskoga jezika široko definiranje razine općeg jezičnoga znanja naziva se svrhom ili općim ciljem, što ukazuje na potrebu da se termin *svrha* i nadalje upotrebljava, a *cilj* za specifično definiranu razinu znanja i vještina.

Kriteriji za definiranje cilja nastave jezika u *Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike* (2005) valjan su okvir za poučavanje i programiranje svim poučavateljima jezika. Na prvom je mjestu **transparentnost**, zahtjev da informacije moraju biti jasno formulirane i eksplicitne, raspoložive i potpuno razumljive. **Koherentnost** znači da u opisima nema unutarnje kontradikcije, tj. da moraju biti skladni odnosi između prepoznavanja potreba, određivanja ciljeva, definiranja sadržaja, izbora ili stvaranja materijala, izrade nastavnoga programa, primjenjivanja metoda poduke i učenja, procjene, testiranja i vrednovanja. **Višestruka primjenjivost**, **fleksibilnost, dinamičnost** podrazumijeva da se okvir stalno razvija na temelju iskustva stečenog njegovom uporabom i da je primjenjiv za različite potrebe. **Nedogmatičnost** znači da nije neopozivo vezan uz bilo koju lingvističku ili teorijsku postavku ili praksu (*Zajednički europski referentni okvir za jezike*, 2005). Neki od ovih kriterija iz jezičnoga okvira preuzeti su u ovom radu kao kriteriji za procjenu odredbe svrhe u nastavnim planovima i programima Hrvatskoga jezika.

Definirati cilj učenja i poučavanja znači uspostaviti deskriptore (opisnike), tj. u vrednovanju interpretirati učenička postignuća, pri čemu pomažu pitanja što učenik može učiniti i koliko uspješno to čini (*Zajednički europski referentni okvir za jezike*, 2005). Deskriptori bi trebali opisati konkretne zadatke (biti jasni), imati jezikoslovnu sintaksu, sažetost i ne bi smjeli biti dulji od dvije rečenice. Vrednovanje može imati puno jezičnih funkcija, pa ono što je prikladno za jednu svrhu vrednovanja, može biti neprikladno za drugu. U vrednovanju usmenih jezičnih oblika vrednuju se strategije sudjelovanja u razgovoru (*turntaking*),

suradnje, traženja objašnjenja, tečnost, fleksibilnost, koherentnost, razvijanje teme, preciznost, sociolingvistička komponenta, opći raspon (sposobnosti), raspon vokabulara, gramatička točnost, kontrola vokabulara, znanje fonologije. Vještine se mogu prikazati kao: perceptivna vještina, pamćenje, dekodiranje, predviđanje, imaginacija, „prelijetanje“ teksta, unakrsna provjera (unatrag i unaprijed), pravilna upotreba pomagala (rječnika) itd. (*Zajednički europski referentni okvir za jezike,* 2005).

Zajednički europski referentni okvir za jezike uspostavlja uzorak kriterija za ocjenjivanje razina postignuća u okviru pojedinih ciljeva za određeni obrazovni ciklus:

> - rabi vrlo ograničen broj riječi i jednostavnih fraza vezanih za konkretne situacije; ne pravi sustavne pogreške; pravi osnovne pogreške; samo djelomično rabi mali broj jednostavnih gramatičkih struktura i rečeničnih oblika koje je prethodno naučio; komunikacija mu je potpuno ovisna o ponavljanju, preformulaciji i ispravljanju nesporazuma; može odgovoriti na pitanje i dati jednostavne izjave.
>
> - može započeti razgovor, preuzeti riječ u pravo vrijeme, zaključiti razgovor; organizirati tekst koristeći se konektorima i kohezivnim sredstvima; točno se koristiti određenim fondom često upotrebljavanih svakodnevnih izraza i fraza vezanih za relativno predvidljive situacije; povezati niz kraćih samostalnih jednostavnih elemenata u vezani, linearni niz činjenica.

Uzorak kriterija za samovrednovanje:

> - mogu (ja) jasno i podrobno govoriti o temama vezanima za područje vlastitoga interesa; povezivati motive i stilska sredstva; napisati pismo u kojem izražavam značenje koje osobno pridajem određenim događajima i iskustvima; jasno i tečno iznositi činjenice i argumente stilom koji odgovara kontekstu, učinkovito i logično strukturirati svoj prikaz koji slušatelju pomaže da uoči i zapamti gl. točke, mogu pisati sažetke i prikaze književnih djela (*Zajednički europski referentni okvir za jezike*, 2005: 55).

Jasna definiranost ciljeva učenja, poučavanja i vrednovanja te uspostavljanje deskriptora potrebna je i u nastavi hrvatskoga jegzika kao usmjeravanje i samoregulacija na putu usvajanja znanja i vještina. Naravno, nije lako opisati znanje i kompetencije, tj. uspostaviti deskriptore, ali sastavljači nacionalnih programa morali bi biti vrhunski znalci u tome, čime bi se izbjegli nejasni deskriptori, ponavljanje istih deskriptora u raznim obrazovnim stupnjevima te nedovoljno preciziranje termina.

Budući da jedan dio učenika ne obavlja učenje i komunikaciju rutinski, potrebno je služiti se strategijama učenja, koje su spojnice između sposobnosti i aktivnosti učenika. Učenik mora imati sposobnost upotrebe strategija s pomoću kojih će znanje pretočiti u djelovanje.

Da bi ubrzala proces tranzicije prema društvu utemeljenom na znanju, Europska unija odredila je zajedničke ciljeve obrazovnih sustava i sustava za stručno usavršavanje. Definirana su nova područja temeljnih kompetencija. Prema *Preporuci Europskog parlamenta o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (18. prosinca 2006. g.) kompetencije obuhvaćaju kombinaciju znanja, vještina i stavova: „Ključne kompetencije su one koje su potrebne svim pojedincima za osobno potvrđivanje i razvoj, aktivan građanski život, društvenu integraciju i zapošljavanje“ (*Preporuka,* 2006). Osam područja temeljnih kompetencija ujedno čine europski referentni okvir, odnosno skup temeljnih kompetencija koji je zajednički za sve članice Europske unije. To su:

1. Komunikacija na materinskom jeziku
2. Komunikacija na stranom jeziku
3. Matematika, prirodne znanosti i tehnologija
4. Informacijsko-komunikacijska tehnologija
5. Učiti kako učiti
6. Interpersonalne i građanske kompetencije
7. Poduzetništvo
8. Opća kultura.

Komuniciranje na materinskome jeziku prva je od osam temeljnih kompetencija, što ukazuje na važnost razvoja i poticanja jezične kompetencije na materinskom jeziku. Ona se definira se kao „sposobnost izražavanja pojmova, misli, osjećaja, činjenica i mišljenja u govorenom i pisanom obliku te odgovarajuće i kreativne jezične interakcije u cijelom nizu društvenih i kulturnih okruženja (u odgoju i obrazovanju, pri radu, u domu i u slobodnom vremenu“ (*Preporuka*, 2006: 175).

> Znanja, vještine i stavovi: Ta kompetencija zahtijeva od pojedinca poznavanje vokabulara, gramatike i jezične funkcije materinskog jezika. To također uključuje i različite književne i neknjiževne tekstove, glavne osobine različitih stilova i jezičnih

> registara i varijabilnost, kako jezika, tako i komunikacije u različitim kontekstima. Važno je da svaki pojedinac savlada vještinu komunikacije u govorenom i pisanom obliku u različitim situacijama te da kontrolira i prilagodi svoju komunikaciju potrebi situacije. Pozitivan stav prema komunikaciji na materinskom jeziku odnosi se na raspoloženost za konstruktivan i kritički dijalog, pokazivanje interesa za interakciju s drugima, svijest o učinku jezika na okolinu, potrebu da se jezik razumije i koristi na pozitivan i društveno odgovoran način. Ovime se također obuhvaća i prihvaćanje materinskog jezika kao sredstva za osobno i kulturno obogaćivanje, samopouzdanje kod javnog obraćanja, razvijanje pozitivnog stava u odnosu na međukulturnu komunikaciju (*Preporuka,* 2006: 175).

Preporukom Vijeća od 22. svibnja 2018. godine *o ključnim kompetencijama za cjeloživotno obrazovanje* mijenja se *Preporuka* iz 2006. godine, uz objašnjenje da potrebe za kompetencijama nisu uvijek jednake. Komunikaciju na materinskom jeziku zamjenjuje termin kompetencija pismenosti. Nazivi ostalih kompetencija također su izmijenjeni u „ matematičku kompetenciju te kompetenciju u prirodoslovlju, tehnologiji i inženjerstvu; digitalnu kompetenciju; osobnu i socijalnu kompetenciju te kompetenciju učenja kako učiti; kompetenciju građanstva; poduzetničku kompetenciju; kompetenciju kulturne svijesti i izražavanja“ (*Preporuka,* 2018: 189).

5. MATERINSKI JEZIK (prvi jezični standard)

5.1. Materinski jezik i materinski govor

Treba razlikovati materinski jezik od materinskoga govora. Učenikovim su materinskim jezikom (Peruško, 1965) pisane knjige i novine, njime se govori u elektroničkim medijima, kazalištima, često i na filmu i to je ujedno standardni jezik, jezik komunikacije ili priopćajni jezik. Materinski govor je govor majke, obitelji, roda, koji često odstupa od materinskoga jezika, pa se od nastavnika zahtijeva da zna individualno pristupiti pojedinom učeniku i pojedinom jezičnom problemu (Peruško, 1965).

Hrvatski jezik u povijesti je nazivan raznim nazivima. Gramatike i dr. jezične knjige nazivale su ga iliričkim, ilirskim, slavenskim, slovenskim, srpskohrvatskim, jugoslavenskim, horvatskoslavenskim, dalmatinskim. O nazivu jezika, a to je političko pitanje, odlučuje narod koji njime govori, a svijest Hrvata o njihovu jeziku očituje od Baščanske ploče do danas, što je jamstvo lingvističkih razloga za samobitnost jezika (Težak, 1996: 12). Dvoimenošću *hrvatski ili srpski jezik, hrvatskosrpski, srpskohrvatski* htjelo se potvrditi da su hrvatski i srpski jezik jedan jezik s dvije inačice, istočnom i zapadnom ili ekavskom i ijekavskom, ne uvažavajući činjenicu da srodnost jezika ne znači istovjetnost, pa je u tijeku bilo poistovjećivanje dvaju jezika, i to silinom državne uprave, a ne prirodnim putem (Težak, 1996: 12).

Govoreći o granicama među srodnim jezicima, F. de Saussure (2001) kaže da se ne može ustanoviti granica između dijalekata i jezika te da ima krajnjih točaka gdje se sa sigurnošću može reći: „Ovdje vlada francuski, a ovdje talijanski, ali čim se zađe u posredna područja, ta se razlika gubi. (...) Pa ipak su nagli prijelazi od jednoga jezika na drugi vrlo česti: odakle to dolazi? Odatle što su nepovoljne prilike spriječile opstanak postupnih prijelaza. Tu je glavni čimbenik pomicanja pučanstva“ (Saussure, 2001: 278−279). Težak (1996) ove tvrdnje primjenjuje na hrvatski jezik: gdjekad nije lako utvrditi granice između hrvatskih i srpskih govora baš zbog silnih pomicanja pučanstva, ali susjedi Hrvati i Srbi imaju dovoljno jezičnih osobina po kojima jedni druge raspoznaju. Ističe da se iz hrvatske tronarječne književnosti nisu razvila tri jezika jer je od davnina prevladala težnja da se od hrvatskih narječja izgradi zajednički jezik. Vitalnost jednoga jezika ne ovisi samo o klimi u kojoj raste nego i o čvrstoći

kojom je spojen za svoje korijene, u našem jeziku za kaj, ča, što, čega se ne smijemo odreći (Težak, 1996: 12). Temelji hrvatskoga jezika su čakavski, kajkavski i štokavski, hibridni govori s ekavskim, ikavskim, ijekavskim, ikavsko-ekavskim obilježjima, a to se nikako ne može smatrati temeljem srpskoga jezika, pa nije opravdan naziv Hrvatskosrpski jezik. „Pristaše jezičnog unitarizma izbacili su čakavski i kajkavski kao dotoke standardnom jeziku i stotinjak godina progonili hrvatske osebujnosti iz jezika koji je morao prisilno postati standardom Hrvatima i Srbima“ (Težak, 1996: 13). U prilog samobitnosti hrvatskoga jezika Težak ističe dobro nam poznatu rečenicu iz *Zapisu popa Martinca* „nalegoše (Turci) na jazik hrvatski posilajući zastupi velike“ (Težak, 1996: 28). Povijesne neprilike nametnule su Hrvatima bojeve za jezik, njegovo ime i samobitnost. Zatiranjem imena i duha jezika mislilo se zatrti i hrvatstvo samo (Težak, 1996). „Povijest hrvatskoga pravopisa povijest je naroda, ne samo u kulturološkom, jezičnom, nego i u političkom smislu. Zabrane pravopisa smjerale su na zabranu hrvatskoga jezika, zatiranje hrvatske narodnosne svijesti, uništenje naroda. Po tome je hrvatski jezik lingvistički i nelingvistički poseban“ (Težak, 1996: 18). Za nj vrijedi jednadžba jezik = narod jer je borba za jezik bila borba za narod: „Od borbe za narodni jezik bezimenih srednjovjekovnih glagoljaša do prvomučenika Deklaracije iz sedamdesetih dvadesetog stoljeća hrvatski jezik bijaše zacijelo najpostojanija domovina hrvatskog sna“ (Selak, 1992: 5). Usprkos nesretnim povijesnim okolnostima Hrvati će, civilizacijski i kulturno vezani uz rimsko-kršćansku baštinu i katolicizam, tijekom stoljeća aktivno sudjelovati u europskim integracijskim procesima, kako na crkvenom planu, tako i u intelektualnom, kulturnom i znanstvenom napretku cjelokupne zapadne kršćanske ekumene. Dvadesetih godina 10. st. papa Ivan X. i Prvi splitski sabor (925.) inzistiraju da se sva hrvatska djeca „od najnježnije dobi − od kolijevke Bogu posvete studijem književnosti, te da slobodni hrvatski građani svoje nasljednike i sluge usmjere učenju ne samo slavenskog (hrvatskoga) nego i latinskog jezika)“, koji ranosrednjovjekovna intelektualna elita smatra literarnim jezikom cijele zapadne kršćanske ekumene (Šanjek, 1997: 9-10).

Godine 1847. u gimnazije se uvodi hrvatski jezik kao zasebni nastavni predmet: „Neka se kralj zamoli da se u Kraljevskoj akademiji znanosti u Zagrebu i po svim gimnazijama u zemlji urede katedre hrvatskoga jezika, jer staleži smatraju, dakle Sabor za svoju dužnost, da naš narodni jezik što većma uzgojimo, jer se tako više ističe tip naše narodnosti“ (Szabo, 1887: 29). Vrhunac hrvatskih nastojanja da se hrvatski uvede u Sabor jest odluka Hrvatskoga sabora od 1847. g.: „Hrvatski jezik ima se uzvisiti na onu čast i valjanost koju je dosada uživao

latinski jezik.“ Daje se i istovremena instrukcija Sabora za hrvatske poslanike za zajednički sabor u Požunu: „Hrvatski poslanici neće pod nipošto dopustiti uvođenje mađarskoga jezika kao nastavnog u gimnazije i Akademiju ovih Kraljevina, jer staleži i redovi žele, da se u hrvatske gimnazije uvede naš narodni, to jest hrvatski jezik“ (Szabo, 1997: 29).

Prošlo je 175 godina od te odluke Hrvatskoga sabora, nakon čega su se ostvarila sva standardizacijska načela hrvatskoga jezika, ali pojedini jezikoslovni „stručnjaci“ pokušavaju dovesti u pitanje samosvojnost hrvatskog jezika i pravo Hrvata na svoj jezik. Drugi pak ne prihvaćaju činjenicu da je standardni jezik nositelj identiteta šire jezične zajednice i njezinih vrijednosti, pa tvrde da ne bi trebao biti normiran, preskriptivan, tj. da se ne bi trebao usklađivati s leksičkom, gramatičkom, pravopisnom i pravogovornom normom. Teško je shvatiti kako bi takav jezik uopće mogao ispuniti svoju svrhu komunikacijskog sredstva šire jezične zajednice, jer bi bio otvoren svim jezičnim utjecajima i kao nestabilan sustav (bez gramatike, rječnika i pravopisa) nepouzdan, a komunikacija bi se odvijala na mjesnim govorima, što bi vodilo rascjepkanosti društva i jezičnoj polarizaciji (Alerić, 2019). Hrvati, kao i svaki drugi narod, imaju pravo na svoj standardni jezik kao sredstvo opće komunikacije među svim pripadnicima zajednice hrvatskoga naroda.

Materinskim jezikom, jezikom kojim smo stekli prve spoznaje o sebi i svijetu ostajemo vezani i onda kad se nađemo u tuđini i osami (Bratulić, 2011). U 19. stoljeću riječ narod označavala je prvenstveno naciju, ljude koji imaju isti jezik, koji su proživjeli istu povijest, naseljuju istu zemlju, ali imaju i političku projekciju samostalnosti nacije i države. Hrvatski je poseban, različit od svih jezika koji nas okružuju, ma kako ga netko nekoć ili danas zvao: ilirski, slovinski, dalmatinski, slavonski, bosanski, hrvatski ili srpski, ali i srpskohrvatski, hrvatskosrpski, jugoslavenski. U široj, južnoslavenskoj skupini jezika srodan je bošnjačkom, srpskom, nešto manje slovenskom, makedonskom, bugarskom. Sličan je i zapadnoslavenskim jezicima (Bratulić, 2011: 11).

> Iako su Hrvati u književnosti upotrebljavali sva tri naša dijalekta kao književne jezike, i jezike svoje književnosti, oni su se – unatoč toj znatnoj razlici među književnim i jezičnim idiomima – osjećali nerazdvojivom zajednicom u narodnosnom smislu. Kad je u 19. stoljeću europska jezikoslovna znanost (mladogramatičari) htjela Hrvate podijeliti tako da kajkavce Hrvate pribroje Slovencima (a i kajkavci hrvatski su se u starijim razdobljima nazivali Slovencima, tj. stanovnicima Slovinja, latinski Slavonije, ali tada su

> se današnji Slovenci zvali Kranjci, Štajerci...), štokavce Srbima, a samo bi čakavci bili Hrvati! – Hrvati su taj „znanstveni“ prijedlog odbacili i s pozicija državne politike i s pozicija jezikoslovlja (Bratulić, 2011: 12).

Materinski jezik je simbol pripadnosti određenoj zajednici. U gotovo svim obrazovnim sustavima on je obvezni predmet jer je za pripadnost kolektivu iznimno važno znati komunicirati jezikom kojim komuniciraju drugi pripadnici toga kolektiva. Ljude u naciju povezuju zajedničke vrijednosti, vjerovanja ili zajednička baština te konkretna djelovanja motivirana solidarnošću i prosocijalnim ponašanjem u skladu s vrijednostima nacije (Bušljeta Kardum i sur., 2021: 75-99). U procesu obrazovanja učenik uči vrijednosti, norme i znanje koje može primijeniti u zajednici u kojoj živi. Formalno obrazovanje učenika osposobljava za život (Milat, 2005), a s druge strane omogućava mu da internalizira i smislom prožme kolektivne obrasce te time postane punopravni član društva. Učenik tako razvija sliku o sebi (samopoimanje i samopoštovanje), razvija i odnose s drugima te stavove o kolektivu u kojem živi i djeluje (Pastuović, 1999).

Hrvatski standardni jezik (Samardžija, 2011: 178) osim komunikacijske uloge ima i:

> a) ujedinjujuću ulogu jer pojedince koji njime ovladaju povezuje s drugim pripadnicima hrvatske jezične (i etničke) zajednice na razini višoj od obiteljskog „jezika“ ili od ma kojega lokalnoga hrvatskog idioma;
>
> b) razgraničujuću ulogu jer omogućuje razgraničenje vlastitoga jezičnog identiteta od svega ostaloga što mu je slično;
>
> c) orijentacijsku ulogu jer onomu koji dobro ovlada hrvatskim standardnim jezikom omogućuje da se „orijentira“ u ukupnosti hrvatskih pisanih i govorenih organskih i neorganskih idioma i da ih funkcionalno „rasporedi“;
>
> d) simboličku ulogu jer pojedinac kao govornik hrvatskoga standardnog jezika od drugih biva prepoznat ne samo kao pripadnik hrvatske jezične zajednice nego i kao pripadnik hrvatske etničke zajednice, tj. biva prepoznat kao Hrvat i
>
> e) izobrazbenu ulogu jer omogućuje neposrednu vezu s hrvatskom prošlosti i sadašnjošću, s hrvatskim tradicijama, s hrvatskom pisanom kulturom, s Hrvatstvom u cjelini. Učenje hrvatskoga jezika sigurno nije lagan, ali je jedini uspješan put na kojem će se onaj koji njime krene i sam u nekom trenutku moći uvjeriti u točnost poznate tvrdnje hrvatskoga

književnika Antuna Gustava Matoša da je hrvatski jezik „rezultat odnošaja Hrvata prema Hrvatskoj, prema prirodi, prema polju, gori, šumi i zraku, prema našim cvjetićima i našim planetima“ (Samardžija, 2011: 178).

5.2. Metodika Hrvatskoga jezika

Težak (1996) predlaže da se znanost koja proučava nastavu hrvatskoga jezika nazove didaktikom hrvatskoga jezika, ipak je u upotrebi prevladao termin metodika. Metodika Hrvatskoga jezika pripada specijalističkim znanostima čiji je utjecaj ograničen na njihovo znanstveno područje − jezični i književni odgoj i obrazovanje. Bežen (1989, 2008) jasno i utemeljeno objašnjava naziv metodika za znanost o poučavanju nastavnoga predmeta, pridonosi formiranju znanstvenog polja metodike i argumentira pridruživanje metodike matičnim znanostima. Rosandić (2003) tumači metodiku kao bitno sintetičku znanost, u kojoj se pojedine znanosti međusobno preklapaju na temelju mehanizma uzajamnog djelovanja znanosti i emancipiranja novih znanstvenih disciplina iz postojećih.

Budući da Hrvatski jezik ima višestruku ulogu i obuhvaća sva područja života pojedinca i društva, on je i metodički vrlo slojevit. Metodička slojevitost Hrvatskoga jezika uvjetovana je i činjenicom da način poučavanja jezika nije jednak načinu poučavanja književnosti, medija, scenske umjetnosti itd., stoga možemo govoriti o metodici jezika, metodici književnosti itd. S druge strane možemo razlikovati metodiku jezika (teorija) od metodike usmenoga i pisanoga izražavanja (primjena). Također se može uspostaviti metodički sustav fonologije, morfologije, sintakse, leksikologije i lingvističke stilistike. Teorijska potpora jezičnim djelatnostima uspostavlja se na gramatičkoj, rječničkoj, pravopisno-pravogovornoj i tekstološkoj razini.

Rosandić (2003) se zalaže za povezivanje nastavnih predmeta u cjelovitije didaktičke sustave (teorija međupredmetnih veza, teorija cjelovitog estetskog odgoja) s obzirom na to da metodička transpozicija recentnih lingvističkih i književno-znanstvenih teorija otvara nove mogućnosti u afirmaciji korelacijsko-integracijskoga metodičkoga sustava − jedinstvene integrativne obrazovne znanosti. Integrirana nastava ostvaruje načela sadržajne, metodološke, metodičke i personalne integracije (Rosandić, 2003: 161). U sadašnjim uvjetima našega obrazovanja nije moguća integrirana nastava u smislu učinkovitoga povezivanja više predmeta u jedno obrazovno područje zbog toga što današnji ustroj studija za nastavna zvanja to ne pruža. Neizvjesno je i bi li u povezivanja predmeta u jednu cjelinu sa stranim jezicima,

ako bi bio u skupini jezika, ili pak s drugim umjetnostima, ako bi bio u skupini umjetničkih predmeta, Hrvatski jezik izgubio vrijednosnu i metodičku samostalnost. Stoga treba u sadašnjoj organizaciji školskih predmeta iskoristiti mogućnosti povezivanja znanja i vještina iz različitih predmeta.

5.2.1. Metodika jezika

Dvostruki karakter metodike objašnjava njezin položaj između teorije i primijenjenih znanosti jer je svrha metodičkih spoznaja primjena u praksi, odnosno u poboljšanju nastave. Mnoge znanosti potpora su metodičkim spoznajama i samoj nastavi jezika (psiholingvistika, neurolingvistika, primijenjena lingvistika) u traženju najboljih putova učenja, ali treba izbjeći opasnost da znanost postane svrha samoj sebi. Nastava jezika pronalazi sadržajno ishodište u jezikoslovnoj znanosti. Nove metodičke teorije učenja jezika proizlaze najvećim dijelom iz lingvističkih teorija, koje su tradicionalno temeljene na mladogramatičkoj osnovi, a razvijaju se i one na zasadama transformacijske generativne teorije, gramatike nezavisnih sastavnica ili konstituenata itd. (Rosandić, 1996: 25). Na postignućima lingvističke stilistike izgrađuju se metodički sustavi − sustav školske interpretacije, čiji je početak u zagrebačkoj književnokritičkoj školi, s kojom se usporedno razvila i zagrebačka književnometodička škola. Govorna osoba postaje predmetom znanstvenog istraživanja (Rosandić, 2003: 121). U učenju jezika važno je iskoristiti činjenicu da je svakome dostupan metalingvistički dar da se krene „iznad“ svoga jezika i istraže njegove granice, kako to kaže Roman Jakobson (1996: 295), tj. svatko može proširiti svoje znanje jezika. Načelo demokratičnosti pruža jednaku priliku svakom učeniku, uravnotežuje odnose između slabijih i darovitih učenika. Učenici su subjekti nastave, ali njih određuju socijalne okolnosti, psihološke osobine, literarne sposobnosti i drugi utjecaji, zbog kojih su ponekad pasivni, a zahtjev je učinkovite nastave jezika da budu aktivni u govoru i pismu.

5.2.2. Metodika književnosti

Osnovni cilj metodike književnoga odgoja i obrazovanja može se odrediti kao „pronalaženje i utvrđivanje društveno i znanstveno najprihvatljivijih i najefikasnijih putova formiranja mlade ličnosti koja se na osnovi komunikacije s književnoznanstvenim sadržajima treba osposobiti za što viši stupanj doživljavanja, razumijevanja i spoznaje književne umjetnosti kako bi,

oplemenjena njome, stvaralački djelovala u ljudskom društvu“ (Bežen, 1989: 128). Zadatke metodike koji proizlaze iz njezina cilja i općih obilježja znanosti Bežen formulira ovako:

1. proučavanje i istraživanje književnoumjetničkog i književnoznanstvenog odgoja i obrazovanja radi utvrđivanja osnovnih zakonitosti i načela te djelatnosti te njenog mjesta i važnosti u cjelini odgojno-obrazovnog sustava
2. razvijanje i unapređenje prakse književnog odgoja i obrazovanja pomoću rezultata metodičkih istraživanja te pronalaženje najlakših transmisija vlastitih rezultata u praksi i njihovo populariziranje, kao i daljnji razvoj teorije na osnovi praktičnog iskustva
3. kritičko vrednovanje tokova i rezultata metodičke prakse i teorije i razvijanje njihovih savršenijih oblika (normativni zadatak)
4. unapređivanje i stalno osuvremenjivanje metodologije metodičkih istraživanja (pronalaženje novih metoda, tehnika i instrumenata i usavršavanje postojećih)
5. razvijanje veza s drugim znanostima i primjena njihovih rezultata u vlastitim istraživanjima
6. istraživanje epistemoloških odrednica metodike književnoga odgoja i obrazovanja s obzirom na njihovo značenje za znanstvenost metodike
7. istraživanje i razvijanje svih ostalih slabo razvijenih područja i disciplina metodike (povijest metodike, komparativna metodika, metodička kritika) (Bežen, 1989: 128).

Za Rosandića (2003) je metodika književnoga odgoja i obrazovanja interdisciplinarna znanost u kojoj se stječu spoznaje svih znanosti koje proučavaju književnost radi ostvarivanja krajnjeg cilja metodike suvremene književne odgojenosti i obrazovanosti učenika. Metodika preko teorije književnosti i gnoseologije dopire do najapstraktnijih filozofskih kategorija i pojmova, a s dr. strane daje praktična rješenja za usvajanje književnosti i čitanja uopće. Iako je primarno društvena znanost, više ili manje je povezana sa svim znanstvenim kompleksima. Spoznaje iz psihologije osiguravaju spoznaje o prirodnim (biološkim) osnovama recepcije. Stvaralačko mišljenje razvija se racionalnom analizom književnih djela, a to podrazumijeva brojne psihičke procese: analizu, sintezu, analogiju, pregrupiranje, koordiniranje, pa ono predstavlja cilj u nastavi književnosti, a time i metodologiju istraživanja. Psihičke značajke učenika izvode se iz teorija razvojne i pedagoške psihologije, jezično-komunikacijske iz psiholingvistike, lingvistike, teorije komunikacije (jezične, nejezične, didaktičke). Teorija komunikacije otvara nove mogućnosti organizacije odgojno-obrazovnog procesa:

diferenciranje komunikacijske situacije, oblika i postupaka, od individualnih oblika do komunikacije u parovima, skupinskih i frontalnih (Rosandić, 2003).

Ispitujući interese učenika prema književnim djelima, nastavnik književnosti postaje i metodičar nastave i služi se teorijom recepcije, teorijom stvaralačke nastave i literarno-didaktičke komunikacije. Literarno-didaktička komunikacija uspostavlja specifični metajezik koji se nameće kao istraživački zadatak. Znanost o tekstu otvorila je nova obzorja korelacijsko-interpretacijskom metodičkom sustavu (književno-jezične korelacije) (Rosandić, 2003).

5.3. Svrha Hrvatskoga jezika

Nastavni plan i program/kurikul ne smije biti svrha samom sebi, nego mora biti okvir za nastavni proces u predviđenom periodu poučavanja. Ako se u njegovu oblikovanju (kvalitetno) ne postavi svrha, nastavnici dolaze u opasnost da nekritički i nepotrebno ustraju na određenim sadržajima te da nastava bude nerelevantna, nesustavna i nekontinuirana. Dobro postavljenom svrhom izbjegava se uprosječivanje učenika, koje je često uvjetovano površnošću i prebrzim ovladavanjem nastavnim gradivom te neodgovarajućim osobnim nadzorom nad realizacijom programa. Smanjuje se učenje radi učenja i učenje radi testova, čega ima napretek, a nedostatan broj sati Hrvatskoga uvelike pogoduje tome. Kad govorimo o tome kako odrediti svrhu Hrvatskoga jezika, moramo imati na umu da su termini svrha, cilj, zadaće, zadaci metodički termini koji se u novije vrijeme u našoj metodičkoj literaturi i nastavnoj praksi pod utjecajem literature na engleskom jeziku nekritički zamjenjuju jedinstvenim terminom cilj, što nije dobro jer se time gubi mogućnost razgraničenja značenja nastavnih dosega u obrazovnim etapama različitog trajanja. Težakova matrica ciljeva, koja je već prikazana, potpuno je primjerena Hrvatskom jeziku i još i danas može biti stožer za pisanje nastavnih planova i programa (ili kurikula). Kad se utvrde svrha i ciljevi, treba utvrditi načine i uvjete pod kojima se oni mogu ostvariti. Učitelj, učenik, vrsta škole, okolnosti izvođenja nastave pritom su važni čimbenici.

Svrha obuhvaća odredište, ali i polazište nastavnog procesa jer sažima obrazovne, odgojne i funkcionalne zadaće (znanje, vrijednosti i sposobnosti) nastavnog predmeta i usklađuje ih s općim odgojno-obrazovnim idealima ili nacionalnim okvirima. Odgojno-obrazovna strategija

treba pripremati učenike za život u suvremenom društvu u kojem će moći očitovati i realizirati osobni, nacionalni, vjerski i kulturni identitet. Budući da svaki materinski jezik treba imati ulogu prenositelja kulturnih i dr. vrijednosti u nacionalnoj zajednici i u susretu sa stranim kulturama, važno je u odredbi svrhe Hrvatskoga jezika utvrditi visokovrijedne sadržaje nacionalne i svjetske kulture, književnosti i baštine. Učenjem jezika trebaju se „Postići stajališta, znanja i vještine koje su potrebne da bi učenici istaknuli neovisnost u razmišljanju i djelovanju te postali odgovornijima i susretljivijima u kontaktu s drugim ljudima“ (*Zajednički europski referentni okvir za jezike*, 2005: 54). Svaki pojedinac kao društveno biće dolazi u kontakt sa sve većim brojem međusobno isprepletenih socijalnih skupina, pa učenje jezika i književnosti treba poticati osjećaj pripadnosti zajednici povezanoj materinskim jezikom i kulturom te ostvarivanjem veze s drugim jezicima i kulturama. U odnosu nacionalnih i internacionalnih književnih sadržaja nacionalna književnost treba biti stožerni sadržaj, a pitanje udjela starije i novije književnosti povezano je s književnim i jezičnim interesom učenika, sposobnošću recepcije te ciljevima Hrvatskoga jezika u pojedinoj vrsti srednje škole. Na predlošku tekstova starije književnosti mogu se ostvariti i posebne, suvremenom učeniku potrebne, jezične zadaće. Na srednjoškolskoj razini književno gradivo ne bi trebalo birati samo po privlačnosti, sviđanju i lakoći čitanja, nego treba zadovoljiti mnogobrojne kriterije. Metodička je znanost utvrdila kriterije za izbor sadržaja u nastavi hrvatskoga jezika: estetski, nacionalni, internacionalni, književnopovijesni, žanrovski, recepcijski, kriterij interesa i privlačnosti (Rosandić, 2003:48).

Moć koju književnost i jezik imaju općenito, a i u procesu odgoja i obrazovanja, može se upotrijebiti za razvijanje pozitivnih vrijednosti. Mnogi su filozofi i psiholozi uočili terapeutsku ulogu čitanja. Još su Hipokrat i Galen (prema Rudež, 2005: 99-131) isticali terapeutsku ulogu recitiranja i slušanja poezije u razdoblju oporavka, a Kvintilijan je naglašavao da se čitanjem klasičnih djela izgrađuje karakter. Književnost kazuje svoju istinu o naravi društva i kulture, o naravi pojedinca u njoj, o samom umjetniku i konačno o izravnom recipijentu. „Književnost je uz sve ostalo i zabava za intelektualno zreliji dio društva“ (Slavić: 2005: 5). Možemo dodati da je književnost zabava i za intelektualno slabiji dio društva, naravno riječ je o tome što pojedinac očekuje od književnoga djela.

Tekstovi izravno utječu na realizaciju postavljene svrhe, zbog čega ih treba pomno odabrati u svoj komunikacijskoj slojevitosti. Neprihvatljiva je koncepcija književnoga odgoja i

obrazovanja kojoj je cilj razviti bilo kakvog čitatelja. Nasuprot tome, čitanje i rad na tekstu trebaju razviti stvaralačkoga i kritičkoga čitatelja, koji će znati razlikovati estetsko od neestetskoga. Ako se u srednjoj školi podrazumijeva da učenici s lakoćom čitaju, pišu, govore, razumijevaju i tumače tekstove, da su tim vještinama u potpunosti ovladali u osnovnoj školi, vrlo je vjerojatno da se svrha srednjoškolske nastave neće ostvariti. Stoga usavršavanje tih vještina mora biti sastavnica svrhe Hrvatskoga jezika u srednjoj školi. S obzirom na to da osnovicu za učenje Hrvatskoga jezika čine tekstovi, ponajprije književni, potom scenski, filmski, novinski, znanstveni i svi ostali, a oni su prisutni u svim medijima, medijska kultura imanentni je dio Hrvatskoga jezika. Treba učenike upućivati i s njima istraživati i medijsku ulogu riječi (elektronički mediji), sve funkcionalne stilove, i to ne samo s teorijskoga stajališta, nego i u praktičnoj uporabi, da bi u konačnici samostalno stvarali potrebne vrste tekstova i oblika govorene riječi.

Težak (1996) opisuje Hrvatski jezik u nastavi kao školski predmet, ali i jezik poučavanja i učenja u svim predmetima, kao udžbeni i nastavni jezik, koji je neodvojiv je od jezika kao lingvističke pojave, bilo da se proučava na povijesnoj okomici ili na zemljopisnoj vodoravnici. Nastava hrvatskoga jezika izravno utječe na vitalnost jezika, na pismenost ─ jezičnu i komunikacijsku spremu kojom učenik spoznaje sebe i svijet oko sebe te opću spremnost ljudi u svim djelatnostima. Svrha je Hrvatskoga jezika izgraditi „vrsnike svojih struka kojima je hrvatski standardni jezik jedno od moćnih oružja kako u užem profesijskom, tako i u širem općem djelovanju“ (Težak, 1996: 41). Sve kompetencije povezane su sa stjecanjem kompetencija koje su sastavni dio ovoga predmeta, pa treba osmišljeno povezati akademske, profesionalne, društvene i osobne ciljeve.

Najsveobuhvatnija je odredba svrhe Hrvatskoga jezika, koja je i danas primjenjiva:

> spoznavanje i usvajanje hrvatske riječi kao izražajnog sredstva u svim komunikacijskim sustavima u kojima je riječ bilo jedina ili dominantna, bilo drugotna ili rubna sastavnica. To znači spoznati i usvojiti hrvatsku riječ u njezinu usmenom i pisanom obliku, u njezinoj referencijalnoj, konativnoj, emotivnoj, poetičkoj, faktičkoj i metajezičnoj službi (službe riječi određene su prema R. Jakobsonu), u živom govoru, u svim tiskovnim očitovanjima, u auditivnim i audiovizualnim medijima, u znanstvenim objašnjenjima nužnima za spoznaju jezika (Težak, 1996: 31).

Ova odredba svrhe ističe osjetljivost za sve funkcije riječi: misao, emociju, poruku, odušak, igru u govorenom i pisanom jeziku.

Rosandić (2005) uočava da europski programi određuju svrhu učenja materinskoga jezika u sporazumijevanju među ljudima iz neposredne sredine, s ljudima koji su udaljeni od nas, koji žive u našem vremenu ili su živjeli u prošlosti. U njima se ističe da jezik omogućuje socijalnu i kulturnu komunikaciju, postignuće vlastite stabilnosti intelektualnoga i spoznajnoga razvoja.

Materinski jezik u školi treba poticati i razvijati više razine mišljenja (kritičkoga mišljenja), a razvijanjem sposobnosti uporabe jezika, razvijamo i sposobnost mišljenja. Ako tijekom jezičnoga razvoja potičemo djelatnost govorenja i slušanja, čitanja i pisanja, vježbamo postavljanje pitanja, stjecanje stavova, otvorenost prema novim idejama i raznovrsnim pogledima na svijet, tada razvijamo kritičko mišljenje. Pritom je glavni uvjet ostvarenja tih ciljeva postupnost u učenju i poučavanju te stupnjevanost u obrazovnim etapama. Neusklađenost metodičkih pristupa i postupaka s nastavnojezičnim zadaćama i ciljevima čest je uzročnik neuspjeha jezične naobrazbe. Ni u jednom nastavnom predmetu nema toliko konzervatizma kao u nastavi materinskoga jezika, ali ni toliko promašenoga „modernizma“, što nije teško razumjeti jer ni na jedan predmet ne utječe toliko izvanškolskih čimbenika kao na materinski jezik (Peruško, 1965: 56).

Vrlo je važno koliko će sadržaja biti u nastavi, koji je to sadržaj i kako će ga se programirati. Svrha predmeta i ciljevi učenja trebaju određivati sadržaje, a ne obrnuto, pri čemu se mora uključiti i osobni razvoj učenika.

5.3.1. Svrha nastave jezika kao predmetnog područja

Težak (1996) definira svrhu jezičnoga poučavanja kao zbir svrhe dvaju predmetnih područja, jezika i jezičnoga izražavanja. Svrhu nastave hrvatskoga **jezika** možemo svesti na ove osnovne sastavnice:

a) spoznaja o biti, osnovama i značajkama hrvatskoga jezika
b) svijest o potrebi učenja i njegovanja hrvatskoga jezika
c) pravilna uporaba književnoga, odnosno standardnoga hrvatskoga jezika u govorenju i pisanju (Težak, 1996: 31).

Svrha pretpostavlja prožimanje četiriju sastavnica. Naobrazbena se postiže stjecanjem znanja o hrvatskom jeziku i jeziku uopće, što uključuje nužne osnove opće lingvistike, zatim znanosti o hrvatskom jeziku, poznavanje temeljnih zaklada hrvatske riječi u književnosti i dr. diskursima. Odgojna razina ostvaruje se pokretanjem volje za učenje i njegovanje hrvatskoga jezika te poticanjem osjećajnog odnosa prema hrvatskom jeziku kao jednoj od temeljnih značajki hrvatskoga narodnosnoga bića i nositelju sveukupne hrvatske kulturne baštine. Na toj se razini pretpostavljaju opći odgojni ciljevi i ljubav prema hrvatskom jeziku i narodu, želja za što savršenijom upotrebom toga jezika, pozitivni osjećajni odnos prema nestandardnim inačicama hrvatskoga jezika, jezična snošljivost. Psihofunkcijska razina pretpostavlja razvoj psihofizičkih funkcija: promatranja tekstova u pismenom ili usmenom emitiranju, zapažanja jezičnih činjenica i njihovih obilježja, logičkoga zaključivanja i apstraktnog mišljenja nužnog za spoznaju jezičnih zakona i pravila, lingvističkog mišljenja koje učeniku omogućuje da razlikuje nelingvističke od lingvističkih pojava u uporabi jezika, npr. prepoznavanje logičkog, sadržajnog, semantičkog, sintaktičkog, obavijesnog plana rečenice; maštanja i zamišljanja kao neizbježnog čimbenika u stvaralačkoj uporabi jezika. Komunikacijska razina obuhvaća sve oblike usmenog i pismenog priopćavanja kao rezultate razvijenih psihofizičkih funkcija i stečenog znanja i umijeća izloženih u ostalim svrhovnim sastavnicama te jezično stvaralaštvo − umijeće stvaranja novih vrijednosti hrvatskoga jezika (Težak, 1996: 32). Težak napominje da je ovako izloženom i obrazloženom svrhom nastave hrvatskoga jezika dan osnovni smisao predmeta, a u njegovo potanko raščlanjivanje i objašnjavanje ulazi se određivanjem ciljeva nastave na pojedinim naobrazbenim stupnjevima te utvrđivanjem zadaća i zadataka u svakom odsječku nastavnoga procesa.

Svrhu učenja i poučavanja jezika Rosandić (2005) definira kao stjecanje jezične kulture, što uključuje znanje o jeziku kao sustavu i služenje jezikom u svim oblicima jezične komunikacije. Metodički sustav koji omogućuju ostvarivanje te svrhe jest komunikacijski sustav. Suvremene teorije nastave jezika opredjeljuju se za komunikacijski pristup, za razliku od tradicionalnoga gramatičko-pravopisnoga pristupa. Komunikacijski pristup utemeljuje se na jezičnim djelatnostima i govornim činima, Metodička paradigma obuhvaća proživljeni govor učenika, potiče jezikoslovno mišljenje, uključuje razlikovanje standardnoga i nestandardnoga jezika (kontrastivni pristup), uspostavlja sve jezične djelatnosti u različitim komunikacijskim situacijama i funkcionalnim stilovima, uključuje komunikacijska pravila (govorni bonton), razvija svijest o pravilnoj upotrebi jezika, kritički odnos prema vlastitom i

tuđem jeziku, potrebu usavršavanja osobnoga jezičnoga izraza i njegovanja jezika u obiteljskoj i široj društvenoj sredini (Rosandić, 2005: 159).

5.3.2. Svrha nastave izražavanja i stvaranja

Svrha nastave **izražavanja i stvaranja** (Težak, 1996) obuhvaća:

a) oslobađanje učenika za javnu i privatnu uporabu govorene i pisane riječi u svim životnim situacijama
b) razvijanje učeničkih pravogovornih i pravopisnih navika u skladu s književnojezičnom normom
c) razvijanje učeničkih sposobnosti za usmeno i pismeno komuniciranje na svim jezičnim, stilskim i tekstnim razinama standardnoga jezika
d) upoznavanje učenika s osnovnim značajkama najčešćih tekstnih vrsta i funkcionalnih stilova te s osnovama tekstne lingvistike i stilistike, što su uvjeti za stvaralačku proizvodnju tekstova, za uspješno usmeno i pisano komuniciranje (Težak, 1996: 63).

Važno je istaknuti da se učenje materinskoga jezika ni pod kojim uvjetima ne smije svesti samo na komunikacijsku kompetenciju jer bi to osiromašilo materinski jezik i nastavni predmet u kojem se materinski jezik uči i poučava. Dovelo bi do toga da je materinski jezik samo jedan od idioma kojima se služimo.

5.3.3. Svrha nastave književnosti

I u današnje vrijeme vizualne i interaktivne kulture, koje nije naklonjeno knjizi ni književnosti, književnost je nezamjenjiva u odgoju i obrazovanju za ostvarenje književnoestetske i svake druge komunikacije. Potrebno je motivirati učenike da se mogućnosti koje pruža književno djelo što bolje iskoriste u nastavi.

U prošlosti su razni gnoseološki pravci i teorije jezika bitno utjecali i na organizaciju nastave i na postizanje spoznaja u njoj. Senzualisti su tvrdili da se objektivna stvarnost može spoznati jedino osjetilima, racionalisti su apsolutizirali razum, a pragmatisti praksu, rad. Marksizam, koji je odredio naše školovanje u socijalističkom razdoblju, određuje spoznajne etape od promatranja kao ishodišta, preko mišljenja, u kojem se podaci dovode do apstrakcije i generalizacije, do prakse, u kojoj se te generalizacije provjeravaju i stvaraju elemente za nove. Međutim, umjetnička spoznaja ima drukčiji spoznajni put, pa suvremena metodika uvodi

interese, motivaciju i doživljaje učenika za spoznajna polazišta i iz njih izvodi nastavne modele i metode. Opći cilj nastave književnosti jest izgradnja poetske i kritičke kompetencije, koja treba biti integrirana na znatno višoj razini nego u našoj metodici (Rosandić, 2005). Rosandić (2005) drži da je uloga književnosti literarno-estetska komunikacija koja učeniku omogućuje upoznavanje sebe i svijeta dajući odgovore na mnoga pitanja koja prate duhovno i moralno odrastanje. Razvijanje književne kulture može biti ishodište za daljnje obrazovanje i samoobrazovanje tijekom čitavog života. Središte odgojno-obrazovnog procesa u nastavi hrvatskoga jezika jest komunikacija s tekstovima svih vrsta, a uporište za to nalazi se u teoriji komunikacije, teoriji recepcije i teoriji informacije. Ne smije cilj čitanja i poučavanja književnih djela, književnih epoha i stilova biti inventarizacija podataka, nego razumijevanje književnopovijesnoga procesa, tj. razumijevanje književnopovijesne zbilje u određenim društvenim, političkim i kulturnim uvjetima. Literarno-estetska komunikacija razvija perceptivne, refleksivne i stvaralačke sposobnosti, kao što su percipiranje, zamišljanje, razmišljanje, pamćenje, selekcioniranje, razlikovanje, vrednovanje (Rosandić, 2005: 87).

Književnoumjetnički i dr. tekstovi koji razvijaju čitateljsku kulturu moraju biti tijesno povezani s učenikovom životnom zbiljom, tek tako se može kritički i stvaralački čitati i izgrađivati čitatelja koji u umjetničkim djelima traži odgovore na životna pitanja. Postavljajući pitanje može li stara književnost koristiti učeniku u sadašnjosti i budućnosti, Rosandić (2005) daje negativan odgovor. Međutim, književno djelo uvijek je novo ako se može aktualizirati, a to je činjenica koja je imanentna vrhunskim djelima. No, treba ih birati pomno, još pomnije im pristupiti u nastavi. Neki tekstovi učenicima nisu teški samo zbog jezika, duljine i misaone složenosti, nego i stoga što su tematski i stilski nezanimljivi, a neki im ostanu neprihvatljivi samo zato što im nisu predstavljeni na pravi način.

5.3.4. Medijska pismenost u nastavi Hrvatskoga jezika

Danas ne možemo govoriti o pismenosti ni o svrsi nastave hrvatskoga jezika a da ne uključimo medijsku pismenost jer mediji preuzimaju mnoge uloge u životu suvremenoga čovjeka, sve više i ulogu obrazovanja. Kognitivna funkcija medija u uskoj je vezi s obrazovnom jer konzumenti medija žele nešto saznati. Mediji mogu biti i aktualni, a klasični školski sustav ne može odmah procesirati aktualnosti (Malović, 2008). I obrazovanje utječe na medije. Američki analitičar medija L. Bogart (1985, prema Malović, 2008: 169) uočava da

obrazovanje može usmjeravati ljude prema sofisticiranim i kozmopolitskim medijskim sadržajima. Međutim, čak ni *online* izdanja klasičnih novina nisu mladim naraštajima privlačna kao zasebni internetski portali na kojima osim najnovijih vijesti ima puno reklama, atraktivnih videozapisa, audioisječaka, anketa, nagradnih igara i svega što ne zamara (Vilović, 2008: 176). H. Jenkins govori o konvergenciji u medijima kao o „dinamičnom procesu koji obuhvaća različita međusobna povezivanja i interakcije medijske tehnologije, medijske industrije, medijskih sadržaja i publike“ (prema Vilović, 2008: 176). Mediji su sveprisutni, na nov način predstavljaju sadržaj kojim žele informirati javnost najbrže i najbolje riječju, slikom i zvukom. Međutim, cilj nije uvijek dobrohotan, pa je medijsko obrazovanje vrlo bitno. Refleksivna razina medijske pismenosti vrlo je važna za potrebe mlade internetske generacije koja se druži na forumima, oblikuje blogove itd. „Medijska pismenost je mogućnost pristupa, analize, ocjene i proizvodnje novinarskih priloga u najrazličitijim oblicima“ (R. Hobbs, 1999: 29). Utjecaj digitalnih medija toliko je izražen da se u nastavi može govoriti o didaktičkom četverokutu (učenik, učitelj, gradivo i digitalni mediji) i o multimedijskoj metodici, što mijenja scenarije nastavnih jedinica, a učenici su motiviraniji kad im se prepusti da sami istražuju i realiziraju nastavne sadržaje učenje (Matijević, Topolovčan, 2017). „Digitalna tehnologija neodvojiv je element suvremene okoline učenja. U takvoj okolini, ona treba biti u službi učenika i njegova konstruktivističkog učenja jer omogućava učenje istraživanjem, rješavanjem problema, igrom te projektno i suradničko učenje (Matijević, Topolovčan, 2017).

5.3.5. Čitateljska pismenost

Čitanje je djelatnost kojom stječemo nove informacije tijekom cijeloga života, no da ono postane sredstvo za mišljenje i učenje, mora se naučiti dubinski čitati: spoznati ideje i misli u tekstu, promisliti o pročitanom sadržaju, preispitati ga i iskoristiti za osobne potrebe i djelovanje s okolinom. Nepismenom osobom danas se smatra osoba koja ne rabi suvremene medije, kartice, sheme, upute, planove prijevoznih sredstava, planove mjesta, parkirne karte i sl., koja, dakle, nema kompetencije za uspješno djelovanje u svom okružju. Vještine, znanja i strategije moraju se nadograđivati tijekom obrazovanja i života u skladu s razvojem društva i kulture, pa je opravdana zamisao cjeloživotnog obrazovanja. Na nastavi Hrvatskog jezika potrebno je učenike izložiti učinkovitom i kritičkom čitanju brojnih poruka iz svakodnevnog života.

Istraživanja (Glasser, 1991) pokazuju da loši čitatelji čitanje doživljavaju kao proces dekodiranja određenih i izoliranih riječi i da je njima jednako zahtjevno čitati nasumce odabran dio teksta kao i povezan tekst. Učenici uče čitati; ne znaju kako pristupiti stručnim tekstovima ako ih netko nije poučio. Oni najčešće ne ulažu dodatni mentalni napor da bi shvatili tekstove. Treba ih poučiti kako se pronalaze glavne ideje i misli, kako razmišljati o njima, naučiti postavljati dobra i poticajna pitanja, vrednovati i predviđati. Osim sadržaja u tekstu učenici moraju pratiti svoje misli, vlastito razumijevanje teksta i način čitanja (Glasser, 1991: 45). Postoji više tehnika kojima se nastavnici mogu poslužiti da učenike potaknu na aktivno čitanje. Čitatelju teksta daje se niz uputa i zadataka povezanih sa sadržajem; potrebno je razumjeti i pamtiti te primijeniti informacije iz teksta na različite načine, često uz vrednovanje. Rosenberg (1989) kaže da se, ako se čitanje kao nastavna aktivnost ne pripremi dobro, učenici u ulozi akademskoga čitatelja opiru procesu čitanja, poglavito ako ih tema ili autor ne zanimaju ili ako malo znaju o temi. Čitanje postaje težak, konfuzan i dosadan proces koji izaziva čitateljsku anksioznost (Rosenberg, 1989: 56).

Čitateljska je pismenost uvjet razvoja ostalih sposobnosti, stoga ju treba sustavno razvijati, a ne podrazumijevati da učenici po dolasku u srednju školu znaju čitati i razumijevati tekst. Znatan dio učenika, čak s odličnim ocjenama iz Hrvatskog jezika, ne zna uočiti temeljne, a kamoli dubinske poruke pročitanog teksta, jasno izgovarati glasove, riječi, spojeve riječi, rečenice, realizirati stanke, a da ne govorimo o rečeničnoj intonaciji, izražajnom čitanju, naglasku i govornim vrednotama bilo koje vrste teksta. Nedovoljna je posvećenost nastave Hrvatskoga jezika čitanju i razumijevanju svih vrsta tekstova. U osnovnoj školi velik dio učenika ne nauči aktivno čitati, a u srednjoj se to zanemari. Vrlo je važno osmisliti da situacije za čitanje budu što sličnije stvarnim svakodnevnim uvjetima i omogućiti raznolik izbor sadržaja, tema, forma i autora te zahtijevati izravne reakcije na pročitano. To pridonosi boljem upamćivanju sadržaja, razumijevanju, razvijanju kritičkoga i kreativnoga mišljenja, uz prihvaćanje činjenice da svi učenici nemaju jednak spoznajno-emotivni kapacitet, ali da svi moraju imati priliku za razvijanje svoje čitateljske sposobnosti. Umjetničko je štivo tek jedan specifični oblik teksta, pa nije pogodan za cjelovito opismenjavanje učenika. Naravno, stilska raznolikost tekstova ne bi smjela dovesti do zanemarivanja kanonskih djela hrvatske i svjetske književnosti.

Čitanje je i sredstvo za razvijanje govora i pismenosti, što je dodatni razlog zbog kojega zauzima središnje mjesto u nastavi materinskoga jezika. Svaka tiskana i snimljena riječ koja može pozitivno utjecati na učenike u odgojnom i obrazovnom smislu mogući je metodički predložak, kao npr. riječ u novinama, popularno-znanstvenoj i znanstvenoj literaturi, u udžbenicima, priručnicima iz različitih područja, kartama, dokumentima, zapisnicima, u internetskim zapisima. Aktualne rasprave o tome kako Hrvati premalo čitaju potpuno su nepotrebno usmjerene samo na broj pročitanih knjiga umjesto na kvalitetno čitanje, koje će čitatelja emotivno i intelektualno obogatiti na više načina. Mnogi čitaju za razonodu, neki iz intelektualne znatiželje, da otkriju što drugi misle, neki da bi se informirali, saznali što više o osobnim idejama i iskustvima, potvrdili osobna vjerovanja, pobjegli od stvarnosti, a neki zato što su zainteresirani za određenu tematiku ili autora. To što čitamo i razlozi zbog kojih čitamo određuju kako čitamo i kako se osjećamo za vrijeme čitanja.

Nacionalna strategija poticanja čitanja za razdoblje 2017 – 2022 ističe želju za čitanjem i sposobnost čitanja kao bitan preduvjet cjelovitog osobnog razvoja, koji znatno poboljšava opće i specifično obrazovanje te lakše stjecanje stručnih kompetencija. Kao jedan od preduvjeta sudjelovanja u kulturi, ono izravno i neizravno utječe na poboljšanje ukupne kvalitete života pojedinca i društva. Pripovijedanje ili naracija jedna je od temeljnih dimenzija ljudskog postojanja. Razumjeti sebe i svijet oko sebe znači moći razumjeti priču, u najširem smislu razumjeti tekst, a za to je potrebno znati čitati i moći shvatiti pročitano. Osim razvoja osnovnih spoznajnih kompetencija, čitanje nam služi za izgradnju i shvaćanje vlastitih narativnih identiteta, ali i za izgradnju i shvaćanje društva kao vrlo složene mreže naracija (MZO, 2017: 15).

Pitanje kako poboljšati čitanje bit će trajno prisutno u nastavi. Jedan je od načina (Meredith i sur., 2001) da učenici nauče čitati demonstracija čitanja na nastavi, što znači da je nastavnik u ulozi čitatelja; glasno razmišlja, objašnjavajući što traži u onome što čitaju, pokazuje kako postavljati pitanja o tekstu i predviđa što bi moglo slijediti. Pokazivanje ovih tehnika čitanja primjerom mora biti pomno planirano i organizirano dovoljno polako da svi mogu uspješno pratiti. Učenici trebaju uvijek imati jasan cilj čitanja, zorne i jasne razloge zašto čitaju tekstove jer se tada njihovo razumijevanje povećava. Ako želimo da nauče aktivno čitati, da cijene i vole čitanje, treba odvojiti dovoljno vremena da pokažemo što i sami mislimo o čitanju jer to bolje od svih tehnika i pristupa čitanju pokazuje što o čitanju mislimo.

Istraživanja pokazuju da se u školama vrlo malo vremena odvaja za čitanje, u Americi svega 6 % nastave (Meredith i sur., 2001), a u nas nema istraživanja o tome.

Zahtjevima inovativnoga koncepta pismenosti može se udovoljiti razvijanjem komunikacijske kompetencije i kritičkoga promišljanja, koji poučavanje čine osobnim, smislenim, korisnim i trajnim. Jezične vježbe na nastavi Hrvatskoga jezika (vođenje razgovora, intervjua, polemike, sudjelovanje u razgovoru) moraju biti u službi poučavanja. Izražajno čitanje teksta, s pripremom i bez nje, pred skupinom, prepoznavanje i primjena vrednota govornoga jezika, dijalektološke radionice, akcentološke radionice, samostalni rad s udžbenikom te pronalaženje informacija i putova za rješavanje zadataka pomažu ostvarenju zadaća nastavnog sata, a on vodi ostvarenju cilja školske godine i svrhe na kraju odgojno-obrazovnoga razdoblja. Učenike treba poučiti kritičkom čitanju tekstova, poticati ih da osim upamćivanja i razumijevanja aktivno misle o tekstu, prateći osobno razumijevanje, i ugrade nove informacije u postojeće znanje i provjere i/ili preoblikuju osobne misli, ideje i stavove. Trebalo bi ih osposobiti da znaju spriječiti teško manipuliranje informacijama, a to je moguće radom na razlikovanju dubinske i površinske struktura teksta, u kojima rečenice nemaju jednako značenje, tj. ne funkcioniraju na jednak način.

Izbor tekstova mora korelirati s postavljenim ciljevima. Na nastavi hrvatskoga jezika ne bi trebalo ukinuti djela za čitanje po slobodnom izboru učenika, ali ni prepustiti velik dio čitanja izbornosti jer bi se time doveli u pitanje predviđeni ishodi. Iako je nemoguće ostvariti strogo individualiziran pristup u nastavi, svakoga učenika treba uvažiti kao osobu s određenim mogućnostima i sposobnostima te u procesu poučavanja, tako i čitanja, djelovati u skladu s tim, tj. pronaći put za osobni napredak svakoga učenika u razrednoj zajednici. Štoviše, to je glavna metodička zadaća i kriterij kvalitete svakoga nastavnika.

5.3.6. PISA i inovativni koncept pismenosti

PISA je akronim od ***P****rogramme for* ***I****nternational* ***S****tudent* ***A****ssessment,* odnosno Programa međunarodnog ispitivanja znanja i vještina petnaestogodišnjih učenika. Zbog sve veće potrebe za međunarodno usporedivim podacima o kvaliteti obrazovnih sustava i postignućima učenika Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) pokrenula je 1997. godine ovo najveće obrazovno istraživanje na svijetu, u kojemu je dosad sudjelovalo više od milijun učenika. Sudjelovanjem u PISA-i zemlje članice OECD-a obvezale su se redovito pratiti

ishode svojih obrazovnih sustava ispitivanjem učeničkih postignuća prema međunarodno usuglašenom konceptualnom okviru. Iako su u početku u PISA-i sudjelovale samo zemlje članice OECD-a, PISA se danas provodi i u više od 30 zemalja partnerica.

Glavna su obilježja PISA-e:

- **usmjerenost na obrazovnu politiku** − PISA povezuje podatke o učeničkim postignućima s podacima o pozadinskom kontekstu učenika (obiteljskom porijeklu, socioekonomskom statusu i dr.), stavovima učenika te s ključnim čimbenicima koji oblikuju njihovo učenje u školi i izvan nje kako bi se naglasile razlike u postignuću i identificirale karakteristike uspješnih učenika, škola i obrazovnih sustava

- **inovativni koncept „pismenosti“** – odnosi se na sposobnost učenika da primijene znanja i vještine iz ključnih predmetnih područja i da analiziraju, logički zaključuju i djelotvorno komuniciraju u postavljanju, rješavanju i interpretiranju problema u različitim situacijama

- **važnost cjeloživotnog učenja** − PISA nije ograničena samo na ispitivanje učeničkih kurikulnih i međukurikulnih kompetencija, već od njih traži i podatke o njihovoj motivaciji za učenje i strategijama učenja

- **redovito praćenje u trogodišnjim vremenskim ciklusima,** što zemljama sudionicama omogućava praćenje napretka u postizanju ključnih obrazovnih ciljeva

- **velika geografska pokrivenost**, s 34 zemlje članice OECD-a i s više od 30 zemalja partnerica, što čini gotovo 90 % svjetskog gospodarstva mjereno po ekonomskoj moći

- **tri tipa rezultata** – PISA osigurava **osnovne indikatore** koji daju profil znanja i vještina učenika, **kontekstne indikatore** koji pokazuju kakva je veza između postignuća i demografskih, socijalnih, ekonomskih i obrazovnih varijabla te **indikatore trenda** koji pokazuju promjene u razinama i distribucijama postignuća tijekom vremena (http://www.oecd.org/pisa/).

Ispitivanja se u Hrvatskoj provode iz čitateljske, matematičke i prirodoslovne pismenosti. Inovativni koncept pismenosti podrazumijeva da učenici moraju naučiti rješavati različite probleme i donositi promišljene odluke na temelju kritičkog preispitivanja različitih informacija. „Čitateljska pismenost je korištenje, razumijevanje i promišljanje o pisanim

tekstovima radi postizanja osobnih ciljeva, razvoja vlastitoga znanja i potencijala i sudjelovanja u društvu“ (PISA 2006, 2008: 167). Poučavajući kako čitati raznovrsne tipove tekstova, kako promišljati i argumentirano raspravljati o njima, postavljati pitanja i koristiti se tekstovima za postizanje osobnih ciljeva, osposobljavamo učenike za uspješnije snalaženje u svijetu (PISA, 2006, 2008). Na temelju rezultata hrvatskih petnaestogodišnjaka iz područja čitateljske pismenosti u okviru PISA projekta uočava se da postoji poteškoća u rješavanju zadataka koji zahtijevaju čitanje većeg isprekidanog teksta različite strukture (više međunaslova i nekoliko ilustracija) i različitih stilova. Isto tako je i sa zadacima otvorenog tipa u kojima učenici trebaju navesti vlastite argumente za tvrdnje koje ne mogu temeljiti na osobnom iskustvu i sa zadacima u kojima podatke iz tekstnoga dijela treba upisati u zemljovid odnosno u tablični prikaz (PISA 2006, 2008).

U ciklusu ispitivanja 2018. godine upotrebljavala se nova definicija: „Čitalačka pismenost je sposobnost razumijevanja, korištenja i vrednovanja tekstova te promišljanja i angažiranosti prilikom čitanja radi postizanja osobnih ciljeva, razvoja vlastita znanja i potencijala te aktivnog sudjelovanja u društvu“ (PISA, 2018: 32). Hrvatska se prema prosječnom rezultatu u čitateljkoj pismenosti može smjestiti na 29. mjesto u ukupnom poretku od 77 zemalja sudionica (PISA, 2018: 46).

Rezultati naših učenika procjenjuju se u medijima paušalno i često s negativističkih pozicija. Kvalitetu našega obrazovnoga sustava ne treba mjeriti i prilagođavati PISA istraživanju pogotovo stoga što su njegovi rezultati u rukama raznih aktivista koji rezultate PISA istraživanja tumače kao kvalitetu obrazovnog sustava i nastave te kao ključni kriterij u nastojanju da prekinu sve veze s hrvatskom obrazovnom tradicijom, ali ono pomaže da se zemlje same usporede i vide koliko je njihov sustav usporediv na globalnoj razini te koliko je svima dostupan i učinkovit. Ne smije se zanemariti kvaliteta obrazovnoga sustava koja se testiranjima ne može utvrditi, a svodi se na to koliko je svaki pojedinac u obrazovnom sustavu poboljšao svoje sposobnosti i umijeća te što se postiglo na etičkom, motivacijskom i voljnom planu. PISA istraživanje nije vjerodostojno jer se ispitanici biraju nasumično, a neke ga zemlje provode samo u svojim boljim školama. Osim toga testovi PISA istraživanja upitni su i s obzirom na to da su mnoga pitanja u njima ovisna o kulturi, vjeri i sl. čimbenicima, pa se ne može govoriti o njihovoj objektivnosti. Čak su i u PISA-i lošiji rezultati učenici mnogih zemalja u koje se nastojimo ugledati. Uspjesi naših učenika na međunarodnim natjecanjima

demantiraju napise o niskoj razini sustava obrazovanja u cijelosti. Kao što vrhunski rezultati pojedinih učenika na natjecanjima nisu jamstvo dobroga obrazovnoga sustava, tako ni rezultati slučajno odabranih učenika u PISA istraživanju nisu presudni za procjenu ukupnoga sustava. Jasno je da nastavu Hrvatskoga jezika,, u kontekstu čitateljske pismenosti, treba poboljšati, strateški planirati i usklađivati s potrebama našega društva.

5.4. Tekst − osnovica učenja Hrvatskoga jezika

Tekst se nalazi u središtu svake jezične komunikacije kao vanjska objektivna spona između stvaraoca i primatelja, bilo da komuniciraju neposredno, bilo na daljinu. Tekst je predmet znanstvenog istraživanja u lingvistici teksta, koja ima status sintetske znanosti o jeziku i književnosti. Različiti su pristupi i definicije teksta koji ima nastavnu ulogu. Prema definiciji *Zajedničkog europskog referentnog okvira za jezike* „Tekst je bilo koja diskurzivna cjelina, govorena ili pisana, koju učenici primaju, razmjenjuju, proizvode“ (ZEROJ − *Zajednički europski referentni okvir za jezike,* 2005: 95). Prema tome, ne postoji jezični komunikacijski čin bez teksta.

5.4.1. Vrste tekstova

Tekstovi imaju različite uloge u osobnom i društvenom životu, što se očituje u odgovarajućim razlikama u obliku, sadržaju i uporabi medija te dovodi do odgovarajućih razlika u organizaciji i prezentaciji tekstova. Stoga se tekstovi mogu svrstati u različite vrste koje pripadaju različitim žanrovima. Mediji obuhvaćaju glas, telefon, telekonferenciju, razglasne sustave, radioemisije, televiziju, filmove, računala, tisak, rukopise itd. Tekstovi obuhvaćaju:

> a) govorene tekstove: javne objave i upute, javne govore, predavanja, prezentacije, propovijedi, sportske komentare, informativne emisije, javne rasprave, telefonske razgovore, intervjue za posao itd.
>
> b) pisane tekstove: knjige, časopise, stripove, letke, brošure, reklamne natpise, obavijesti, natpise na policama dućana, sastavke, bilješke, poruke, pisma, dopise itd. (ZEROJ, 2005).

Tekst nas uči poimanju svega, stoga je rad na tekstu temeljna aktivnost u nastavi jezika i književnosti. Udžbenički tekstovi, lingvometodički predlošci i uručci te tekstovi koje prenose elektronički mediji moraju podlijegati strogim mjerilima upotrebe u nastavi. Osnovicu

Hrvatskoga jezika čine ponajprije umjetnički tekstovi, no treba uključiti i tekstove svih stilova i podstilova. Dosad se je zbog zanemarivanja svih stilova osim književnoumjetničkoga, donekle publicističkog i administrativnoga, iz nastave isključivao velik dio privatne, javne i profesionalne stvarnosti, pa i struka za koju se učenik školuje. Kako raste uloga medija, osobito interneta, u javnom i privatnom prostoru, tako i jezični izvori za nastavu moraju biti raznolikiji. Budući da učenika treba osposobljavati za razumijevanje osobne i društvene stvarnosti, a ona se ne odražava samo u književnim djelima nego i u drugim tekstovima, u nastavu treba uključiti logičko čitanje dnevnog tiska, internetskih portala, zakonskih propisa, stručnih i znanstvenih tekstova, oglasa, natpisa, reklama, javnih proglasa itd. Bez toga se ne može ostvariti svrha predmeta, koji učenika poučava teoriji i primjeni, sastavljanju i govorenju tekstova, tekstnoj lingvistici (nadrečenično jedinstvo teksta), stilistici (poetska i lingvistička stilistika, funkcionalni stilovi) i retorici (osnove govorništva).

Bitno je da pristup tekstu postupno dovede učenika do ostvarenja svrhe, koja se očituje u tome da učenik na kraju srednjoškolskoga obrazovnoga ciklusa iščitava, doživljava, razumije i kritički promišlja zahtjevne tekstove svih vrsta, stilova i razdoblja te da zna sastaviti tekstove imanentne struci za koju se osposobljava, kao i tekstove opće komunikacije. U temeljnu pismenost suvremenoga učenika uključuje se i znanje pisanja i tumačenja vijesti, priopćenja, članaka, izvješća, molbi i dr. informativnih tekstova. Međutim, s obzirom na to da je nedostatan broj sati Hrvatskoga jezika u srednjoj školi, otežano je ispunjavanje svih zahtjeva pismenosti.

5.4.2. Kritičko mišljenje

Poticanje i razvijanje kritičkoga mišljenja mora biti jedan od važnih ciljeva nastave jer omogućuje učeniku stjecanje sposobnosti donošenja promišljenih odluka na temelju kritičkoga preispitivanja, samostalno djelovanje i preuzimanje odgovornosti. Da bi se to ostvarilo, potrebno je kritički čitati razne vrste tekstova, pisati, slušati i raspravljati, što je preduvjet za uspjeh u svim područjima obrazovanja. U literaturi postoje različite definicije kritičkoga mišljenja. Glavna je poteškoća u definiranju toga pojma činjenica da kritičko mišljenje obuhvaća velik broj vještina, aktivnosti i vrijednosti (Klooster, 2003); beskonačni su kognitivni procesi koje bismo mogli uključiti u kritičko mišljenje, s obzirom na to da se ono sastoji od popisa intelektualnih moći ljudskoga roda (Lipman, 1991). Prema Chaffeeju (1997)

kritičko je mišljenje aktivan, svrsishodan, organiziran kognitivni proces kojim se služimo da bismo pažljivo ispitali svoje mišljenje i mišljenje drugih s namjerom da pojasnimo i poboljšamo svoje razumijevanje (Chaffee, 1997: 56). Projekt RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking, Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje) izdvaja ove značajke kritičkoga mišljenja: oblikovanje originalnih mišljenja, racionalan izbor među konkurentnim idejama, rješavanje problema i odgovorno raspravljanje o idejama te socijalnu dimenziju, tj. vrijednost suradnje s drugim ljudima u konstrukciji značenja, uz istodobno uvažavanje različitih stajališta. Kritičko mišljenje nije jedan način mišljenja, nego cjelovit pristup razumijevanju koji uključuje mnoge vještine i aktivnosti koje se istodobno odvijaju. Kada se kritički misli, misli se aktivno, pažljivo se istražuju i analiziraju situacije postavljanjem pitanja, traženjem smisla, misli se neovisno, promatraju se situacije s različitih gledišta, različita gledišta potkrepljuju se podacima i argumentima, raspravlja se o idejama na organizirani način, vrednuje se mišljenje i odgovorno se donosi odluka, zaključci ili zauzima stav (Vodič IV: 114).

Kritičko mišljenje razlikuje se od pamćenja i razumijevanja informacija jer je razumijevanje samo primanje tuđih ideja, a ne stvaranje novih vlastitih ideja, zaključaka, stavova. Ono učenje čini osobnim, smislenim, korisnim i trajnim. U nastavi se ono često zaobilazi ili je u nerazmjeru s učeničkom dobi. Naime, rezultati analize udžbeničkih i pismenih zadataka pokazuju da su pitanja u njima uglavnom usmjerena na provjeru činjeničnog znanja. Goodland (1984, prema Vizek-Vidović, 2014) je ustanovio je da se 85 % postavljenih pitanja odnosi na najnižu razinu kognitivnog funkcioniranja. T. Gazdić-Alerić i M. Alerić (2018) iznose pak neprimjerenost jezičnih testova dobi i spoznajnim mogućnostima učenika, koja je utvrđena istraživanjem zadataka raznih izdavača u ispitima znanja Hrvatskoga jezika. Naime, u nižim razredima često se nalaze zadaci viših kognitivnih razina nego u višim (Gazdić-Alerić i Alerić, 2018). Milas (2015) iznosi indikativnu činjenicu iz nastavne prakse Hrvatskog jezika da se nastavnici često žale da učenici pamte informacije bez razumijevanja, da nisu u stanju razlučiti bitno od nebitnoga, primijeniti naučeno, formulirati pitanja koja će ih voditi u razmišljanju i istraživanju, argumentirano pisati i raspravljati. Znači, uočavaju da učenici ne znaju kritički misliti, no pritom zaboravljaju da sposobnost kritičkoga mišljenja nije vještina koja se razvija sama od sebe, već je potrebno sustavno poticanje i uvježbavanje da postane rutinska aktivnost u svakodnevnom životu. Većina se nastavnika slaže da je važno poučavati učenike kritičkom mišljenju, ali još uvijek u načinima vrednovanja neki stavljaju naglasak na

memoriranje informacija, puko dosjećanje činjenica, često u doslovnom obliku kako su prezentirane u nastavi ili pročitane u udžbenicima (Milas, 2015).

Nastavnici na svim stupnjevima obrazovanja i u svim predmetima moraju stvarati ozračje u kojem se učenici osjećaju prihvaćeno i zaštićeno, bez straha od kritike i ocjene i u kojem je upravo nastavnik model za sva ponašanja koja želi poticati i razvijati u svojih učenika (Meredith, 2001). On svojim ponašanjem, uključujući i vrstu pitanja koja postavlja učenicima, mora poslati jasnu poruku da uvažava i cijeni različita mišljenja. Jasno je da se kritičko mišljenje neće razviti u autokratskom okruženju, u kojem se obeshrabruje rješavanje problema, preuzimanje rizika, suradnja, razmjena ideja. Kako bi se razvilo kritičko mišljenje, ono treba biti ne samo deklarativni cilj propisanih kurikula i izvedbenih programa nego prije svega dio nastavnikove odluke što će i kako poučavati. U svakodnevnom životu trebamo rješavati različite probleme, pronalaziti različite strategije za rješavanje uočenih problema, surađivati s drugima, uvažavati različita mišljenja, postavljati relevantna pitanja, argumentirati osobne stavove (Meredith, 2001: 16-17). „Prvi korak na putu stvaranja boljeg društva, na čemu nastavnici u konačnici rade, jest težnja da život u razredu bude odraz života izvan učionice, a pomažući učenicima da počnu kritički misliti, čine prvi korak u postizanju viših društvenih i kulturnih ciljeva“ (Klooster, 2001: 40).

Kritičko mišljenje neće se razviti samo zato što to želimo, nego je ovisno o znanju i volji učitelja. Ili, da navedemo riječi iz časopisa *Thinking classroom* (2004: 4) „Kada učitelj počinje kritički razmišljati, prije ili poslije to će činiti i njegovi učenici“ (aut. prijevod). Ipak se puno toga u obrazovnom procesu jednostavno mora naučiti kao gotova činjenica da bi kritičko mišljenje imalo svoje mjesto i da se ne bi banaliziralo znanje i znanstvena postignuća. Ima nekih dijelova nastavnoga sadržaja u svim predmetima u kojima je upamćivanje i razumijevanje čak i važnije od kritičkoga promišljanja jer je jednostavno uvjet za ostale misaone procese.

6. NASTAVNI PLANOVI I PROGRAMI

6.1. Nastavni plan i program naspram kurikula (uputnika)

6.1.1. Nazivoslovna i teorijska odredba pojma kurikul

Mnogi termini iz obrazovnog područja (kurikul, edukacija, valorizacija, inovacija, evaluacija, komunikacija, kompetencija) iz latinskog su izvornika, pa i riječ *kurikul(um)*, koja je u pedagoško i metodičko nazivlje prodrla iz engleskoga jezika. U *Latinsko-hrvatskom rječniku* stoji da je „*curriculum*, i, n. utrkivanje, natjecanje, tečaj (nebeskih tijela, života), život, trkalište“ (Žepić, 1991). Posuđenice srednjeg roda s morfemom -um (*metalum, elementum, pactum*) iz latinskoga jezika u hrvatski se preuzimaju bez tog morfema kao imenice muškog roda (*metal, element, pakt*). U skladu s tim pravilom *curriculum* se hrvatskome jeziku prilagođuje kao *kurikul*. „Među hrvatskim se istovrijednicama pojma *curriculum* navode višerječnice *nastavni plan, nastavni program, nastavni plan i program, naučna osnova* i *naukovna osnova* te izrazi *(nastavni) uputnik, obrazovnik, tjekovnik“* (Petrović, 2017: 187). U starijoj literaturi pojavljuje se i naziv *učevne osnove* za program, a *učivo* za gradivo.

U nastavnoj je praksi uvriježen naziv nastavni plan i program za školski dokument kojim se popisuju nastavni predmeti za određenu školu, zatim redoslijed poučavanja tih predmeta po razredima te tjedni broj sati za pojedini predmet, kao i za dokument kojim se propisuje sadržaj redoslijed, svrha i ciljevi poučavanja pojedinog predmeta tijekom jedne šk. godine. U suvremenim globalizacijskim i multikulturalnim uvjetima kurikul je jedna od diferenciranih teorijskih poddisciplina koje nasljeđuju veliki didaktički sustav. Puno je različitih odredaba kurikula, s različitim polazištima, filozofskim i političkim promišljanjima te vrijednosnim orijentacijama. Neke su od njih suprotne objašnjenju nastavnog plana i programa, a neke su mu podudarne.

Sve više je u uporabi naziv kurikul kako ga definira C. Möller: „Kurikulum − kao krajnji proizvod procesa razvijanja − jest plan za sastavljanje i odvijanje nastavnih jedinica. Takav plan mora sadržavati iskaze o ciljevima učenja, organizaciji i kontroli učenja te ostvarivanju učenja“ (C. Möller, 1992: 73).

Kurikul i metodika (pojedinog predmeta) tematiziraju ista pitanja (svrha, ciljevi i sadržaji poučavanja, organizacijski oblici, postupci i metode, mediji učenja i poučavanja te načini kontrole i vrednovanja rezultata učenja), no mnogi ipak ističu bitne razlike među njima. Previšić (2007) *kurikulum* tumači kao svojevrsni konsenzus za određivanje elementarnih standarda i slijed kojim se objektivno može postići zacrtani cilj odgoja i obrazovanja, ali koji pritom ne sputava one koji su u bilo čemu sporiji ili brži. Humano-socijalna dimenzija *kurikuluma* osobito je važna, što inače može zasjeniti efemerno i usko pragmatično gledanje na ostvarenja zacrtane svrhe (Previšić, 2007: 15-37). Tradicionalni programi organiziraju se oko sadržajnoga aspekta cilja, a kurikul oko djelatnog aspekta cilja.

6.1.2. Povijesni pregled razvoja kurikula

Prema Previšiću (2007: 15-37) potkraj 40-ih godina XX. st. E. R. Hilgard i R. W. Tyler temeljito su izmijenili dotadašnja gledišta o metodologiji nastavnih planova i programa te s kurikulnih (egzaktnih, znanstvenih) polazišta produbili razlike između američkoga i europskog poimanja nastavnoga plana i programa. Osamdesetih godina i u Europi počinje nadvladavati egzaktni pristup izučavanju pedagoških pojava, time i metodologije, strukture i opće strategije izradbe kurikula. Do objave knjige B. S. Blooma o taksonomiji i klasifikaciji kognitivnog razvoja i ciljeva učenja 1954. g., potom i dviju o afektivnim i motoričkim ciljevima učenja, kurikulna problematika isključivo se podrazumijevala kao zakonsko reguliranje obveznoga obrazovanja, a temeljna društvena i ideološka načela bila su univerzalni metodološki modeli izrade očekivanih znanja, odgojnih postignuća i socijalizacije. Od 1960. do 1970. g. jača modernizacija društva te pedagogije i didaktike kao znanosti. Na UNESCO-vu institutu u Hamburgu pod vodstvom američkoga znanstvenika S. B. Robinsohna provest će se svojevrsno prihvaćanje pojma kurikul prema metodologiji izbora sadržaja i načina njegove realizacije kao predložak za tadašnji preustroj njemačke škole. Europska varijanta kurikula naginje humanizmu i idealizmu, a američka pragmatizmu (Previšić, 2007: 15-37). Previšić opisuje humanistički model kao onaj koji je orijentiran na razvoj, na učenika i njegove mogućnosti. Škola razvija slobodu, samostalnost, osobnost s gledišta odgojnog cilja; znanje, kreativnost i kompetenciju s gledišta obrazovanosti; prosocijalnost s gledišta duhovnosti i humanosti. Drugi je koncept orijentiran na proizvod, na praksu i osposobljavanje. U skladu s načelima škole rada i praksom obrazovanja „spretnih i upotrebljivih građana“ (Dewey) u Americi se početkom XX. st. izgrađivala cijela filozofija

odgoja koja je polazila od krajnje svrhe, proizvoda i učinka koji je odgovarao društvenim uvjetima i zahtjevima toga vremena (Previšić, 2007: 15-37). Mnogi i danas od škole očekuju praktični pozitivizam, uporabno znanje, a nedovoljno mare za socijalizaciju i odgoj učenika. Kreativnost i stvaralaštvo uključeni su u program, ali više kao proizvod, manje kao učeničko ponašanje. Kurikul, ako se ide u krajnost definiranja svega u nastavi, postaje svojevrsni algoritam plana, zbir instruktivnih koraka i propisanih nastavnih paketa, više kao administrativni dokument u kome nema dovoljno osobnih razmišljanja (Previšić, 2007).

Palekčić (2007) ističe da je institucionalni kontekst kurikula i didaktike posve različit. Američka vizija školskog sustava ima jasnu javnu svrhu i dobro strukturirani kurikul te dosljedno strogu formalnu kontrolu nad nastavnicima kao uposlenicima sustava. Nastavni planovi i programi rezultat su društvene borbe države, crkve, privrede i društva, umjetnosti i znanosti, prava i morala, a ne rezultat pedagoškoga izvođenja. Polazna točka za teoriju nastavnoga plana i programa treba biti konkretna odgojna stvarnost. Država daje okvirne smjernice i time slobodu nastavniku glede odlučivanja u konkretnom izvođenju nastavnoga procesa, tj. u širem smislu skrbi za očuvanje predmetne kompetentnosti. Očekuje se da će nastavni predmeti pripisani određenim općim ciljevima imati poželjan učinak, kao i ciljevi pripisani određenom predmetu. Ističe i Robinsohnovo shvaćanje odgoja i obrazovanja kao „osposobljavanje za savladavanje životnih situacija u svijetu danas“ (Robinsohn, prema Palekčić, 2007: 60) te naglašava odgovarajuće ciljeve (komunikacija, spremnost na promjenu, autonomija, sposobnost biranja ciljeva, a ne samo sredstava). Osposobljenost se uspostavlja tako što se prihvaćanjem znanja, uvida stječu određene kvalifikacije i određeni disponibilitet te su upravo kurikuli namijenjeni prenošenju takvih kvalifikacija (Palekčić, 2007: 39-104).

6.1.3. Metodologija i struktura kurikula

Metodologija i struktura kurikula smatra se jednim od temeljnih pitanja svekolikih promjena u odgoju i obrazovanju. Autori koji se time bave (Težak, Möller, Weniger, Rosandić, Domović, Vizek Vidović, Previšić, Palekčić, Bežen, Jurić, Miljak, Pastuović) naglašavaju važnost određivanja strateškoga cilja kurikula i interdisciplinarni pristup. Na temelju suvremenih metodičkih pristupa treba osmisliti sve sastavnice: svrhu i ciljeve kurikula, sadržaje, programe, nastavnu tehnologiju i vrednovanje i strukturirati ih u kontekst državnih potreba u skladu s europskim školstvom. To je složen posao, pri kojem unaprijed treba računati na

dopune i ispravke. Vrlo je teško postaviti jasan strateški cilj odgoja i obrazovanja jer prijenos znanstvenih sadržaja u obrazovne te definiranje kompetencija dovodi do sukoba kultura, svjetonazora, ideologija, politike, struka, pragmatičnih želja, osobnih i društvenih potreba, pa se nameće pitanje kako zadovoljiti načela modernoga odgoja koji teži formiranju slobodnoga identiteta. V. Jurić vidi poteškoću u odluci o tome koje bi društvene potrebe bile iskazane u kurikulu s obzirom na to da društvo nije homogena jedinica, pa zadaću odgoja vidi u personalizaciji (individualnosti), koja podrazumijeva isticanje osobnih motiva, sklonosti i mogućnosti kao pripremu za humani život. Internalizacija je osobno preuzimanje vrijednosnoga uzorka u nekom društvu, a socijalizacija je integracija u društveni sustav prilagođavanjem s prihvaćenim uzorcima. Instrukciju (poučavanje), informaciju i odgoj možemo proučavati kao autohtone pedagoške zadaće, a formalni cilj „socijalizacije“ kao izvanpedagošku kategoriju, koja potječe iz sociologije i socijalne psihologije (Jurić, 2007: 253-309).

U teorijama kurikula razlikuju se implicitni („skriveni“) kurikuli, u kojima je sve propisano, i eksplicitni („otvoreni“) kurikuli, koji daju samo smjernice i kurikulne okvire (društveni zahtjevi, znanstvena i tehnička postignuća, oblikovanja socijalnog ponašanja, demokratske i građanske kulture i dr.). Moderan je mješoviti tip kurikula, u čijoj metodologiji i strukturi izradbe sudjeluje više činitelja, poglavito onih koji nastaju i u tijeku samoga obrazovnoga čina. U modelu mješovitoga kurikula ne zahtijeva se enciklopedijska potpunost, nego obrazovna jezgra, koju nastavnik s učenicima pretvara u izvedbene projektne, istraživačke i radne zadatke. A. Miljak (2005) zalaže se za produktivnu tvorbu kurikula odgoja i obrazovanja, metodologiju njegove sukonstrukcije kao dinamičnoga procesa stalnoga stvaranja i nastajanja. „Kurikulni okviri daju smjernice, polazišta i načela koja ne smiju rigidno sputavati čak ni spontane događaje“ (Miljak, 2005:235).

Danas je općeprihvaćena tvrdnja da je „dobar kurikul onaj koji propisuje kurikulne okvire u koje se ugrađuju izvedbene jezgre na slobodan i kreativan način − humano-kreativni kurikul“ (Marsh, 1994: 227). Strategija metodologije i strukture izradbe nacionalnoga kurikula mora uvažiti kulturnu tradiciju naroda, stupanj znanstvenih postignuća, stanje društvene svijesti te sposobnosti da se sve to prenese u suvremeni školski sustav. Previšić (2007) definira polazne kriterije i orijentire uspješnosti kurikula:

- visoka pouzdanost izbora univerzalno vrijednih znanja koja se dugoročno mogu pretpostaviti kao civilizacijske i kulturne stečevine
- uravnoteženost različitih područja, vrsta i skupina znanja, sposobnosti i iskustava
- relevantnost onoga što se očekuje od učenja kao temelja opće kulture i općega obrazovanja
- diferencirana i jasna razlikovnost znanja s obzirom na posebne stručne pripadnosti
- svrhovitost i praktična primjenjivost profesionalnih znanja i kompetencija u pojedinim područjima
- precizna stupnjevanost u zahtjevima za usvojenost znanja koja se u svakom trenutku mogu provjeriti (Previšić, 2007: 29).

Za potrebe ovog doktorskoga rada iz skupa orijentira uspješnosti kurikula preuzeti su s određenom modifikacijom relevantnost, stupnjevanost i stručna diferenciranost kao dio kriterija za prosudbu svrhe u istraživanju programa Hrvatskoga jezika.

Važna sastavnica kurikula jest i evaluacija ili vrednovanje. Prema Matijeviću (2007) ona treba biti u službi osposobljavanja učenika za samovrednovanje radi razvijanja svijesti o vlastitim znanjima i stečenim kompetencijama te o važnosti stalnoga učenja.

Rosandić (2005) ističe ove zahtjeve teorije kurikula:

- utvrđivanje društvenih potreba u odgoju i obrazovanju
- usklađivanje sadržaja s društvenim potrebama
- usklađivanje odgojno-obrazovnoga procesa s najnovijim spoznajama o učenju i poučavanju, strategijama učenja i poučavanja
- utvrđivanje sredstava za vrednovanje rezultata (postignuća) i unapređenje sustava.

Predmetni kurikul usklađuje se s globalnim kurikulom i obuhvaća ove odrednice: globalni cilj predmeta, metodički model i ustroj predmeta − područja u okviru predmeta, sadržaj svakoga područja, zadaće; kvalifikacije, dispozicije i kompetencije za svako područje, metodičku strategiju, sredstva i načine vrednovanja te relevantnu literaturu na kojoj se kurikul utemeljuje (Rosandić, 2005: 199).

G. Cetinić (2004: 15-31) ističe vrijednost integriranog (lat. *integratio* - spajanje, spoj, sjedinjenje, temeljno značenje obnavljanje, obnova) kurikula jer istraživanja pokazuju da učenici znanja i umijeća stečena u školi teško primjenjuju izvan nastavnoga konteksta, a

upitna je i trajnost takvih znanja. Integrirani kurikul omogućio bi da se samostalno povezuju ponekad i nelogično i nesvrhovito podijeljeni sadržaji nastavnih predmeta. U nastavi su hrvatskoga jezika posljedice nepostojanja integracije nedostatna jezična i komunikacijska osposobljenost učenika te neuspješna primjena stečenih kompetencija u profesionalnom okružju, čime se dovodi u pitanje ostvarenost svrhe i zadaća jezičnog odgoja i obrazovanja (Cetinić, 2004: 15-31). Kurikul mora verificirati i utvrditi temeljna znanja i umijeća za učenike od kojih se polazi u planiranju, izradbi i provedbi kurikula i usmjeriti se na kompetencije kojima će se odrediti što učenici trebaju znati i trebaju činiti, kao i na postavljanje jasnih kriterija i uvjeta u kojima će se ostvariti aktivnosti. To omogućuje učenicima da znaju što uče i što mogu očekivati od učenja te da preuzmu odgovornost za stjecanje osobnih iskustava, znanja i umijeća. Važno je učiti u smislenom, stvarnom, životnom kontekstu jer se odmah primjenjuje novo znanje u situacijama učenja, a ne odgađa se njegova primjena u budućnosti. U integriranom kurikulu znanja, umijeća, stavovi i vrijednosti postižu se i kao ishodi učenja i kao procesi, stoga ga možemo odrediti kao razvojni kurikul (Cetinić, 2004: 15-31). Za uspješnost ljudi u suvremenom svijetu važne su sposobnosti apstrakcije (otkrivanje obrazaca − modela i značenja), sposobnost sustavnog razmišljanja (posebice uočavanja odnosa među pojavama), sposobnosti eksperimentacije (pronalaženja vlastitih načina cjeloživotnog učenja) te društvene sposobnosti, koje omogućuju suradnju. Ciljevi kurikula postižu se stjecanjem, razvojem i postignućem sljedećih osnovnih znanja i umijeća:

a) učenje učenja (osobna, interpersonalna i spoznajna umijeća) − metaznanja o načinima i vrstama učenja, njegovoj organizaciji i primjeni u različitim situacijama
b) misaone operacije − posvješćivanje važnosti misaonih sposobnosti u životu učenika, izbor odgovarajućih aktivnosti i situacija učenja i vještine rješavanja problema
c) osobno upravljanje aktivnostima − utvrđivanje i opis uloge u upravljanju profesionalnim i osobnim životom
d) grupna učinkovitost − razvoj komunikacijskih vještina i razumijevanje koncepta timskog rada, interpersonalne vještine
e) utjecaj − planiranje i organizacija učinkovitosti, procjena ishoda učenja
f) jezične i komunikacijske djelatnosti − uloga slušanja, govorenja, čitanja i pisanja − komunikacije u životu učenika; procjena učeničkih mogućnosti, izbor i primjena odgovarajućih aktivnosti i sredstava u ovladavanju čitanjem, pisanjem i

komunikacijom u konkretnim situacijama; mogućnosti provjere rezultata i primjena različitih jezičnih pristupa u osmišljavanju i razvoju znanja i umijeća.

Zadaća je učitelja da objasni vezu između učenja i konteksta učenja te pronađe odgovarajuće situacije učenja. Situacijsko učenje omogućuje primjenu spoznaja i umijeća. Sukladno kontekstu ─ situaciji, odnosno okolnostima, učitelj određuje pristup integriranju, odabire i povezuje sadržaje i aktivnosti u poučavanju, odnosno planira i stvara optimalne uvjete za proces učenja, nastojeći obuhvatiti više tema, zadataka i situacija iz stvarnoga života (Cetinić, 2004: 15-31).

Integracija se može provoditi disciplinarno jer su školski predmeti tradicionalno odijeljeni; višedisciplinarno − povezuje se znanje iz više predmeta ili područja; međudisciplinarno − povezuju se zajedničke kompetencije u različitim područjima i predmetima, sjedinjuju se znanja i umijeća različitih područja i predmeta, razvijaju i primjenjuju prema potrebama; transdisciplinarno − usmjerenost na pronalaženje odgovora na pitanja i rješavanje problema važnih za svakodnevni život. Transdisciplinarni pristup najviša je razina integracije kurikula jer povezivanjem znanja iz različitih područja nastaju nova područja istraživanja koja zahtijevaju integrirani pristup.

Novi pogled na škole koji uspostavlja integrirani kurikul daje kriterije za praksu koja će biti učinkovitija:

- određivanje specifičnih ciljeva za integriranje kurikula, koji su dio službenog školskog kurikula
- izrada koncepta u kojem se sjedinjuju teme iz dvaju ili više područja ili predmeta, a učenici osposobljavaju za različita umijeća i pripremaju za trajno, cjeloživotno učenje
- cjelovito planiranje kurikula koji će osim kognitivne razine određivanja ciljeva − intelektualnih sposobnosti poticati razvoj stavova i vrijednosti
- zajednički timski rad učitelja/nastavnika i stalna suradnja u provedbi kurikula u pronalaženju zajedničkih područja te utvrđivanju standarda, primjereno svakom pojedinom predmetu
- samostalnost učitelja/nastavnika u planiranju i provedbi kurikula prema potrebama učenika
- omogućavanje vremena za provjeravanje − evaluaciju valjanosti kurikula i njegovu moguću modifikaciju

- osiguravanje brojnih i raznovrsnih izvora znanja
- aktivno sudjelovanje učenika u osmišljavanju teme za integriranje. u izradi zadataka, u planiranju učenja i raspravljanju
- aktivno sudioništvo roditelja, razumijevanje kurikula, upoznavanje s ciljevima i razinama postignuća učenika
- uključivanje različitih oblika prosudbe u kurikul kako bi se utvrdilo što učenici znaju i mogu činiti itd. (Cetinić, 2004, 15-31).

Integrirani kurikul može imati veliku primjenu u Hrvatskom jeziku u srednjoj školi logično i svrhovito sjedinjujući općeobrazovno i strukovno obrazovanje. Integracija tema, postupaka i umijeća provodi se u nekoliko koraka: izbor teme u okviru područja, proučavanje, istraživanje, izrada projekta i evaluacija. Navedeni koraci određuju znanja i umijeća koja će nastajati u procesu tijekom ostvarivanja kurikula i ona koji se izdvajaju kao konačni ishodi − rezultati učenja, npr. u fazi izbora teme učenici rabe kritička i kreativna umijeća, izražavaju ideje i raspravljaju o njima, a konačni su cilj vještine slušanja, govorenja, čitanja i pisanja te poznavanje strategija rješavanja sukoba. U fazi stvaranja projekta učenici pišu opise i izvješća te jasno prezentiraju informacije, a kao završna umijeća izdvajaju se umijeća pisanja različitih vrsta tekstova i sposobnost uporabe izvora znanja (Cetinić, 2004: 15-31).

Integrirani kurikul pretpostavlja individualni empirijski i situacijski pristup transformaciji znanja „u kojem su zahtjevi života referentne točke za izbor i organizaciju sadržaja programa“ (Pastuović, 1999: 524) i u skladu je s konceptom cjeloživotnoga obrazovanja.

U *Projektu hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. st*. (2002) moderno razumijevanje koncepta kurikula uključuje ne samo sadržaje obrazovanja nego i njihovu implementaciju. Sadržaji se pak izvode iz svrhe i ciljeva učenja (obrazovnih i odgojnih zadataka) i završavaju evaluacijom obrazovnih i odgojnih postignuća, što služi i poboljšavanju sadržaja obrazovanja i odgoja i načina učenja-poučavanja. Ciljevi učenja, sadržaji, učenje/poučavanje i evaluacija toliko su međuovisni da ih se tretira kao "kurikulumski sustav". Zato promjena jednog elementa sustava traži usklađivanje ostalih (*Projekt*, 2002: 63).

Pastuović analizira kurikulnu problematiku sa strukturnog i procesnog gledišta. Uže shvaćanje strukturnog pristupa odnosi se na izbor relevantnog sadržaja obrazovanja i njegove organizacije, a procesni vid istražuje kako se pojedini elementi kurikula izgrađuju i poboljšavaju. Sastavnice strukture su: ciljevi učenja, sadržaj (program) odgoja/obrazovanja,

uvjeti učenja i rezultati vrednovanja. Kurikulni procesi su: ispitivanje potreba, čime se utvrđuju ciljevi učenja, programiranje, priprema vanjskih uvjeta učenja, poučavanje te formativna i sumativna evaluacija (Pastuović, 1999: 516-517).

„Glavne su sastavnice kurikulskoga sustava ciljevi učenja, sadržaji učenja i poučavanja, uvjeti učenja i vrednovanje (Bežen, 2008, Matijević, 2007, Marsh, 1994 i 1999, Pastuović, 1999). Te su sastavnice u suodnosu i ne mogu (ne smiju) funkcionirati nepovezano“ (Kolar Billege, 2020: 44).

„Kurikulum je u početku plan. On postaje stvarnost tek kad ga nastavnici provode u djelo u stvarnoj učionici i sa stvarnim učenicima“ (Marsch, 1994: 205).

6.2. Primjeri kurikula materinskoga jezika u europskim zemljama

Iz Rosandićevih prikaza (2003) programskih koncepcija materinskoga jezika nekih europskih država neke stavke mogle bi se primijeniti na Hrvatski jezik, osobito odredbe svrhe predmeta. U austrijskom modelu (*Lehrplan der allgemeinbildenen koheren Schulen,* 1987) program svakog nastavnog predmeta proizlazi iz ustrojstva plana u kojem su izložene opće didaktičke značajke austrijske škole u cjelini. Programi za različite vrste škola sadrže: temeljna didaktičko-metodička načela, genezu nastavnoga programa, znanstveno utemeljenje, ustrojstvo predmeta u cjelini i njegovih područja, zadaće nastavnoga predmeta u cjelini i glosar (popis djela i znanstvenih pojmova). Prate ih komentari s metodičko-didaktičkim objašnjenjima pojedinih programskih sastavnica. Nazivi područja u predmetu Njemački jezik uspostavljeni su prema metodičkim kriterijima; ističe se svrha učenja i djelatnost kojom se svrha postiže. Svako područje ima status samostalne cjeline, ali su predmetna područja čvrsto povezana u predmetnu cjelinu prema načelima sadržajne i funkcionalne uvjetovanosti. U izvedbenim programima ta se povezanost konkretizira u svakoj nastavnoj cjelini i temi. Predmetna su područja: *jezično oblikovanje* (*jezično izražavanje*): a) govorenje b) čitanje c) pisanje, *jezična analiza* i *književna analiza*: a) opis teksta b) književnopovijesna orijentacija c) interpretacija d) literarna prosudba. U području jezičnoga izražavanja dolazi do izražaja komunikativna i stvaralačka upotreba jezika utemeljena na jezičnom razumijevanju i razmišljanju o jeziku. Jezična analiza obuhvaća različite vrste analize i različite vrste jezičnih vježba. Književna analiza obuhvaća slušanje, čitanje i gledanje kao receptivnu, refleksivnu i

stvaralačku djelatnost. Veza s dr. predmetima ostvaruje se na sadržajnoj i informacijskoj razini. Nastava jezika povezuje se s nastavom vjeronauka, etike, povijesti, sociologije, zemljopisa, matematike, glazbenoga i likovnog odgoja. Znanstveno je utemeljenje programa multidisciplinarno. Sadržane su najnovije spoznaje jezikoslovlja, znanosti o književnosti, komunikologije, semiotike, didaktike i metodike. Svako područje popraćeno je popisom novijih najvažnijih znanstvenih djela na kojima se utemeljuje koncepcija. U znanstvenoj utemeljenosti programa dolazi do izražaja usporednost, komplementarnost supstratnih znanosti i didaktičko-metodičke matrice.

Što se tiče sadržaja nastave književnosti, program odabire tekst kao temeljni sadržaj nastave književnosti. Programsko određenje teksta temelji se na spoznajama lingvistike teksta, teorije recepcije i teorije komunikacije. Na zasadama lingvistike teksta uspostavljene su različite vrste tekstova unutar dviju cjelina: a) umjetnički (pjesnički) i b) nepjesnički (stručni, znanstveni, popularno-znanstveni). Razvijenija tipologizacija tekstova provedena je na području jezičnoga izražavanja, u kojem su opisane različite vrste komunikacijskih tekstova.

Na teoriji recepcije utemeljen je položaj učenika u komunikacijskom procesu. Učenik je definiran kao ravnopravan sudionik literarne komunikacije, kao estetski subjekt. On očituje svoj individualni estetski senzibilitet, koji se posredovanjem uzdiže na višu razinu. Teorija komunikacije dvojako je zastupljena. Naime, cjelokupni odgojno-obrazovni proces ostvaruje se na verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji koja je usmjerena na buđenje interesa, stjecanje znanja i sposobnosti, a kao poseban tip komunikacije uspostavljena je literarno-estetska komunikacija koja obuhvaća književnoumjetnički tekst kao pošiljatelja poruke, priopćajni kanal i učenika kao primatelja poruka.

Komunikacijska je shema u odvijanju interpretacije teksta:

- prenositelj poruka (ekspresivnih, apelativnih, referencijalnih)
- oblik sredstva (roman, reportaža, pjesma)
- tema (društvo, priroda, tehnika, ljubav ...)
- jezični kod (standardni jezik, dijalekt).

U pristupu tekstu više je razina koje su uvjetovane literarnim razvojem učenika. Književna prosudba pojavljuje se kao najviši stupanj literarno-estetske komunikacije i ona označava

krajnji cilj nastave književnosti. U osnovnoj školi najveća pozornost poklanja se razvijanju kulture čitanja (različitim vrstama čitanja), osobito čitanju s razumijevanjem. Za svaki razred određena je razina opisa, razina analize, interpretacije i književnopovijesne orijentacije. Spontani doživljaj teksta verificira se opisom, analizom, interpretacijom, književnopovijesnom i estetskom prosudbom. Svoj horizont interpretacije učenik uspostavlja na osnovi značajki koje tekst posjeduje. Najvažniji kriterij tumačenja teksta sadržan je u samom tekstu. Nastavnik odabire one metode tumačenja teksta koje smatra najprimjerenijima, najkreativnijima i najdjelotvornijima. U oblikovanju nastave uzimaju se u obzir ove odrednice: učenik, sadržaj, načela, metode, nastavni sustavi, sredstva, zadaće (Rosandić, 2003: 47 − 50).

U njemačkom bavarskom modelu (*Lehrplan fur das bayerishe Gymnasium, Munchen*, 1990) okvirni nastavni plan i program sadrži nastavna područja i njihove sadržaje: Usmena uporaba jezika, Pisana uporaba jezika, Pouke o jeziku, Književni i stručni tekstovi (7. razred sadrži vedre pjesme, 8. i 9. razr. XIX. i XX. st.; 10. razr. književnost XX. st. i stručni tekst; 11. razred epohe, visoko zahtjevne tekstove iz područja tehnike, kulture, društva, film, TV, filmski jezik; 12. i 13. razred analizu stručnih i znanstvenih tekstova, političke govore, književnost ─ primjere iz svjetske književnosti XIX. i XX. st.; 13. razr. XX. st.).

Svaka programska tema programira se ovisno o cilju, npr. tema Upoznavanje metoda književne analize popraćena je nastavnim ciljem upoznati književnoznanstvene metode. Potom slijedi nastavni sadržaj, tijek nastave i kontrola cilja (pitanja uz sadržaj teksta) (*Isto*: 59-63). Posebno se čini zanimljivom i korisnom cjelina Stručni tekstovi, nužni dio materinskoga jezika, koji priprema učenika za uporabu jezika u području struke.

U njemačkom modelu (*Vorlaufge Richtinien Deutsch Gymnasium Sekundasstufe I*, Nordhein-Westfalen, Dusseldorf, 1990) tekstu se određuje središnje mjesto u nastavi, pa kurikul uvodi novo nastavno područje - rad na tekstu, utvrđuje njegovo metodološko ustrojstvo i njegove posebne zadaće u okviru općeg cilja književnog odgoja i obrazovanja. U komunikacijski model ulazi i nastava jezika, koja se temelji na jezičnoj komunikaciji (teorija jezične komunikacije). U središtu nastave jezika nalazi se usmena i pismena komunikacija kao zasebno nastavno područje. U kurikulu se pojavljuje i jezikoslovlje (gramatika, ortografija, normatologija). Jezikoslovno gradivo čini sadržajnu osnovu zasebnog nastavnog područja refleksije o jeziku. U težnji da proširi komunikacijski prostor u odgojno-obrazovnom procesu

i da ga prilagodi suvremenim oblicima komuniciranja, komunikacijski model uvodi medijski odgoj kao zasebno nastavno područje, što uključuje radio, televiziju, film, novine, strip. U teorijskoj osnovi komunikacijskoga modela osobita se pozornost poklanja učeniku kao subjektu odgojno-obrazovnoga procesa. Pri određivanju učenikova udjela u komunikaciji, posebno u komunikaciji s književnoumjetničkim i dr. vrstama teksta, komunikacijski se model oslanja na teoriju recepcije i teoriju čitanja. Kako je cilj komunikacije s tekstom primanje i razumijevanje poruka, komunikacijski model utvrđuje okolnosti koje utječu na recepciju teksta i njegovo razumijevanje, a posebno se bavi istraživanjem tipologije čitatelja i vrsta čitanja. Razumijevanje teksta određuje kao rezultat bipolarnog procesa:

> a) kao subjektivno zapažanje i subjektivno reagiranje na tekst, koje uključuje emotivno, imaginativno i racionalno
>
> b) kao subjektivno-objektivnu analizu teksta, koja propituje opravdanost i održivost spontanih subjektivno-recepcijskih iskaza i podvrgava ih „logičkoj preradi“ utemeljenoj na pluralizmu metodičkih postupaka (Rosandić, 2003: 16-17).

U talijanskom modelu (*Scuola media statale*. Pirola editore, Milano, 1983) nastava se temelji na teoriji jezične djelatnosti i funkcionalnoj teoriji. U svakom razredu bar je jedno djelo iz suvremene književnosti. Srednjoškolska nastava književnosti utemeljena je književnoteorijski i književnopovijesno. Teorija književnosti proučava se na književnoumjetničkim predlošcima nacionalne i svjetske književnosti. Primijenjeno je načelo etnocentričnosti (*Isto*: 33). S obzirom na to da učenici imaju 7 sati tjedno Talijanskoga (materinskoga) jezika, moguće je produbiti i proširiti sadržaje i umijeća, poglavito sastavljanje tekstova znanstvenoga i dr. stilova, kojima je naša nastava djelomice uskraćena, između ostaloga, i zbog pomanjkanja tjednoga broja sati Hrvatskoga jezika.

U belgijskom modelu (*Programme de francaise*, Comunautee francaise, Bruxelles, 1991) gimnazijski program francuskoga jezika polazi od predmeta, evaluacije i metodoloških načela. Utemeljen je na teoriji komunikacije koja obuhvaća produkciju i recepciju teksta te na poznavanju jezičnog koda. Metodološka načela proizlaze iz prirode i zadaća nastavnoga predmeta (njegovih područja pisanja i čitanja). Program se utemeljuje na teoriji jezične djelatnosti. Jezične djelatnosti utemeljuju se na poznavanju gramatike, ortografije, leksikologije, stilistike i lingvistike teksta. U odgojno-obrazovnom procesu jezične djelatnosti povezuju se s poznavanjem jezika prema načelima korelacije i integracije. Čitanje je

povezano s teorijskim zasadama naratologije, poetike i znanosti o tekstu. Uspostavlja se korpus narativnih, poetskih i informativnih (stručnih, znanstvenih, komunikacijskih) tekstova (*Isto*: 70).

Rosandićev prikaz spomenutih programa upućuje na formativnu, a ne na informativnu funkciju nastave književnosti, koja u središte smješta književno djelo, a ne povijest književnosti. U svima se ističe razvijanje jezične komunikacije u svim pojavnim oblicima kao temeljni cilj nastave materinskoga jezika, upravljanje učenjem u svim predmetima te afirmiranje učenika kao aktivnih subjekata koji pišu, govore, čitaju i aktivno slušaju. Te odlike treba istaknuti i u našim programima Hrvatskoga jezika.

Dvije godine poslije, govoreći o „zarobljenosti našega školstva u obzorju politike“, Rosandić (2005) iznosi uzorke programskih odrednica nastave jezika u europskim zemljama:

- razvijanje jezičnih mogućnosti učenika, jezične spremnosti i komunikacijskih sposobnosti (mađarski)
- stjecanje jezične kompetencije u usmenom i pismenom izražavanju u javnoj i privatnoj komunikaciji, afirmacija proživljenoga jezika učenika (austrijski)
- usmena i pisana upotreba jezika u privatnoj i javnoj komunikaciji, stjecanje jezične i jezikoslovne kompetencije, razvijanje jezikoslovnoga mišljenja (njemački)
- sposobnost izražavanja, međuljudska, društvena i kulturna komunikacija, stjecanje jezične kulture, svijest o nacionalnoj pripadnosti (talijanski)
- razvijanje komunikacijskih sposobnosti; jezik je najvažnije sredstvo u međuljudskoj komunikaciji; razvijanje jezičnoga stvaralaštva (švedski)
- razvijanje jezičnih djelatnosti (čitanja, pisanja, govorenja, slušanja, prevođenja), produkcija svih vrsta tekstova (belgijski).

Utvrđuje da je svim analiziranim europskim planovima i programima zajednička utemeljenost na komunikaciji i jezičnim djelatnostima te da se u književnosti izdvajaju djela koja se interpretiraju cjelovito. Elemente interpretacije školska interpretacija preuzima iz znanstvene interpretacije i prilagođava ih receptivnim i spoznajnim mogućnostima učenika. Tim se postupkom književnokritička i književnoznanstvena matrica prenosi na didaktičko-metodičku

matricu. Reprezentativna književna djela popraćena su sekundarnom literaturom koja otvara obzore školske interpretacije (tematske, idejne, stilske, jezične, vrstovne, poetološke) (Rosandić, 2005: 165).

Za razliku od toga, u Velikoj Britaniji dominantni su ekonomski koncepti. Opći obrazovni cilj postavljen je vrlo općenito kao cjeloviti razvoj učenika i priprema za život u odraslosti. Osnovni je pristup u Velikoj Britaniji od kasnih 70-ih g. formuliranje zadataka. Kurikul se sastavlja izvan škole, a učitelji su stavljeni u poziciju tehničara koji ga trebaju realizirati (*Isto*: 125).
Iz kurikula europskih zemalja, osobito svrhe materinskoga jezika u njima, dobivene su korisne informacije za usporedbu s našim planovima i programima.

6.3. Osvrt na nastavne planove i programe od 1945. g. do 70-ih g. XX. st.

Radi što cjelovitije slike programa i odredaba svrhe u planovima i programima Hrvatskoga jezika u razdoblju koje se istražuje u ovom radu, ukratko ćemo prikazati i nastavne planove i programe koji su im prethodili, i to od 1945. (do 1974.) godine. Te godine je, naime, nasilno prekinuto djelovanje katoličkih škola, a zabrana je trajala do1990. god. Savezno Ministarstvo prosvjete Federativne Narodne Republike Jugoslavije propisalo je *Nastavni plan i program za gimnazije za šk. god. 1945./46*., koji stupa na snagu na cijelom području države, tako i u Hrvatskoj. U njemu se nalaze objašnjenja nastave, predmeta, naziva, čitanke i lektira, govornih i pisanih vježba, gramatike. Napomene su: Izbjeći utapanje u historizam. Treba pisati pet školskih i tri domaće zadaće (pismene vježbe). Broj sati po godinama raspoređen je 6, 6, 6, 6 za niže razrede i 5, 5, 5, 5 za više razrede, što je za 1 sat tjedno više nego u današnjim planovima i programima Hrvatskoga jezika. Broj sati u odnosu na današnji sam po sebi govori o shvaćanju važnosti školskoga predmeta u kojem se poučavao materinski jezik.

Nastavni plan i program za gimnazije i klasične gimnazije (izmjene i dopune za šk. g. 1946./47.) donosi detaljnije napomene: U 180 sati (40 sati više nego u današnjem programu za gimnazije) uključeno je: školsko čitanje (60 sati), pismene vježbe (15 sati), posebne govorne vježbe (15 sati), gramatika, gramatičke i pravopisne vježbe i utvrđivanje gramatičkog gradiva (57 sati). Za usmene i pismene referate i diskusije o lektiri namijenjeno je 15 sati, za školske pismene zadatke 18 sati (6 za pisanje, 12 za ispravke). Zadana je i literatura za

nastavnike: Golupkov, *Metodika književnosti* (Savremena škola br. 6/1946), Latković, V., *O nastavi književnosti u srednjoj školi* te radovi R. Zogovića „o književnim prilikama i zadacima“, a utvrđeno je da književnost izgrađuje „proleterski humanizam i lenjinizam“, što je zapravo odredba svrhe. I metodička i književnoteorijska literatura obilježena je lenjinizmom i tzv. proleterskim humanizmom, a „nastavnici treba da to sve budno prate“ (38. str.). „Budno pratiti“ bila je često rabljena sintagma koja je imala prizvuk strogog ideološkog nadzora i očekivane kazne za neizvršenje.

Obvezno je sedmogodišnje školovanje (5., 6. i 7. razred niži su razredi gimnazije).

U *Nastavnom planu i programu za gimnazije (od 1. do 8. razreda),* (Ministarstvo prosvjete Narodne Republike Hrvatske, Zagreb, 1948.), niža gimnazija obuhvaća 3 razreda, viša 5 razreda. Tri niža razreda uklopljena su u obvezno sedmogodišnje školovanje. To je prvi poslijeratni program koji je u predmet Hrvatski ili srpski jezik uključivao i književnost kao posebno područje, a zahtijevao je krajnje strogo idejno angažiranu nastavu književnosti s naglašenom odgojnom komponentom.

Novi nastavni plan i program stupa na snagu školskom godinom 1948./49. Predmet se zvao Hrvatski ili srpski (materinski) jezik. O krutosti i dogmatičnosti toga programa svjedoči napomena: „Nastavni plan i program razrađen je detaljno i nastavnici su dužni da ga se točno pridržavaju. Odstupanja od programa nisu dozvoljena.“ Predviđeno je 30 radnih tjedana, sa satnicom: 6, 5, 5, 5, 5, 4, 4, 4. Cjeline su naslovljene kao Školsko čitanje, Pismene vježbe: vježbe na satu (15 minuta), Kratke domaće pismene vježbe, Posebne govorne vježbe (svakih 15 dana treba predvidjeti po jedan sat za posebne govorne vježbe), Gramatika, gramatičke i pravopisne vježbe (na tekstu), Školski pismeni zadaci, Domaća lektira. Smanjen je broj sati u odnosu na program iz 1945. za jedan sat u svakom razredu osim u petom (prvom gimnazije). Pozitivna je strana ovoga programa, kao i prethodnoga, u isticanju i odvajanju cjelina Pismene i Govorne vježbe, što će se iz novijih programa izbaciti, a i u nastavi često zanemarivati. No, kako su programi Hrvatskoga jezika od 1945. do 1950. g. opterećeni u cijelosti socrealističkim pristupom gradivu i svrsi te pokušajem oduzimanja samobitnosti hrvatskom jeziku, pokušavaju usmjeriti učenika na rigidni ideološki cilj, govorne i pisane vježbe ne razvijaju slobodnu komunikaciju.

Na obvezno osmogodišnje školovanje prešlo se 1950./51. g.

Nastavni plan i program za osmogodišnje škole i niže razrede gimnazije, osnovne škole i produžene tečajeve, 1950. te *Nastavni plan i program za osmogodišnje škole i niže razrede gimnazije*, 1951. ističu „odgovornost nastavnika za jednakomjerno svladavanje gradiva u toku cijele šk. godine." Stavlja se u zadatak i nastavnicima svih ostalih predmeta da se brinu o usmenom i pisanom izražavanju učenika. Polazi se od jezičnih navika koje je učenik donio u školu, što je nužno načelo. Ostvaruje se načelo povezivanja − više nego dotadašnji programi povezuje nastavu materinskoga jezika s ostalim nastavnim područjima te s radom učenika u školi i izvan nje.

Dva posljednja programa gotovo se ne razlikuju u zadaćama nastave materinskoga jezika. Postavljaju na prvo mjesto obrazovne zadaće i zahtjev da nastava materinskoga jezika dade osnovu za daljnje obrazovanje, ali ne spominju stvaranje pravopisnih navika. Pravopisne navike prvi spominje *Savezni nacrt nastavnog programa* (1959: 35), a u njemu se nalazi i obrazovni zadatak „da pomaže učenje stranog jezika pomoću poznavanja materinjeg jezika."

Pedesetih godina predmet se naziva Hrvatski ili srpski jezik i književnost. U programima se provlači težnja za korelacijom (povezivanjem) književnosti i povijesti. Uvodi se seminarski rad kao oblik nastave s ciljem da se afirmira samostalni rad učenika. Većih sadržajnih novina nema.

Nastavni plan i program za gimnazije iz 1960. donosi novu koncepciju nastave književnosti, što je posljedica kritike dogmatske i socrealističke književnosti izrečene još na Drugom kongresu književnika Jugoslavije 1949. godine, kao i novih metodoloških osnova u proučavanju književnosti. Počinje uspon zagrebačke književnokritičke škole koja afirmira stilističku kritiku i školsku interpretaciju. U navedenim nastavnim planovima i programima navode se književne epohe, djela, pisci, pojmovi koje učenik treba naučiti, a ne naznačuju se sposobnosti koje se razvijaju pomoću književnosti. Ipak se se u *Nastavnom planu i programu za osnovne škole* iz 1960. godine ističe da učenje gramatike ne smije biti samom sebi svrha, nego se ona uči radi razvijanja usmene i pismene kulture i „što sigurnijeg praktičnog vladanja jezikom."

U *Privremenom nastavnom planu i programu za ekonomsku školu knjigovodstvenog smjera za odrasle* i *Hrvatskosrpskom jeziku prema programu za ekonomske škole* iz 1961. god. predviđeno je učenje Hrvatskoga jezika 5 semestara po tri sata.

U *Općem zakonu o školstvu,* 1964./1965. g. i *Programu zubnoga tehničara* (str. 10.) predmet je zapisan kao Hrvatski jezik i književnost s osnovama estetskog obrazovanja. *Nastavni program iz Hrvatskosrpskog jezika i književnosti s osnovama estetskog obrazovanja u stručnim školama* zasniva se na izučavanju tzv. hrvatskosrpskog jezika s književnošću i na upoznavanju učenika s likovnom i glazbenom umjetnošću. Nastava se izvodi nekad zasebno, a nekad povezano.

Socrealistički i pozitivistički pristup i dalje je prisutan u programima i u nastavi iako se postupno zamjenjuje lingvostilističkim i interpretativnim (literarna stilistika), no kao tradicionalna metodička doktrina još će se dugo zadržati. Poučavanje pravopisa izniklo je na „novosadskom pravopisnom podmetnuću" (Težak, 1996: 58) i protuhrvatskoj politici, pa se ono udaljavalo od jezične matice hrvatskoga jezika. Novosadski pravopis, kojim se u pravopis podmeće i rječnik, omogućio je manipuliranje hrvatskim jezikom, pa je pravopis dobio još važniju političku i nacionalnu ulogu od one koju bio imao u demokratskim okolnostima (Težak, 1996: 58).

Nakon Drugoga svjetskog rata nastavni planovi i programi u Jugoslaviji doživjeli su više promjena, ali opći im je cilj bio isti: odgojiti i obrazovati mlade ljude u duhu tzv. proleterskog humanizma. U nižim razredima gimnazije izučavala se normativna gramatika. U našoj metodici toga razdoblja opća svrha književnoga obrazovanja definira se radikalno kao idejno-političko odgajanje učenika sredstvima književnosti. Izvodi se iz programa sovjetske komunističke partije (KPSSSR-a). Primarni je cilj ideološko-politički, a sve ostalo u nastavnom programu i nastavnom procesu podređeno je tome.

Budući da su zakonitosti poučavanja uvjetovane nizom čimbenika: učenikom, učiteljem, školom, mjestom, prirodom, povijesnim trenutkom, kulturnim i društveno-političkim okolnostima, ne iznenađuje činjenica da je nastava totalitarnog vremena bila jednoznačna kao i društveno-politički sustav. Programi su svrhu nastave materinskoga jezika upravljali prema sovjetskom načinu određivanja svrhe. Težak (1996) uspoređuje sastavnice svrhe u jednoj ruskoj i jednoj hrvatskoj metodici radi uvida u činjenicu koliko je nastava Hrvatskoga jezika bila onemogućena u svojoj temeljnoj svrsi i kako joj je nametnuta, točnije rigidno zadana, neprimjerena i deformirana svrha, kojom se oponašalo odgajanje mladih po uzoru na Sovjetski Savez. U odredbi svrhe nastave ruskoga jezika E. A. Barinove (1963, prema Težaku, 1996) iščitavamo sastavnice: naučiti učenike sadržajno, logički dosljedno, pravilno

izražavati svoje i tuđe misli u usmenom i pisanom obliku, radi čega ih treba opskrbiti znanjem s područja gramatike, rječotvorbe, fonetike, leksika, frazeologije i stilistike ruskog jezika, osnovnim spoznajama o ulozi jezika u životu društva, njegovu razvitku, o mjestu ruskog jezika među svjetskim jezicima i također umijećem upotrebe toga znanja u govornoj praksi. Druga skupina sastavnica svrhe je: stvoriti u učenika trajne pravopisne i interpunkcijske navike, osigurati razvoj logičnog mišljenja učenika te ucijepiti učenicima ljubav prema materinskom jeziku i želju za primjenom postignutih znanja i umijeća u radnoj i društvenoj djelatnosti na korist socijalističke domovine (Barinova, 1963, prema Težaku,1996: 30). Slično raščlanjenu svrhu jezika nalazimo i u drugim socijalističkim zemljama. Za usporedbu odredbe svrhe ruskoga jezika s odredbom svrhe u naših didaktičara Težak bilježi onu iz *Metodike elementarne nastave materinskoga jezika i matematike* (1967): valja odgojiti: proizvođača da pridonosi razvitku proizvodnih snaga i porastu blagostanja, aktivnog učesnika u društvenom upravljanju, koji će svjesno pridonositi razvitku socijalističke demokracije i uspostavljanju socijalističkih odnosa, slobodnog, samostalnog i inicijativnog čovjeka prožetog socijalističkim humanizmom, mladi naraštaj koji će usvojiti naučni, tj. dijalektičko-materijalistički nazor na svijet, mladu generaciju u duhu bratstva, jedinstva i ravnopravnosti jugoslavenskih naroda, u duhu socijalističkog patriotizma i proleterskog internacionalizma, zdravog čovjeka, sposobnog za rad i obranu zemlje, kao i lijep i radostan vlastiti život (Šimleša, 1967, prema Težaku, 1996: 30). Jedinstvena je odredba svrhe za Matematiku i Hrvatski jezik, iz čega se može zaključiti da je ona prije svega odgojna, ali u smislu odgajanja za propagirane „vrijednosti“. U spomenutoj hrvatskoj metodici pristup određenju svrhe ideološki je radikalniji ili, kako kaže Težak, takva ideologizacija svrhe nastave mogla bi biti prava socijalistička proleterska lekcija sovjetskim metodičarima (Težak, 1996: 30). Ovakvo definiranje svrhe ponavljalo se *mutatis mutandis* u svim planovima i programima materinskoga jezika, metodikama, metodičkim raspravama i knjigama socijalističkog razdoblja. Čak i u kvalitetnim metodikama isticali su se nadmoć i obvezatnost marksističke doktrine i lik naprednoga socijalističkoga čovjeka, npr. T. Peruško ističe emotivnu snagu pisane riječi koja „djeluje na formiranje moralnog lika čovjeka“, jer nas „lijepa govorna i pisana riječ uzbuđuje, budi u nama latentne emotivne, volutivne, intelektualne i fizičke snage koje nas potiču na akciju i na taj način formiraju lik novog naprednog socijalističkog čovjeka, aktivnog i svjesnog sudionika u daljem razvoju proizvodnih snaga i socijalističkih društvenih odnosa“ (Peruško, 1965: 12).

Ciljeve, izbor i raspored nastavne građe propisivala je prosvjetna vlast. Kako je svrha bila ideološki određena, tako je sadržaj bio podređen tome, a posljedica je i danas prisutni formalizam u nastavi. Nisu se na zadovoljavajućoj razini stvarale navike za pravilno govorenje, slušanje, raspravljanje, čitanje, pisanje stručnih i komunikacijskih tekstova.

7. ISTRAŽIVANJE SVRHE (OPĆEG CILJA) HRVATSKOGA JEZIKA OD 70-IH G. XX. ST. DO DANAS

7.1. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je utvrditi kvalitetu postavljene svrhe (općeg cilja) u srednjoškolskoj nastavi hrvatskoga jezika od sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća do danas, tj. procijeniti, vrednovati i interpretirati teorijsku i praktičnu utemeljenost odredbe svrhe. Kvalitativnom analizom odredbe svrhe ustanovit će se kako je društvo pripremalo učenike za učinkovito obrazovanje u materinskom jeziku i detektirati neki od razloga neuspješne nastave.

U vezi s ciljem istraživanja postavljeni su neposredni istraživački zadaci:

1. Istražiti nastavne planove i programe na temelju odredbe svrhe u njima.
2. Uspostaviti kriterije za procjenu kvalitetne odredbe svrhe.
3. Ustanoviti i opisati kriterije koji su zastupljeni u pojedinom nastavnom planu i programu.

Istraživački korpus na temelju kojeg se vrednovala kvaliteta svrhe sastoji se od nastavnih planova i programa Hrvatskoga jezika u srednjoj školi koji su bili na snazi od sedamdesetih godina dvadesetoga stoljeća do danas te ostalih dokumenata koji su na bilo koji način utjecali na odredbu i provedbu svrhe.

Gl. hipoteza istraživanja jest da svrha Hrvatskoga jezika nije kvalitetno određena, tj. da ni u jednom nastavnom planu i programu nisu zadovoljeni kriteriji kvalitetne odredbe svrhe u nastavnim planovima i programima dotičnog razdoblja. U vezu s tim dovodi se pretpostavka da nastava koja se izvodila na nekvalitetno postavljenoj svrsi nije bila kvalitetna.

7.2. Metodologija

U istraživačkom dijelu ovoga rada analizirani su programi Hrvatskog jezika od sedamdesetih godina XX. st. do danas prema odredbi svrhe, odnosno strateškog cilja kao uporišta nastavne teorije i prakse. Teorijske postavke za kvalitetnu odredbu svrhe Hrvatskoga jezika rezultat su primjene analitičko-sintetičke i komparativne metodologije. Da bi raščlamba bila pouzdana,

proučena je metodološka (metametodička) problematika povezana sa svrhom i ciljevima nastave u korpusu domaće i strane metodičke literature, potom lingvistike, filozofije jezika, znanosti o književnosti, psihologije obrazovanja, pedagogije, edukologije i kulturologije obrazovanja. Utvrđeni su uvjeti, točnije rečeno, određeni su kriteriji kvalitetne odredbe svrhe prema kojima su vrednovane odredbe svrhe u pojedinim programima razdoblja kojim se bavi rad. Istraženo je što je bilo svrhovno polazište, a i odredište nastavnih planova i programa Hrvatskoga jezika od sedamdesetih godina XX. st. do danas te utvrđena veza između pristupa svrsi i uspješnosti jezične i književne naobrazbe.

Najprije je utvrđeno je li izrijekom definirano što je svrha, može li se ona iščitati iz opisa predmeta, obrazloženja programa ili je definirana pod nekim drugim nazivom. Raščlambi programa prema kvaliteti svrhe prethodio je proces određivanja kriterija za procjenu i vrednovanje svrhe u nastavnim planovima i programima. Potom je slijedilo vrednovanje kvalitete utvrđene svrhe u pojedinom programu prema zadanim kriterijima koji su uspostavljeni u ovom radu.

Nastavni su planovi i programi prosuđeni u kontekstu hrvatske metodičke znanstvene tradicije i suvremenih postignuća u odgojno-obrazovnim znanostima. Prikazan je utjecaj društveno-političkoga okružja na oblikovanje i funkcioniranje nastave hrvatskoga jezika, a odredba svrhe najbolje je ogledalo toga utjecaja. U programski korpus za analizu i vrednovanje uključeni su srednjoškolski programi (naputci i privremeni programi koji su preuzeli ulogu programa do njihove izrade): *Osnove NPP-a za srednjoškolsko obrazovanje u Socijalističkoj Republici Hrvatskoj* (1974.), *Program za srednje usmjereno obrazovanje* (zajedničke osnove) 1984., *Prijedlog promjena u srednjem obrazovanju* (1989.), *Na pragu nove školske godine* (1990./1991.), *Naputak za izradu izvedbenoga programa Hrvatskoga jezika za 3. razred gimnazija (1992), Program hrvatskoga jezika i književnosti za trogodišnju strukovnu školu* (1993.), *Program hrvatskoga jezika i književnosti za četverogodišnju strukovnu školu* (1993.), *Program Hrvatskoga jezika za trogodišnju strukovnu školu* (1994.), *Programu za četverogodišnju strukovnu školu (tehnička škola)* iz 1994., *Nastavni program Hrvatskoga jezika za gimnazije* (1994.), *Nastavni planovi srednjih škola za sve tipove srednjih škola Hrvatske* (1995.), posebno izdanje, br. 2 za Hrvatski jezik, *Kurikularni pristup promjenama u gimnaziji, razrada okvirnoga PIP-a u funkciji rasterećenja* (2003.), *Nastavni program Hrvatskoga jezika za nižu stručnu spremu* (dvogodišnji i jednogodišnji, 2007.). Program iz

1994./1995. bio je službeno na snazi do 2019. g., no uvođene su promjene u dokumentima za pripremu državne mature, koji su također razmatrani u ovom radu (*Nacionalni ispit iz Hrvatskog jezika, ispitne specifikacije za nastavnike* (2006), *Vodič kroz nacionalne ispite za prvi razred četverogodišnjih strukovnih škola* (2006), *Nacionalni ispit za prvi razred četverogodišnjih strukovnih škola (Hrvatski jezik)*, *Ispitni katalog za nastavnike* iz 2007. te ispitni katalozi za državnu maturu za svaku godinu njene provedbe), zatim *Nacionalni okvirni kurikulum* iz 2011., *Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik* (prijedlog, 2016), *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovnu školu i gimnaziju* (2019.) i *Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za srednje strukovne škole* (2019).

U središtu istraživanja četiri su programske prekretnice, koje se donijele velike promjene: program iz 1974., 1984., 1990. Četvrta je prekretnica *Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovnu i srednju školu u Republici Hrvatskoj*, koji se provodi od šk. god. 1919./20. Na osnovi ovih programa utvrđeno je kakve su bile koncepcije nastave hrvatskoga jezika, njihove podudarnosti i razlike. Temeljni pristup istraživanju nastavnih planova i programa bio je usmjerenost programa krajnjem cilju (svrsi), koja se postiže na kraju neke dionice (srednjoškolskog obrazovanja). Propitane su mogućnosti obrazovanja, odgoja, stvaralačke nastave jezika i književnosti u srednjoj školi koje su pojedini programi pružali u strukovnom (trogodišnjem i četverogodišnjem) i gimnazijskom školovanju. Varijable vrednovanja programa su, dakle, kriteriji kvalitetne odredbe svrhe: relevantnost, koherentnost, humanističnost, neideologiziranost, stupnjevanost, komunikacijski pristup, potom realnost, strukovna diferenciranost i fleksibilnost jer su oni presudni za oblikovanje nastavnog plana i programa. Budući da se svrha ne može ostvariti bez odgovarajućih sadržaja, istraženo je prema kojim se kriterijima odabirao sadržaj, koji je utvrdila metodika, koji proizlaze iz lingvističkih, književnoznanstvenih (estetskih) i pedagoško-psiholoških spoznaja (kriterij reprezentativnosti, primjerenosti, zanimljivosti), a koji iz političkih odluka.

Metodološki put raščlanjen je na zadaće kojima se istražuje je li u programima svrha (opći cilj, globalni cilj, strateški cilj, krajnji cilj) izrijekom spomenuta i određena ili ju se implicitno može detektirati iz dr. sastavnica programa, a ako jest, je li određena prema uspostavljenim kriterijima. U zapažanja o pojedinom programu zapisano je sve što ne pripada osnovnim istraživačkim postavkama, a uočeno je u dotičnom programu kao njegova specifičnost.

7.2.1. Mjerila (kriteriji) za utvrđivanje kvalitetnog postavljanja svrhe

- Je li svrha **relevantna**, tj. je li relevantno postignuće koje se očekuje na kraju obrazovnoga ciklusa ili nekog obrazovnog stupnja; obuhvaća li odredba svrhe bit, smisao predmeta?

Kriterij relevantnosti zahtijeva da očekivani rezultat učenja i poučavanja Hrvatskoga jezika zaista sažme bit školskoga predmeta u kojem se uči materinski jezik. U poglavlju Materinski jezik detaljno je je razmatrano i utvrđeno što je zapravo bit Hrvatskoga jezika, a u raščlambi planova i programa istraženo je li bit obuhvaćena u odredbi svrhe pojedinoga programa. Relevantna odredba svrhe Hrvatskog jezika podrazumijeva: primanje (recepciju), interpretaciju (tumačenje) i stvaranje (produkciju) svih vrsta tekstova; oživljavanje hrvatske duhovne i kulturne baštine; književna djela hrvatske i vrhunska djela svjetske književnosti te izgradnju osobnosti. Može se to reći i ovako: Svrha je učenja i poučavanja nastavnog predmeta Hrvatski jezik osposobljavanje učenika za jasno, točno i prikladno sporazumijevanje hrvatskim standardnim jezikom, ovladavanje znanjem o jeziku i književnosti te spoznavanje osobnog i nacionalnog jezično-kulturnog identiteta**.** Odredba svrhe nepotpuna je ako ne obuhvaća sve te sastavnice, ali nikako ne smije biti opterećena sveobuhvatnim detaljističnim pristupom sastavnicama.

- Je li **koherentna**, tj. je li skladan odnos između svrhe i sadržaja pomoću kojih bi se svrha trebala ostvariti? Svrha i **s**adržaj moraju biti usklađeni jer se svrha postiže odgovarajućim sadržajima, a ne bilo kojima, i to u pravilnom razmjeru i odnosu nacionalne i svjetske sastavnice programa književnosti te između teorijske i praktične strane jezika. **Koherentnost** podrazumijeva da u definiciji i opisima nema unutarnje kontradikcije, tj. da su skladni odnosi ponajprije između sadržaja i svrhe, potom među ostalim sastavnicama.
- Je li **humanistična**, orijentirana na razvoj osobe i njene potrebe, što uključuje i emocije, individualne osobine ličnosti te socijalne odnose i okružje? U odgojnom smislu odredba svrhe mora iskazati zalaganje za vrijednosti. Kvalitetna svrha uključuje humanu, moralnu, kulturnu i demokratsku dimenziju nastave.
- Je li **neideologizirana?** Neideologiziranost svrhe znači da nije podložna radikalnim utjecajima neke ideologije, politički nametnutoj obvezi podčinjavanja totalitarnoj ideji

vladajućega režima. S tim je povezana nedogmatičnost svrhe, što znači da nije neopozivo vezana uz bilo koju lingvističku ili teorijsku postavku ili praksu, da nije podčinjena jednoznačnom tumačenju jezika i književnosti. To ne mora značiti da se nastava odvija u dogmatsko-reproduktivnom sustavu, u kojem nastavnik prosuđuje, ispravlja i klasificira jezičnu proizvodnju učenika prema formalnim gramatičkim pravilima i u kojem se rabe metode diktiranja, učenja napamet i katehetičkog razgovora, nego može biti prisutna u bilo kojem sustavu. Jezik je neideologizirane odredbe svrhe transparentan, razgovijetan. Informacije su jasno, jednostavno i sažeto formulirane; eksplicitne, raspoložive i potpuno razumljive. Transparentna svrha provjerbena je i mjerljiva u smislu opisivanja jasnih učinaka koji se mogu vidjeti ili čuti. Jednostavna je za primjenu u nastavi, upotrebljiva, dosljedna te adekvatno elaborirana (ima objašnjenje, upute, preciznu i jedinstvenu terminologiju).

- Jesu li odredbom svrhe precizno **stupnjevana** znanja i umijeća? Usvojenost znanja i umijeća mora biti precizno stupnjevana za neku etapu nastave; mora ih se moći provjeriti i usporediti prema odgojno-obrazovnim etapama. Prema razvojnom načelu prethodni krug usvojenih znanja i vještina ulazi u sljedeći.
- Je li svrha **diferencirana** prema struci (strukovne škole) i gimnaziji? Program je nužno usmjeriti prema potrebama konkretne struke, tj. ne može biti ista odredba svrhe za gimnaziju i srednju strukovnu školu, a razlika mora biti i među različitim strukama.
- Je li **fleksibilna**? Fleksibilnost je višestruka primjenjivost, tj. svrha mora biti prilagodljiva različitim uvjetima. S tim je povezana dinamičnost, otvorenost za proširivanje i dorađivanje, kako bi se program stalno razvijao na temelju iskustva stečenog njegovom uporabom. U stvaralačkoj nastavi, za koju se zalažemo, treba stalno vrednovati i preispitivati nove ideje. Nastavnik je u tom slučaju stvaralac, a nastava je akcija.
- Zasniva li se na **komunikacijskom**, interakcijskom **pristupu**, a ne na prezentacijskom i reproduktivnom? Iz odredbe svrhe treba biti razvidno je li učenik aktivni subjekt u učenju i poučavanju. To je povezano s uravnoteženim odnosom između teorije i prakse, znanja i vještina koje učenici trebaju ostvariti.
- Je li **realna** (primjerena školi i učenicima), ostvariva (svaki učenik treba ju moći postići)? Ako je svrha neprimjerena, nema napredovanja za većinu učenika.

Potrebno je istaknuti da su kriteriji međusobno ovisni i da postoje popratne poželjne odlike odredbe svrhe poput poticajnosti, zanimljivosti, suvremenosti i stilističkoga bogatstva.

Uz istraživanje ovih kriterija odredbe svrhe nameće se pitanje njihove ostvarenosti u nastavi – je li nastava hrvatskoga jezika na kraju srednjoškolskoga obrazovnoga ciklusa polučila dobre rezultate, je li razvila govorno i pisano izražavanje do prihvatljive razine pismenosti, tj. je li bila svrhovita. „Svrhovita je ona nastava jezika koja utječe na razvijanje govornog i pismenog izražavanja, koja razvija umijeće i navike“ (Rosandić, 1995: 176).

7.3. Raščlamba nastavnih planova i programa Hrvatskoga jezika od sedamdesetih do devedesetih godina

Naziv predmeta materinskoga jezika u socijalističkom je razdoblju bio određen političkim odlukama. Naziva ga se, naime, Hrvatskim ili srpskim jezikom te Hrvatskosrpskim jezikom, iz čega je razvidno kakav je bio odnos prema nastavnom predmetu i općenito materinskom jeziku – da se hrvatski jezik kao samostalni entitet, kao jedinstvena lingvistička i nacionalna posebnost poništi. „Jezik je služio u politikantske svrhe, ako ga je trebalo mijenjati, preimenovati, a riječima se manipuliralo tako da tobože nitko nije protiv hrvatskoga jezika nego protiv njegova deformiranja i provincijaliziranja, čak i kroatiziranja, kao da hrvatski jezik nema pravo biti hrvatski jezik“ (Težak, 1996: 31).

7.3.1. *Osnove NPP-a za srednjoškolsko obrazovanje u Socijalističkoj Republici Hrvatskoj* (nastavni plan i program iz 1974. g.)

Zakon o srednjem obrazovanju iz 1971. g., na kojem se temelji reforma školstva, tzv. usmjereno obrazovanje, nastavlja pristup povezivanja predmeta iz *Zakona o načinu donošenja nastavnih planova i programa*, kojim je Sabor Republike Hrvatske 1968. g. odredio minimalne nastavne sadržaje i najmanji dopušteni broj sati predmeta integriranih u „osnove nastavnoga plana i programa“, koje obuhvaćaju općekulturno, društveno-ekonomsko, prirodoznanstveno i matematičko područje te područje tjelesnoga i zdravstvenog odgoja. Neprihvatljiva su objašnjenja *Zakona o srednjem obrazovanju* iz 1971. g. o idejnoj osnovi sustava odgoja i obrazovanja, kao i definicija općeg cilja odgoja i obrazovanja:

> Idejna osnova našeg sistema odgoja i obrazovanja je marksizam. Time želimo naglasiti da cjelokupan sistem odgoja i obrazovanja u najširem značenju te riječi (uključujući sve

> njegove dimenzije i strukturalne elemente) mora biti utemeljen na marksizmu i prožet njime, kako bi se postigao krajnji cilj odgoja i obrazovanja: cjelovito formirana ličnost koja je usvojila marksistički način mišljenja i poimanja svijeta i koja je spremna da na tome gradi svoj odnos prema svijetu, tj. svoj društveni i ljudski angažman (*Osnove NPP-a za srednjoškolsko obrazovanje u Socijalističkoj Republici Hrvatskoj*, 1974: 3).

Citirane riječi pokazuju da se zakonom nameće neupitna dogma marksizma i uskraćuje svako pravo da se drukčije poima uloga odgoja. „Zadatak i cilj ovoga programa, dakle, očito nije u tome da učenik naprosto nauči marksizam kao apstraktni kategorijalni misaoni sustav ili shemu, već, naprotiv, da taj misaoni sistem prihvati kao svoj vlastiti sistem mišljenja (…) U tom će smislu marksizam postati njegov nazor na svijet i osnova njegova ljudskog djelovanja (*Isto*: 5).

> Međutim, istodobno će zbilja i praksa najneposrednije utjecati na formiranje njegove ličnosti. U tom smislu treba shvatiti rad i obrazovanje kao dvije komplementarne linije u formiranju ličnosti. Drugim riječima, treba učiti za rad i iz rada (...) Ova je tvrdnja u skladu s Marxovom koncepcijom čovjeka čija je ljudska egzistencija neposredno zavisna od mogućnosti razvitka totaliteta njegove ličnosti. Samo svestrano razvijena obrazovana ličnost zadovoljit će marksističke kriterije i postulate mišljenja i djelovanja (samosvjesnost, kritičnost, revolucionarnost, kreativnost itd. (*Isto*: 5).

Ističe se da su se pri izradi programa uvažavali ovi kriteriji: klasna zasnovanost, idejno-politička usmjerenost, politika SKJ-a i aktualnost sadržaja. Da bi se ostvarile sve tendencije marksističke idejnosti, u napomenama i uputama uz svaku tematsku cjelinu upućuje se na mogućnost izražavanja zadane idejne usmjerenosti konkretnog gradiva.

Polazna su osnova ciljevi i zadaci koji jasno upućuju na formiranje profila ličnosti koji se „može definirati kao cjelovito obrazovana, suvremena, marksistički orijentirana ličnost, osposobljena za uključivanje u društveni život i rad u okvirima samoupravnog socijalističkog društva “ (*Isto*: 7). „Ovi se zahtjevi mogu sažeti u nekoliko aspekata ili dimenzija koje treba ugraditi u programsku strukturu i cjelokupan sistem odgoja i obrazovanja: znanstvenost, moralno-vrijednosni i kulturno-historijski aspekt i permanentno obrazovanje“ (*Isto*: 7). Znanstvenost je u ovom tekstu sinonim za marksistički, marksističko-dijalektički pristup proučavanja.

> Ovaj aspekt ugrađen je u sve programe, pa oni ističu marksistički kriterij i odnos prema osnovnim vrednotama: radu, humanističkim i moralnim vrijednostima, samoupravnim i socijalističkim odnosima i ciljevima, materijalnom i kulturnom napretku društvene zajednice i pojedinaca, razvijanju osjećaja pripadnosti svom narodu, narodnosti, ravnopravnost i jedinstvo svih naroda nasuprot nacionalističkim, religioznim i tehnokratsko-birokratskim, antisocijalističkim, antihumanističkim, malograđanskim, liberalističkim, nihilističkim i sl. kriterijima vrednovanja, ponašanja i djelovanja (*Isto*: 8).

Samupravno i socijalističko društvo tretira se kao vrednota naspram religiji i „drugim kriterijima vrednovanja“, a istodobno se govori o humanizmu.

Hrvatski jezik dobiva, naravno, posebnu ulogu jer se u

> Hrvatskom ili srpskom jeziku i književnosti, estetskom odgoju i povijesti najneposrednije kultivira i razvija pozitivan afektivni odnos prema ovim vrednotama. Budući da se radi o suptilnim i delikatnim pitanjima koja se nikome ne mogu nametnuti, a niti se može učenicima propisati da ih nauče kao neko pravilo, ove vrijednosti izlaze na površinu kao rezultat analize teksta, kao zaključci interpretacije historijskih događaja, kao odraz bioloških, fizikalnih, ekonomskih ili nekih dr. pojava i činjenica, zakonitosti itd. (*Isto*: 9).

Što se tiče objašnjavanja metodološkoga pristupa, u njemu se iskazuje licemjerni stav da srednja škola treba razviti komunikativnu sposobnost i estetski aspekt, što je proturječno propisanoj izgradnji “marksistički orijentirane ličnosti“. Proturječan je i sljedeći stavak: „Osnovni metodološki pristup ovakvom sustavu odgoja i obrazovanja mora biti ovladavanje instrumentarijem samostalnog intelektualnog rada, što pretpostavlja fleksibilan, elastičan i otvoren sustav, oslobođen krutih, strogih i formalističnih rješenja i šablona“ (*Isto*: 9).

Zakon je, dakle, propisao svrhu Hrvatskoga jezika, i to kao kultiviranje marksističke dogme u analizi teksta i interpretaciji događaja i odnosa.

> Temeljni je predmet općeg obrazovanja Hrvatski ili srpski jezik i književnost. Poznavanje jezika omogućuje učeniku ostvarivanje govorne i pisane komunikacije. Na poznavanju i efikasnoj upotrebi jezika temelji se cjelokupno znanje ljudi, mogućnost komunikacije, prenošenje iskustva i dalje učenje, osigurava se lako i brzo svladavanje novih činjenica i novog znanja, a poznavanje književnosti vlastitog i dr. naroda ne razvija samo estetsku stabilnost, već je i izvor životnih spoznaja i ljudskog iskustva (*Isto*: 9).

Međutim, ove lijepe riječi o jeziku i književnosti poništavaju se nametanjem marksističkoga odgoja:

> Nastava književnosti humanizira ličnost, izgrađuje estetski odnos prema svijetu, moralni stav, životni nazor i u tom je smislu sastavni dio marksističkog odgoja. Učenje jezika i književnosti naročito je važno za upoznavanje duha naše zajednice i za razvitak kulture naših naroda. Zato će hrvatski ili srpski jezik i književnost biti područje osobitog bavljenja u srednjim školama (*Isto*: 14).

Za Hrvatski je određeno 280 sati, za Osnove marksizma 70, Teoriju i praksu samoupravnog socijalizma 105, Obranu i zaštitu 140 sati. Dakle tri predmeta za ideologizaciju i povojničenje nastave imaju fond od 315 sati, a Hrvatski, koji je izrijekom najvažniji predmet, 280 sati. Ovaj nerazmjer u fondu sati potvrđuje koliko je proturječja u opisu važnosti predmeta Hrvatski jezik naspram broju sati koji mu je programom određen.

Programski sadržaji u srednjoj školi raspoređuju se na pripremni (općeobrazovni) i završni (usmjereni) stupanj. Zajedničke programske osnove (pripremni dio) sadržavaju: Jezik i književnost (tri sata tjedno), a Osnove marksizma i Teorija i praksa samoupravnoga socijalizma (dva sata), Obrana i zaštita (dva sata), Osnove tehnike i proizvodni rad (pet), Biologija samo u dr. godini (dva sata). Varijanta B ima i izborni program (*Osnove NPP-a za srednjoškolsko obrazovanje u Socijalističkoj Republici Hrvatskoj*, 1974: 35). U takvoj strukturi predmeta nastavni sadržaji i vještine koji su bitni za Hrvatski jezik padaju u drugi plan zato što su podređeni povojničenom i marksističkom odgoju. Izbor gradiva dovodi se u vezu s ostvarenjem cilja, što je izvrsno kao metodološki pristup, no kad znamo da je cilj dogmatski ograničen na razvoj marksistički orijentirane ličnosti, onda je to neprihvatljivo za slobodoumni razvoj ličnosti, školski sustav i društvo u cjelini.

Nastava Hrvatskoga ili srpskoga jezika obuhvaća proučavanje književnosti s osnovama teorije i povijesti književnosti, fonetiku, gramatiku i stilistiku, s osobitim osvrtom na usmeno i pismeno izražavanje. Prihvaća se koncepcija interpretacije književnoga djela, pri čemu se sadržaji književnosti hijerarhiziraju na reprezentativne i nereprezentativne, a književno djelo postaje središnji dio nastave književnosti. Reprezentativni pisci (naroda i narodnosti) obrađuju se cjelovito, uvode se sintetski pregledi književnih epoha, a novost je problemska nastava kao novi metodički sustav.

> Nova koncepcija nastave književnosti, koja počinje od nacionalno-povijesnog, estetskog i društvenog kriterija, očituje se u promjeni sadržajne strukture programa. Središnje mjesto zauzima hrvatska književnost i književnost dr. jugoslavenskih naroda (*Osnove NPP-a za srednjoškolsko obrazovanje u Socijalističkoj Republici Hrvatskoj*, 1974: 21).

Na osnovi izbora književnog gradiva iz svjetske književnosti može se zaključiti da je u koncipiranju programa afirmiran književnopovijesni i antologijski kriterij. Svjetska književnost proučava se u povijesnom slijedu kao sustav stilskih epoha i postavljena je u korelaciju prema nacionalnoj književnosti, tj. uočavaju se veze hrvatske književnosti sa svjetskom, što je korisno i metodički prihvatljivo.

Struktura gradiva iz predmetnog područja jezik postavljena je sustavno, a pristup gramatici i pravopisu preopćenit je. U predmetno područje jezika i stila uvode se suvremena znanstvena postignuća iz fonologije i morfologije. Najviše pozitivnih promjena iz suvremene lingvistike, i to s područja fonologije i morfologije, uvedeno je u srednje škole zahvaljujući srednjoškolskim udžbenicima D. Rosandića i J. Silića (*Osnove fonetike i fonologije hrvatskog književnog jezika*, 1974., O*snove morfologije i morfostilistike hrvatskoga književnog jezika*, 1979.). U njima je izražen snažan otpor antigramatičkoj orijentaciji nastave Hrvatskoga jezika i zalaganje za funkcionalnu gramatiku te za aktivnu i stvaralačku nastavu hrvatskoga jezika, što će znatno unaprijediti nastavu Hrvatskoga jezika.

Citirani dijelovi programa koji se odnose na tekst u nastavi izražavaju neke prihvatljive opće koncepte (izbor utemeljen na estetskom kriteriju), ali oni se kose s konceptom socijalno-revolucionarne književnosti:

> Izbor književnih tekstova temelji se na estetskom kriteriju. Uvažavajući taj kriterij prednost se daje tekstovima sa socijalnom tematikom u kojima pisac obrađuje društveno-političke pojave svoga vremena. Takva tematika prevladava u izboru tekstova u razdoblju realizma, ali je najviše zastupljena u socijalno-revolucionarnoj književnosti od tridesetih do pedesetih godina XX. st. To će pridonijeti razvoju slobodne i svestrano razvijene ličnosti (*Isto*: 24).

Odgojno-obrazovni ciljevi (zapravo svrha – nap. aut.) nastave hrvatskog ili srpskog jezika i književnosti su:

- da razvija čitalačku kulturu učenika, da njeguje jezičnu kulturu i svijest o ulozi, mjestu i značenju književosti vlastitog naroda i drugih naroda jugoslavenske zajednice;
- da na osnovi interpretacije književnih djela izgrađuje marksistički znanstveni pogled na svijet
- da izgrađuje osjećaj pripadnosti vlastitom narodu, njegovoj kulturi, književnoj baštini i jeziku
- da razvija svijest o zajedničkim interesima i ciljevima jugoslavenske socijalističke zajednice
- da razvija osjećaj poštovanja i socijalističke solidarnosti prema svim narodima i radnim ljudima svijeta
- da pridonosi razvoju ličnosti samostalnog, stvaralačkog i kritičkog duha s etičkim i radnim svojstvima pripadnika samoupravnog socijalističkog društva (*Isto*: 26).

Posebni su zadaci (zapravo zadaće – nap. aut.) nastave hrvatskog ili srpskog jezika i književnosti:

- da učenici upoznaju najvažnija djela i pisce u kontinuitetu povijesnog razvoja hrvatske književnosti, književnosti drugih jugoslavenskih naroda i književnosti evropskih naroda
- da na osnovi analize antologijskog izbora književnih djela shvate estetsku vrijednost i društveno-povijesnu uvjetovanost književnog stvaralaštva
- da upoznaju bogatstvo i ljepotu hrvatskog književnog jezika, njegove zakonitosti i izražajne mogućnosti i da izgrade svoj usmeni i pismeni izraz (*Isto*: 26).

Odvojena su tri područja nastavnoga premeta (književnost, jezik i stil te izražavanje):

I. Nastava književnosti

Podrobno je objašnjen pristup nastavi književnosti po razdobljima, interpretacija tekstova, metode, sustavi, nastavne jedinice. Interpretacija je cjelovita, informativna ili monografska. Iz sadržaja izdvajamo odrednice interpretacije: *napredni stavovi Dositeja Obradovića, kulturni program V. S. Karadžića, Krleža − revolucionarni stav i lijevo orijentirana inteligencija* kako bismo ilustrirali ideološki zacrtane težnje ovoga programa te neprihvatljivu politiku koja je određivala njegovu svrhu i sadržaj.

II. Jezik i stil (govorna komunikacija, fonologija, morfologija)

Nabrojene su nastavne cjeline, jedinice i brojni sadržaji za obradu, što je novina i kvalitetan doprinos nastavi jezika.

III. Nastava izražavanja (usmenoga i pismenoga) uključuje opis, pripovijedanje, raspravljanje, čime se upućuje na funkcionalnu uporabu jezika.

IV. Pišu se četiri školske zadaće tijekom godine (*Isto*: 32).

U praksi su naslovi školskih zadaća i stvaralačkih pisanih radova ograničeni cenzurom i autocenzurom, često ideološki obojeni i bez provokativnosti koja bi kritički promišljala društveno-politički sustav i nametnutu ideologiju, nema pravog pluralizma mišljenja i stavova, oprečnih tvrdnja koje bi realizirale slobodoumne raspravljačke mogućnosti jer su pisani radovi učenika, a i govorenje, morali biti u skladu s propisanim društvenim dogmama.

Gradivo će se interpretirati u sustavu interpretativno-reproduktivne, interpretativno-analitičke i problemske nastave (*Isto*: 32), što će znatno pokrenuti učenički aktivitet.

V. Lektira. Popis djela je prevelik (150-ak, 35 istaknuto podebljanim slovima), dan je kronološki, a nastavnik će odabrati djela za čitanje u pojedinom razredu i „ponuditi nekoliko djela suvremenih pisaca svjetske književnosti i književnosti jugoslavenskih naroda“ (*Isto*: 56). U praksi se izbor djela suvremenih pisaca realizirao samo u završnom razredu jer je bilo previše obveznih djela.

> Ocjenjivanje učeničkoga znanja važno je i odgovorno pitanje nastavne prakse i stoga na početku školske godine treba učenike upoznati s gradivom i kriterijem ocjenjivanja te elementima ocjenjivanja“ (*Isto*: 55), što je dobar pristup, no ideološka odrednica samoupravljanja umanjuje joj značenje: „Za sat zaključivanja predlaže se da se učeniku dopusti da bude u ulozi prosuditelja osobnoga rada i znanja, kao i rada dr. učenika u razredu, tj. samoupravljača, a to je intencija našeg samoupravnoga socijalizma (*Isto*: 56).

Obrazloženje programa u cjelini zasebna je sastavnica ovoga programa.

Dakle, ovaj program ne navodi svrhu eksplicitno, ali ona je sadržana u odgojno-obrazovnim ciljevima i zadacima te u opisu predmeta i njegovih idejnih osnova, i to na rigidno ideološki način. Vrlo je jasno određeno zbog čega treba učiti Hrvatski jezik. Svrha predmeta podređena je izgradnji svestrane revolucionarne, tobože idealne ličnosti kojoj će marksizam postati nazor na svijet i načelo djelovanja. Glavni kriterij sadržaja i svrhe bila je povezanost s dogmama:

socijalizma, marksizma, komunizma, samoupravljanja, klasne pripadnosti, revolucionarnosti, ateizma, bratstva i jedinstva, od čega se polazilo u planiranju, izradi i provedbi nastavnih planova i programa. Odredba svrhe ukidanjem humanizma, demokratičnosti i slobode pokazuje nerazumijevanje istinskih vrijednosti i njihova očuvanja. Svrha nije usklađena s potrebama pojedinca, mogućnostima i poteškoćama kvalitetne škole ni humanoga društva.

Odredba svrhe nije relevantna jer se nisu dovoljno, a ni sustavno uključivale duhovna i kulturna baština te tradicionalne vrijednosti, što bi trebalo biti težište učenja i poučavanja materinskoga jezika. Suprotno tome, iščitava se namjera ukinuća nacionalnoga identiteta, koja se radikalno očituje i u nazivu predmeta. Kako svrha predmeta nije uklopljena u hrvatsku kulturu, funkcija se predmeta dokidala, tim više što je samoupravni i socijalistički režim propisivao svjetonazorom strogo određene smjernice i sadržaje, a oni koji ih nisu podržavali ili su im se suprotstavljali, često su bivali kažnjeni.

Iako je premalen opseg sadržaja hrvatske književnosti, kulture i baštine, istodobno je propisan sadržaj koji preširoko obuhvaća književna djela i razdoblja jugoslavenskih naroda i narodnosti po političkom ključu zastupljenosti svih naroda i narodnosti u tadašnjoj državi. S obzirom na opterećenost nastavnog plana i programa sadržajima te na njihovu pretežitu ideologizaciju, može se utvrditi da je svrha postavljena neprimjereno i nerealno, što destimulira njezino ostvarenje. Nedovoljan broj sati nastave Hrvatskoga jezika pridonosi tome.

Jezik kojim se definirala i obrazlagala svrha služio je u politikantske svrhe, misaono je isprazan, neinventivan, neuvjerljiv i stilistički oskudan. Namjera mu je svođenje svrhe i tumačenja svega preko marksizma i samoupravne socijalističke ideologije. Program zasnovan na ovoj odredbi svrhe jednostavan je za upotrebu jedino pod uvjetom prihvaćanja proklamirane ideologije. Dakle, netransparentan je u metodičkom smislu učenja i poučavanja književnosti i jezika, a transparentan u ideološkom smislu. Detaljno je objašnjen na ideološkoj razini, ali i na razini sadržaja (književna razdoblja, djela). Objašnjene su sve nastavne cjeline iz književnosti, koje su ustvari književno-povijesna razdoblja, i to po načelu europske i hrvatske književnosti te književnosti ostalih jugoslavenskih naroda i narodnosti.

Metodološki i metodički nužno je ostvariti koherentnost svrhe i sadržaja na kojima će se svrha ostvariti, što je izrijekom rečeno u namjeri programa „da na osnovi interpretacije književnih djela izgrađuje marksistički znanstveni pogled na svijet“ (Osnove NPP-a, 1974: 26), no

poražavajuća je činjenica da su sadržaj i svrha podređeni dogmama i ideologiji koja onemogućava razvoj slobodoumne ličnosti. Sama formulacija „ciljeva i zadaća“ koji definiraju da Hrvatski ili srpski jezik izgrađuje samostalni, stvaralački i kritički duh na osnovi interpretacije književnih djela te da istodobno izgrađuje marksistički znanstveni pogled na svijet neracionalna je i protuslovna jer, govoreći o izgradnji slobodne ličnosti, zagovara marksizam kao jedinu znanstvenu i idejnu metodologiju.

Odredba svrhe pretežito je stupnjevana, i to slijedom jezikoslovnih disciplina i književne kronologije. S obzirom na to da nisu zadana obrazovna postignuća u vidu umijeća (na potrebnoj kognitivnoj razini), ne može se govoriti o cjelovitoj stupnjevanosti i usporedivosti prema primjeni jezika u obrazovnim ciklusima ili šk. godinama.

Svrha nije otvorena za proširivanje i doradu, ni dinamična u smislu stalnog razvoja na temelju iskustva stečenoga uporabom; ne povezuje dovoljno teoriju i praksu jer je teorija postavljena kao dogma. Nefleksibilna je i neprilagodljiva različitim situacijama iako se upravo te vrijednosti proklamiraju u objašnjenjima programa.
Kvalitetno postavljena svrha podrazumijeva da svaki učenik treba moći postići postavljeni standard, a to nije moguće ovim programom jer je odredba svrhe svedena na cjelovito formiranu ličnost koja je usvojila marksistički način mišljenja i poimanja svijeta i koja je spremna na tome graditi svoj odnos prema svijetu, tj. svoj društveni i ljudski angažman.
Centralizirana je jer je predviđeno da svaka vrsta srednje škole u prve dvije godine (u pripremnom razdoblju) mora ostvariti iste sadržaje i ciljeve. Za treći (i četvrti) razred stavljeno je u dužnost pojedine škole da realizira program s obzirom na stručni profil, što se odnosi na stručne predmete, a Hrvatski je manje-više bio isti za sve tipove škola, osim što su se prema povećanom broju sati u nekim školama pridruživali dodatni sadržaji. Nastavnici nisu imali utjecaja na određivanje svrhe, čak ni u izvedbenom programu koji se piše za konkretni razredni odjel. Stoga su uglavnom samo prepisivali svrhu, ciljeve, zadaće, a i sadržaje, iz nekih prethodnih programa, zbog čega programi temeljeni na *Osnovama NPP-a* djeluju površno i dobrim su dijelom neprimjenjivi u nastavi. U službenoj javnosti program se ne smije kritički vrednovati iako su nastavnici i javnost njime nezadovoljni.

Je li nastava hrvatskoga jezika koja se izvodila u ovakvim uvjetima i prema ovakvom programu bila kvalitetna? Naravno da to nije bilo moguće jer nisu zadovoljene osnovne teorijske pretpostavke za ostvarenje biti predmeta.

(Isječci iz *Osnova NPP-a* nalaze se u Prilogu 1 u poglavlju Prilozi).

Teorijsko-metodološke osnove književnog odgoja i obrazovanja zasnovane na pozitivizmu i marksističkomu pristupu, kojem je osnovni smisao odgoja uključivanje pojedinca u društvenu samoupravnu zajednicu, bile su prisutne u nastavi književnosti sve do 1990. g. Književnometodički pozitivizam A. Comtea i H. Tainea ostvarivao se u književnopovijesnim podacima, ustustavljivanju podataka koje učenici trebaju zapamtiti i reproducirati kao svrsi nastave. Bila je to nastava prijenosa znanja, neosjetljiva na doživljajno-emocionalni svijet učenika i njegove potrebe. Marksističkom i pozitivističkom pristupu pridodaju se s vremenom teorija interpretacije, strukturalistički pristup, semiološka koncepcija, psihoanalitički pristup, estetska recepcija, komunikacijsko-informacijska, eksplikacija teksta, pomno čitanje teksta, ruski formalizam, zagrebačka književnometodička škola, čime se u nastavi smanjuje dogmatizam i ideologiziranost.

S. Šuvar (1976), sekretar za prosvjetu, kulturu i fizičku kulturu SRH-a, obrazlaže uvođenje „reforme usmjerenog obrazovanja“ namjerom „da se ujednači start za usmjereno obrazovanje i da se svoj generaciji koja ulazi u usmjereno obrazovanje otvori šansa da ide do vrha društvenog obrazovanja, uz uvjet da je pojedinac sposoban i da ga društvena okolina, uključivši prije svega osnovnu organizaciju udruženog rada u kojoj radi, valorizira i da mu omogući daljnje obrazovanje“ (Šuvar, 1976: 8). Šuvar iznosi i stav da kvalificirani radnik treba znati više o Marksu i internacionalama kako bi se u srednjoj školi likvidiralo nasljeđe klasnog društva i omogućio spoj tvornice i škole. Na temelju ovog stava koncipiran je program zajedničkih osnova s otprilike 30 sati tjedno u prvoj i drugoj godini, uz dva sata izborne nastave. A od tih 30 sati pet je rezervirano za proizvodno-tehničko obrazovanje. Uvedeni su već predmeti Osnove marksizma i Teorija i praksa samoupravnog socijalizma.

> Ako učenik prvog razreda osnovne škole u matematici uči teoriju skupova, što je vrlo apstraktno i traži logično objašnjenje, onda ne stoji ni to da mladi čovjek u dobi od 16 ─ 17 godina, a samo da podsjetim da je to bila glavnina partizana od 41. do 45. u Jugoslaviji, ne može shvatiti što je to društveni rad, društvena proizvodnja, što je klasa, dohodak itd. Radi se samo o sposobnosti ljudi koji nose obrazovanje, ta sposobnost je dobrim dijelom u pitanju. Međutim zbog toga nismo mogli čekati (Šuvar, 1976: 9).

Šuvar izjavljuje da nisu mogli čekati s reformom bez obzira na to što znaju da dio nastavnika nije za to sposoban, u čemu se očituje odluka da se provede krajnja ideologizacija školstva pod bilo koju cijenu. U prvi plan, dakle, izlazi totalitarna ideja marksizma i samoupravnoga socijalizma, koju se mora prihvatiti usprkos negodovanju „iz usta društvene elite“. Apsurdno je da se sadržaj i vještine koje učenik treba steći u Marksizmu stavljaju u istu razinu s Matematikom. Zbog velikoga broja sati proizvodno-tehničkog obrazovanja, zbog kojega se reducira sadržaj ostalih predmeta i koji je besadržajan, javljao se pritisak da se on smanji s pet na tri sata, ali „to ne bismo smjeli dopustiti“ (*Isto*: 9). „Mi sada moramo granicu između srednje škole i više i visoke škole poništiti“ (Šuvar, 1976: 11). U pojašnjenju zaključaka Međurepubličke i međupokrajinske komisije za reformu odgoja i obrazovanja navodi se da je Komisija polazila od općih stavova Rezolucije X. kongresa SKJ-a i Sekcije za obrazovanje, nauku i kulturu, održane 1974. godine (Šuvar, 1976: 11).

Nakon Šuvarovih naputaka i obrazloženja reforme nastavlja se spajanje obrazovanja s udruženim radom. „Treba izići iz tradicionalne škole i smjelije ući u fleksibilnu obrazovnu organizaciju osposobljenu za integriranje obrazovanja s udruženim radom, ergološko zasnivanje nastave i njeno izrazito marksističko-humanističko usmjeravanje“ (Ratković, 1978). Donesen je i novi zakon o "usmjerenom obrazovanju", koji ovako formulira obrazovnu svrhu:

> Cilj je usmjerenog obrazovanja odgajanje, obrazovanje i osposobljavanje omladine, radnih ljudi i građana za društveno koristan rad i samoupravljanje, kao i stalno razvijanje njihovih radnih i samoupravljačkih sposobnosti, kulturnih potreba i socijalističke samoupravne svijesti (*Zakon o usmjerenom obrazovanju*, 1982: čl.2.).

Iz čl. 3. izdvojeni su neki zadatci usmjerenog obrazovanja:

− usvajanje marksističkog pogleda na svijet i vrednota socijalističkog samoupravnog društva; razvijanje spremnosti i sposobnosti za općenarodnu obranu i društvenu samozaštitu; usvajanje, njegovanje i razvijanje tekovina narodnooslobodilačke borbe i socijalističke revolucije te revolucionarnih tradicija naših naroda i narodnosti; razvijanje razumijevanja za druge narode i njihove kulture, razvijanje privrženosti politici nesvrstanosti i međunarodne solidarnosti te podržavanja prava svih naroda i zemalja da sami odlučuju o svojem društvenom uređenju i putu svog razvitka.

Zadaci su potpuno ideologizirali opću ulogu odgoja i obrazovanja, iz koje će proizići i svrha Hrvatskoga jezika. Nelogični su u samim formulacijama. Uz tobožnju slobodu razvoja ličnosti ističe se marksistički svjetonazor, razvoj revolucionarne tradicije i podržavanje politike nesvrstanosti, što nije moguće svesti pod zajednički nazivnik, štoviše, jedno drugo pobija. Ideološke smjernice nastavnoga plana i programa iz 1974. proširene su „razvijanjem privrženosti politici nesvrstanosti“ (Isto, 1982, čl. 3).

7.3.2. *Program za srednje usmjereno obrazovanje* (zajedničke osnove). Hrvatski ili srpski jezik, književnost, scenska i filmska umjetnost (nastavni plan i program iz 1984. g.)

Godine 1983. doneseni su, a od 1984. u upotrebi su novi programi cjelokupnog osnovnoga i srednjeg obrazovanja u Hrvatskoj, pa tako i novi program Hrvatskoga jezika. U nastojanju da se prevlada rascjepkanost odgojno-obrazovnih sadržaja povezivanjem srodnih predmeta u veće cjeline, tzv. odgojno-obrazovna područja, nastavni plan i program sastavljen je od šest takvih područja, a Hrvatski jezik pripada jezično-umjetničkom području kao dio zajedničke programske osnove srednjeg usmjerenog obrazovanja. Integrirani su programi jezika i umjetnosti (književnost, glazba i likovne umjetnosti). Jezično-umjetničko područje ima zajedničke i posebne ciljeve.

Program za srednje usmjereno obrazovanje (zajedničke osnove) iz 1984. g. ovako formulira cilj (svrhu – nap. aut.) za jezično-umjetničko odgojno-obrazovno područje: „Cilj: Jezičnim i umjetničkim (književnim, filmskim i scenskim) odgojem i obrazovanjem mlada generacija upoznaje i usvaja jezičnu i umjetničku kulturu svoga naroda (nacionalnu kulturu), kulturu svih jugoslavenskih naroda i narodnosti te drugih naroda“ (*Program za srednje usmjereno obrazovanje*, 1984: 3).

Način poučavanja još uvijek je nedovoljno prilagođen novim izvorima znanja i novim mogućnostima koje pruža nova tehnologija. Ipak se osamdesetih godina dvadesetoga stoljeća pojačalo bavljenje govorenom riječju u nastavi hrvatskoga jezika u odnosu na dotad prevladavajući pisani vid jezika, zbog čega se i naziv predmeta promijenio u Hrvatski ili srpski jezik s književnošću, filmskom i scenskom umjetnošću, da se što točnije uskladi s novim promjenama povezanima sa sadržajem predmeta. Nazivu predmeta, međutim, ne bi

trebalo pridruživati dodatne medijske sastavnice (književnost, film, kazalište) jer je jezik primarno tkivo predmeta, a mediji su prijenosnici u kojima se on pojavljuje.

Hrvatski (Hrvatski ili srpski jezik, književnost, scenska i filmsku umjetnost) ukupno ima 476 obveznih sati u četiri godine, Općenarodna obrana i društvena samozaštita 136, Marksizam i socijalističko upravljanje 238. Odnos broja sati Hrvatskoga jezika, predmeta nacionalne baštine, nacionalne i svjetske književnosti i kulture te jezika − narodnosne biti prema doktrinarno određenim predmetima nelogičan je i neprimjeren. Iskazuje nerazmjer između materinskoga jezika i ideološki nametnutoga Marksizma, što je umanjilo važnost predmeta materinskoga jezika.

Pod nazivom *cilj* krije se *svrha* jezično-umjetničkoga područja, a pod *zadacima* ciljevi. U skladu s idejom bratstva i jedinstva u programu je zastupljena književnost i kultura svih jugoslavenskih naroda i narodnosti u svim razdobljima, zbog čega je preostalo manje sati za hrvatsku kulturu i hrvatski jezik. Nije se dovoljno upoznavalo kulturnu baštinu, nisu se njegovale tradicionalne vrijednosti, naprotiv nastojalo ih se zatomiti raznim sredstvima. Ističe se razvijanje osjećaja bratstva, jedinstva i ravnopravnosti naroda i narodnosti samoupravne SFRJ-e, uvođenje u općenarodnu obranu i društvenu samozaštitu te izgrađivanje marksističkog pogleda na svijet. No „Koliko su to bile isprazne i lažno uzvišene riječi, zorno je pokazao slom gospodarstva, rušenje spomenika, raspad države, napad na Hrvatsku i pokolj naroda“ (Težak, 1996: 30). Krajem osamdesetih godina sve vrijednosti koje je uzdizalo jugoslavensko društvo počinju se raspadati kako se raspada državni sustav koji ih je silom nametnuo.

Hrvatski je jezik cjelina od tri nastavna područja, što je dobar način organizacije predmetnih sadržaja. Područja su: I. nastava književnosti, scenske i filmske umjetnosti, II. nastava jezika i III. nastava izražavanja i stvaranja. Izražavanje i stvaranje, kako je predviđeno, treba povezivati s programskom cjelinom književnosti i jezika, što je učinkovito za razvoj jezične posmenosti. Program je, dakle, formalno-metodološki dobro strukturiran, no ideološki zadana svrha i njoj podčinjeni sadržaji umanjuju svaku njegovu pozitivnu stranu.

U Uvodu u Hrvatski ili srpski jezik, književnost, scensku i filmsku umjetnost naglašava se da se jezik proučava s gledišta njegove komunikativne i estetske funkcije, da se uključuje u sve sfere komuniciranja i sve vrste tekstova, no u sadržaju programa i nastavnoj praksi nije bilo

tako jer su za obradu i samostalno čitanje bili obvezni ponajprije ideološki obilježeni tekstovi. Uvjeti za svrsishodnu nastavu filma nisu bili ostvareni u većini škola.

Osim osposobljavanja za različite oblike javnog komuniciranja te usvajanja znanja iz jezika, scenske i filmske umjetnosti i književnosti ističu se zadaci:

- razvijati osjećaj bratstva, jedinstva i ravnopravnosti naroda i narodnosti samoupravne SFR Jugoslavije sadržajima književnosti, scenske i filmske umjetnosti
- uvoditi učenike u ONO i DSZ sadržajima književnosti, scenske i filmske umjetnosti
- upoznati tradiciju NOB-a i razvijati revolucionarnu svijest sadržajima književnosti, scenske i filmske umjetnosti
- analizom umjetničke i jezične materije izgrađivati marksistički pogled na svijet{*Program za srednje usmjereno obrazovanje* (zajedničke osnove): 5}.

Odredba svrhe gotovo je podudarna onoj iz Osnova NPP-a iz 1974. godine jer prevladava ideološka sastavnica. Iskazuje se zalaganje za „vrijednosti“, ali pod političkom prisilom afirmacije marksizma, socijalizma, komunizma, revolucije i narodnooslobodilačke borbe. Svrha se militarizira „uvođenjem učenika u općenarodnu obranu i društvenu samozaštitu“ i „razvijanjem revolucionarne svijesti“ sadržajima predmeta. Budući da je umanjena uloga odgojnih sadržaja i odgojno-obrazovnih vrijednosti koje su povezane s hrvatskom kulturom, ne možemo reći da je odredba svrhe zadovoljila kriterij relevantnosti − da obuhvaća bit materinskoga jezika.

Nagomilanost sadržaja, od kojih je dobar dio uključen samo zbog ravnopravnosti naroda i narodnosti Jugoslavije, umanjuje spoznaju o tome što je bit predmeta, kao i metodološku kakvoću. Prisutnost sadržaja iz književnosti naroda i narodnosti Jugoslavije u nastavi hrvatskoga jezika značila je i pojačano opterećenje, što je izazvalo negativnu pojavu u nastavi jezika – u višim razredima srednje škole, u razdoblju u kojem su učenici sazreli da na višoj razini apstraktnog mišljenja od one u osnovnoj školi promišljaju jezičnu pojavnost i jezikoslovne činjenice, jezik se gotovo nije učio. U praksi se očituje antigramatička tendencija. Preopširna su poučavateljska objašnjenja programa koja nameću ideološki smjer interpretacije djela, a za objašnjenje jezika te izražavanja i stvaranja samo su nabrojeni sadržaji koje treba obraditi. Spomenute sastavnice izražavanja i stvaranja jesu opis,

pripovijedanje, recenzija i ostali tekstovi; nabrojeni su bez upućivanja na praktični, stvaralački dio koji bi učenici eventualno razvijali pisanjem takvih tekstova.

Koherentan je, skladan odnos između ideološkoga dijela sadržaja i ideoloških sastavnica svrhe, što, naravno, negira demokratsko načelo. U ostalim dijelovima sadržaj ne korespondira s ciljevima, nego su međusobno proturječni.

Iako se deklarira kao integrirani model nastave, u kojem je Hrvatski jezik uključen u jezično-umjetničko područje, program nije proveo načelo korelacije (unutarpredmetnu povezanost) ni integracije (međupredmetnu povezanost). U praksi je prouzročio dezorijentaciju međupredmetnom povezanošću s glazbenom i likovnom umjetnošću te osjećaj prisile nastavnicima koji se nisu osjećali dovoljno stručnima da predaju i film. Razumno bi bilo jedino da se u Hrvatski jezik uključe sadržaji povezani s upotrebom hrvatskog jezika na filmu, i to kao integracijska sastavnica nastave jezika, a ne filmska umjetnost u cjelini. Kako mnogi profesori nisu za vrijeme studija imali filmsku (čak ni scensku umjetnost), bilo je pasivnog otpora, nesnalaženja, banaliziranja, odustajanja nastavnika da slijede takav program. Nedorečena koncepcija integracije književnosti i ostalih umjetnosti izazvala je nesigurnost i nedovoljno uporište u zadanim programskim rješenjima.

Odredba svrhe uglavnom nije bila provjerbena, mjerljiva (ne opisuje jasne učinke koji se mogu vidjeti ili čuti), npr. fraza da učenike treba „osposobiti za komparativno i sintetsko poučavanje književnosti i drugih umjetnosti“ (*Isto*: 5) preopćenito definira svrhu.

Nije fleksibilna, prilagodljiva različitim situacijama jer su zadane postavke dogmatične, samim time i neupitne iz pozicije prosvjetnih vlasti, koje donose program. Nije otvorena za promjenu, ne može se dorađivati; nije dinamična da bi se mogla stalno razvijati na temelju iskustva stečenoga u uporabi programa koji se na njoj zasniva.

Koncept odredbe svrhe nije humanističan jer nije orijentiran na razvoj osobe, na potrebe učenika, nedovoljno uključuje emocije i individualne osobine ličnosti te s tim povezano okružje i socijalne odnose, nego je funkcionalističan, orijentiran isključivo na praksu, na učenika proizvođača u „udruženom radu“.

I da približimo konkretan sadržaj programa, izdvojit ćemo neka djela. U nastavnoj cjelini Lirika pjesma *Druže Tito, ljubičice bijela* primjer je narodne lirske pjesme, što u prvom

susretu s lirikom nameće ideološku opredijeljenost; u obveznom su dijelu nastavne cjeline hrvatski i srpski pisci (Radičević, Šantić); drama se predstavlja na primjeru *Pokondirene tikve* J. S. Popovića i *Glorije* R. Marinkovića. Nadalje, u Srednjovjekovnoj književnosti četiri su hrvatska i tri srpska djela, što pokazuje minoriziranje nacionalne književnosti, kulture i baštine. Počeci pismenosti i književnosti ostalih jugoslavenskih naroda (makedonske, slovenske i bosansko-hercegovačke) zasebna je nastavna cjelina. Književnost NOB-a i tema revolucije u suvremenoj književnosti jugoslavenskih naroda i narodnosti (22. str.) također je zasebna cjelina (S. Vukosavljević: *Kadinjača*, M. Banjević: *Sutjeska*, S. Kulenović: *Stojanka majka Knežopoljka*, B. Ćopić: *Pjesma mrtvih proletera*, O. Davičo: *Pesma,* F. Hoxha: *Kad proljeće kasni*). I u periodizaciji književnosti posebno je izdvojena Književnost NOB-a. Isto je i s filmom − Film o narodnooslobodilačkoj borbi. Iz ovih naslova cjelina razvidno je da je odnos prema hrvatskim piscima, književnosti i kulturi bio uskogrudan i ponižavajući, a s dr. strane da su se dogmom revolucije, marksizma i narodnooslobodilačke borbe uvjetovali temelji planiranja nastave materinskoga jezika, koji kao takav (hrvatski) nije ni postojao u nastavi ni u službenoj uporabi. Ključ je književnih sadržaja za obradu i samostalno čitanje bio u rukama političara, a ako su oni i bili stručnjaci za jezični i književni odgoj i obrazovanje, napustili su pristup jeziku i književnosti utemeljen na supstancijalnim i odgojnim znanostima te uspostavili ideološki i dogmatski nametnutu svrhu, ciljeve i sadržaje. A književni su sadržaji, osim što su i dalje bili ideologizirani, preširoko postavljeni radi ispunjenja političkog zahtjeva da u nastavno područje književnosti bude uključeno čitanje i izučavanje književnih djela srpske, slovenske, makedonske, bosansko-hercegovačke, crnogorske i kosovske albanske književnosti. Ta je obveza pojačana time da književnosti drugih naroda Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije budu u pristupu ravnopravni hrvatskoj književnosti, a takav pristup onemogućio je ostvarenje važne sastavnice svrhe učenja književnosti - izgraditi estetski odgojenog i svjesnog čitatelja koji će i nakon završetka formalnog školovanja čitati književna (i druga) djela te kritički promišljati svijet u kojem živi.

Tekstovi ostalih funkcionalnih stilova osim književno-umjetničkoga samo su spomenuti u uvodu u program, a učenici se nisu osposobljavali za pisanje, čitanje i proučavanje svih vrsta tekstova, što je umanjilo njihovu buduću profesionalnu spremnost.

Gimnazija i dalje nema, pa se uvid u raspodjelu sati po predmetima može pružiti samo u stručnim profilima, primjerice u kemijskoj tehnologiji (prema *Delegatskim informacijama,* 1988).

> U struci kemijskog tehničara (općeg) Hrvatski ili srpski jezik s književnošću (većinom se naziv piše skraćeno) zastupljen je sa 136 + 136 sati (prvi i drugi razred), a primjerice Marksizam i socijalističko samoupravljanje 68 + 68, strani jezik 102 sata.
>
> Obrazovni profil: kemijski tehničar (procesni): Hrvatski ili srpski jezik s književnošću: 3 godine po 102 sata, a četvrta godina 96 sati, Marksizam 68 + 32 sata.
>
> Obrazovni profil kemijskotehnološkog radnika i staklarskog radnika: Hrvatski ili srpski jezik i književnost ima 96 + 96 (prvi i drugi razred) sati. Marksizam 64 sata.
>
> Treći razred svih tehničkih struka ima 102 sata, a četvrti 96.
>
> Za profil kemijski tehničar-specijalist, V. stupanj, zapisani su samo zajednički sadržaji.
>
> Vatrogasni tehničar-specijalist, V. st.: istaknuti su ciljevi i zadaće. Nema obrazloženja programa ni vrednovanja znanja polaznika, što u programu npr. stranih jezika ima.
>
> U programima I. i II. stupnja (priučeni radnik): Hrvatski 35, a Osnove samoupravljanja u SFRJ-u 40. Obrazovni profil: radnik u kemijskoj tehnologiji: Hrvatski 48, Osnove samoupravljanja u SFRJ-u 40, Općenarodna obrana i društvena samozaštita 30, Ekonomika i organizacija udruženoga rada 30.

Učenike se u svim obrazovnim profilima, kako je eksplicitno zapisano, uvodilo „u općenarodnu obranu i društvenu samozaštitu sadržajima književnosti, scenske i filmske umjetnosti“ (*Program za srednje usmjereno obrazovanje* (zajedničke osnove: 5), što znači da je Hrvatski jezik služio doktrinaciji učenika. Stoga je jasan nerazmjer između sati Hrvatskoga jezika i doktrinarnih predmeta, koji su služili nametanju marksizma, socijalističkog samoupravljanja i općenarodne obrane.

Svrha predmeta nije bila razviti slobodoumnu osobu, ostvariti pravo izražavanja mišljenja i slobodu djelovanja, nego nametnuti sadržajne i idejne okvire narodnooslobodilačke borbe, općenarodne obrane i društvene samozaštite te socijalističkog samoupravljanja. Zadani broj sati i sadržaji programa izravni su rezultat opredjeljenja za ideologizaciju svrhe nastave hrvatskoga jezika ─ odgojiti aktivnog sudionika u društvenom upravljanju, u duhu

marksizma, socijalističkog patriotizma i proleterskog internacionalizma, što se potvrđuje u svim udžbenicima, priručnicima, programima i raspravama o odgoju i obrazovanju u socijalističkom razdoblju. U svima se ističe razvoj bratstva i jedinstva, ravnopravnosti naroda i narodnosti samoupravne SFRJ-e, uvođenje u ONO i DSZ te izgrađivanje marksističkog pogleda na svijet.

(Isječci iz *Programa za srednje usmjereno obrazovanje* nalaze se u Prilogu 2 u poglavlju Prilozi).

Ovaj program bio je na snazi sve do osamostaljenja hrvatske države.

U *Zakonu o usmjerenom obrazovanju* (1989) nameće se dužnost obrazovnim radnicima u usmjerenom obrazovanju (čitaj nastavnicima, nap. aut.) da „svoj odgojno-obrazovni rad zasnivaju na znanstvenim osnovama i da u javnom životu djeluju u duhu načela i ciljeva našeg samoupravnog socijalističkog društva“ (NN, 42/89).

7.3.3. Zajednička obilježja programa iz 1974. i 1984. g.

Od sedamdesetih do devedesetih godina vrijeme je socijalističkoga društvenoga uređenja i komunističkoga totalitarnoga režima, u kojem Partija pokazuje svoju krutost, zatvorenost i radikalnu dogmatičnost. Režim provodi opresiju i sustavno zatire elementarna ljudska i demokratska prava proglašujući neistomišljenike „neprijateljima naroda“. Popisuju se i zabranjuju opasne i neželjene knjige i teme zbog kojih su mnogi političari, pisci, slikari završili u zatvoru.

Politika je imala odlučujuću ulogu u konstituiranju nastave hrvatskoga jezika. U nastavnom planu i programu iz 1974. g. predmet se zvao Hrvatski ili srpski jezik, a u onom iz 1984. g. Hrvatski ili srpski jezik s književnošću, scenskom i filmskom umjetnošću. Ukidanje Hrvatima prava na jezik dovelo je do toga da se u nastavi hrvatskoga jezika nisu dublje proučavale samosvojne pojavnosti hrvatskoga jezika i da su u predmetnom području književnosti u istoj vrijednosnoj i poučavateljskoj razini bila djela hrvatske književnosti i književnosti ostalih jugoslavenskih naroda i narodnosti. Naravno da je to značilo pokušaj gušenja jezičnoga i kulturnog identiteta, no Hrvatski je jezik bez obzira na to održavao potrebu hrvatskoga naroda za vlastitim jezikom, i to zahvaljujući odmaku jednog dijela nastavnika od zacrtanih namjera jugoslavenske politike. Hrvatski je jezik kao nositelj nacionalnoga identiteta bio posebno

izložen teroru. I školski predmet Hrvatski jezik, naravno. Tako svrha predmeta materinskoga jezika, koji u svojoj biti sadržava baštinu, kulturu, jezik i književnost naroda kojem pripada, nije mogla biti definirana ni ostvarena.

Od 70-ih do 90-ih u odredbi svrhe Hrvatskoga jezika ništa bitno nije bilo promijenjeno, što zapravo govori da su ideološke smjernice postavljene ispred obrazovnih načela, a one odražavaju jednoumlje i totalitarni pristup svemu, ukidaju demokratičnost, humanizam i slobodu. Izvode se iz vladajuće društvene ideologije (marksizam i samoupravni socijalizam). Eksperiment usmjerenog obrazovanja od sedamdesetih do devedesetih godina formulirao je školske ciljeve izvana, izvan konkretne odgojno-obrazovne situacije, ne vodeći računa o konkretnim školama, učenicima i njihovim različitostima, a očekivalo se da ih svi postignu s podjednakom uspješnošću. Programe su nadzirala politička tijela. Metodičari nisu smjeli dovoditi u pitanje marksističku teoriju odgoja ni reformu usmjerenog obrazovanja. Partijska disciplina i koncepcija „likvidiranja nasljeđa starog klasnog društva“ najviše je ugrozila Hrvatski jezik, čija se svrha instrumentalizira za interese marksističke i komunističke ideologije. Učenicima nije omogućen razvoj slobodne i stvaralačke ličnosti.

Šuvarova ideja o poništenju granice između srednje i visoke škole dovela je do enciklopedističkoga gomilanja podataka i dr. sadržaja te zanemarivanja odgojnih sadržaja i vrijednosti povezanih s razvojem osobnosti, hrvatskom kulturom i nasljeđem kršćanske civilizacije. U tome se gubilo identitetsko obilježje kao strateški cilj Hrvatskoga jezika. Dokumenti, od najviše razine do najniže razine (izvedbenih programa) pokazuju misaonu neinventivnost, stilističku oskudnost, dogmatsku neupitnost koja proizlazi iz moći nametnutoga svjetonazora. Puni su krivotvorina, nekritični su, sami sebi svrhom, odraz su razračunavanja s pojedinim književnicima, teoretičarima, znanstvenicima.

Na riječima je škola bila djelatnost od posebne društvene važnosti, a u stvarnosti na dnu društvenoga interesa. Nisu očuvane gimnazije ni katoličke škole. Nastavni planovi i programi srednje škole nisu se oblikovali na temelju onoga što učenici već znaju, što su naučili i usvojili u osnovnoj školi, nego na temelju iluzije o stvaranju cjelovite marksistički orijentirane ličnosti. Marksizmom je čak postao sastavni dio programa svih predmeta.

Nastava jezika pretežito je bila okrenuta pisanom obliku jezika i stjecanju teorijskih znanja. Pravogovor je kao spona između nastave gramatike i nastave pisanog izražavanja zapostavljen

u dugom razdoblju. Razlozi su za to nedovoljna orijentacija programa na izgovor (nedefinirana svrha ili nekvalitetno postavljena svrhe), a s druge strane nedovoljno ortoepsko znanje nastavnika. To će se promijeniti uvođenjem spomenutih udžbenika iz fonologije i morfologije, ali će kultura govornoga izražavanja i dalje ostati suspregnuta.

Jednako tako nedovoljno se pripremalo učenike za uporabu jezika u svakodnevnim životnim i profesionalnim situacijama. Pojava da se „gledajući učenika kroz gramatiku, može ne vidjeti učenika“ (Težak,1996: 55) prisutna je u našoj nastavi u ovom razdoblju, u kojem se gramatika učila kao zaseban entitet, a ne u funkciji izražavanja. Moderna i tradicionalna gramatika nisu se spojile, a izbor tekstova na kojima se učilo i poučavalo, kao i onih koje se čitalo za obvezatnu lektiru, nije zadovoljio potrebne kriterije. Komunikacijska slojevitost nije u cijelosti afirmirana, što znači da nastava jezičnoga izražavanja nije potpuno svrhovita jer za ostvarenje svrhe nije dovoljno spoznavanje jezika samo na razini tiskane riječi ili samo žive riječi koja je posredovana učenikom i profesorom. Iako se u programima navodi osposobljavanje za uspješnu komunikaciju na materinskome jeziku, često je to ostajalo na deklarativnoj razini jer novousvojeni sadržaji i vještine nisu uključivani u svakodnevne komunikacijske situacije, prije svega na nastavi, a onda i izvan nje.

Naš sustav nije stvarao dovoljno izazova u nastavnoj djelatnosti čitanja; nije se odvajalo vrijeme za čitanje na satu, nije dovoljno poticana kreativnost ni učenje suradnji, kao ni preuzimanje odgovornosti i inicijative.

U udžbenicima se ogledaju svjetonazori, ideologije, dominantni i društveno poželjni vrijednosni sustavi u službi marksističke i komunističke ideje. Izbjegavaju se istinite informacije o hrvatskom jeziku i običajima, naročito vjerskim, hrvatskoj povijesti i, naravno, tadašnjosti. U komunističkom sustavu temeljne su vrednote odbačene kao statične (Baloban, 1997), a umjesto njih trebalo je slijediti naredbe i zaključke partije, pa su se građani u takvim situacijama osjećali kao objekti u izvršavanju naredaba s vrha i gubili su sposobnost za samoinicijativni, stvaralački i kritički rad. Postupno se razvijao osjećaj nemoći za bilo kakvu promjenu (Baloban, 1997). Okrutne mjere „nove ljevice“ (Sesardić, 2010) izricane su slatkorječivom propagandom koja je veličala socijalizam, marksizam, revoluciju, partizansku borbu, antifašizam i komunizam, a strahovlada tajne policije i „diktatura proletarijata“ jugoslavenskih vlastodržaca dovodila je do autocenzure na svim područjima djelovanja. Razilaženje teorije i prakse u djelovanju vladajućih struktura, dovedeno je do apsurda, napose

u nastavi društvenih i humanističkih predmeta, na kojoj su se nametale marksističke ideje i marksistički filozofi, sociolozi, povjesničari, književni teoretičari kao jedino vrelo istine. Ljevičarska represija pojačana je nakon hrvatskoga proljeća, kad je provođen teror s jednopartijskom ideološkom indoktrinacijom i dugogodišnjim zatvorskim kaznama za delikt mišljenja, koji je zagušio je duhovni prostor, monopolizirao obrazovanje, medije i politiku (Sesardić, 2010).

Godina 1974., kad je započelo tzv. usmjereno obrazovanje, koje za program Hrvatskoga jezika osim ostalih negativnih pojava donosi pokušaj ukinuća nacionalnoga identiteta i kulture, velika je razdjelnica u hrvatskom školstvu. Tzv. Šuvarova reforma naše je školstvo izjednačila po mjeri nedopustivo niskoga prosjeka svih srednjih škola, a sustav ocjenjivanja stvorio je nezaslužene odlikaše, što je bio rezultat potpune dezorijentacije.

> Povijest hrvatskoga školstva u posljednjih stotinjak godina obilježena je s nekoliko većih lomova u kontinuitetu, a zbog onoga iz sedamdesetih došlo je do potpunoga poremećaja nacionalno prepoznatljivoga razvojnog identiteta; nova je hrvatska država nastojala vratiti kontinuitet, no da danas to nije učinjeno. Valja se osloboditi iluzija o privlačnosti nastavničkog poziva, o učiteljskom (profesorskom) romantizmu te o tome da nastavnici rado prihvaćaju sve što se od njih očekuje (Antić, 1997: 105-110).

Budući da su se školski ciljevi formirali na političkom vrhu, izvan konkretne odgojno-obrazovne situacije, od nastavnika se zahtijevalo da se na vrijeme obrade propisane nastavne jedinice, a ne da se potakne učenikov razvoj. Školski sustav bio je usmjeren na konvergentno mišljenje, koje usporava razvoj učenika s izraženijim divergentnim mišljenjem kao najznačajnijim potencijalom osobnoga i društvenog napretka. Svrha predmeta bila je usredotočena na memoriranje podataka, a ne na uviđanje problema i svjesno traženje rješenja problema.

U *Prijedlogu promjena u srednjem obrazovanju* (1989: 1-3), dokumentu upućenom nastavnicima srednje škole izražava se nezadovoljstvo rezultatima reforme tzv. usmjerenoga obrazovanja i upućuje na to da ciljna matrica srednjega obrazovanja mora uključiti kritički duh, demokratsku komunikaciju, „permanentno obrazovanje“ i odgovorno ponašanje prema okolini te da program treba primjeriti konkretnim skupinama učenika. Ističe se samoučenje i

diverzifikacija nastave (opće i stručno obrazovanje) te usmjeravanje na razvoj ličnosti i osposobljavanje za učenje, dakle predlaže se potpuni preokret nastave.

Uslijed pokušaja reforme nametnute od strane eksperata izvan škola i obrazovne politike u kojoj učitelji nemaju pravo donošenja odluka, obrazovni sustav pruža otpor reformi i škole pretvara u konzervativne institucije koje traže način očuvanja kontinuiteta (Stoll i Fink, 2000: 55).

7.4. Nastavni planovi i programi od devedesete godine do danas

Važna je razdjelnica u hrvatskom školskom sustavu, osobito za Hrvatski jezik, 1990. godina, kad se program oslobađa od marksističke i socijalističke ideologije, povojničenja (militarizma), rasterećuje od književnih djela po nacionalnom ključu te okreće nacionalnom identitetu. U dopisu Prosvjetnoga savjeta školama, naslovljenom *Na pragu nove školske godine* (1990./1991.), govori se o raspadanju predodžbi, shvaćanja i sustava koji su u jugoslavenskom društvu, obrazovanju i znanosti trajali pola stoljeća te o napuštanju ideološkog i organizacijskog monolitizma, kao i „bijedne dogme o beznačajnosti pojedinca pred kolektivom“ (*Na pragu nove školske godine*: 5). Iskazana je namjera da se nastava oslobodi ideološko-političkoga nasilja i svjesnost o teškoj krizi hrvatskoga školstva koje je razorila marksističko-komunistička indoktrinacija i koje će se dugo oporavljati:

> Dugogodišnje političko doziranje i modificiranje informacija, kontrola mišljenja, jednostrana i isključiva ideološka interpretacija pojava i zbivanja, proizvoljni odabir društvenih vrijednosti, obezvrijeđenost znanja, rada, istine i poštenja i tehnološka zaostalost, odgojne metode podređene vladajućoj ideologiji, nedefiniranost jezika, obrazovanje i izbor učitelja u službi takvog zatvorenog i krutog sustava dovele su do materijalnog osiromašenja školstva, a naslijeđena nekoordinirana i inertna organizacijska shema prosvjetnih vlasti svojom neefikasnošću opire se promjenama i tako štiti postojeće stanje (*Na pragu nove školske godine*: 5).

Uputa je da se programi oslobode marksističko-ideološke indoktrinacije, da se posveti više vremena odgoju i da se rabe pedagoške metode koje potiču razmišljanje. Demokracija potiče samoinicijativu i zahtijeva odgovornost svakog pojedinca ili skupine (*Isto*: 2).

U socijalističkom vremenu odgojno-obrazovna teorija razvijala je ideal svestrano razvijene ličnosti, revolucionarni zanos o mogućoj potpunoj preobrazbi ljudskog bića i povijesti u kratkom vremenu, a nakon 1990. posvješćivala se postupno potreba za afirmiranjem obrazovnoga potencijala i osobina ličnosti svakog pojedinog učenika. Sve se ove promjene odražavaju na udžbenike, priručnike, pravilnike, a nastava hrvatskoga jezika kao medija odgojnih vrijednosti sve se više usmjerava prema odgojnim i obrazovnim tendencijama razvijenih zemalja. Ipak su ostaci komunističke ideologije i socijalističkoga poretka ostavili velikoga traga, koji se osjeća i danas u selektivnoj toleranciji i odnosu prema vrijednostima rada i odgovornosti.

Govoreći o socijalno-političkim pretpostavkama realizacije *Prijedloga novog školskog sustava,* Pastuović (prema Baranović, 1994: 201-211) navodi da je riječ o konceptu obrazovanja koji je „na tragu demokracije, političkog pluralizma i tržišnog načina privređivanja“. Gimnazija i katoličke škole vraćene su u sustav hrvatskoga školstva odmah nakon uvođenja demokratske vlasti 1990. g., ali su u nastavnim planovima i programima ostali brojni elementi „usmjerenog obrazovanja“. Naime, u dotadašnjem obrazovanju, koje su cinici zvali „umjerenim obrazovanjem“ (Šešelj, 2010) u dvije završne godine srednjoškolskih programa bili su pretočeni neki uvodni kolegiji visokoškolskog obrazovanja A da bi ih se nekako objasnilo učenicima koji još nisu sposobni za tu razinu spoznaje, specijalizirani su sadržaji reducirani na skupove naziva, opisa i činjenica. Iako se vraćanje gimnazija i dr. diferenciranih škola nije odvijalo prema dobro promišljenoj i definiranoj svrsi, ono je bilo prijeko potrebno. U Hrvatskom jeziku rasterećenje programa od sadržaja književnosti jugoslavenskih naroda i narodnosti omogućilo je da se nastava književnosti organizira prema kriterijima kvalitetne nastave. U Republici Hrvatskoj nastavi je omogućeno da bude slobodna djelatnost koja se zasniva na epistemologiji i dr. znanostima, što se teško ostvarivalo zbog ratnih prilika, kao i zbog teškoće da tadašnji pedagozi promijene staru boljševičku represivnu pedagogijsku paradigmu (Kujundžić, 1996). I u ratnim okolnostima Hrvatska ponovno uvodi gimnazije, tehničke i obrtničke škole, mijenja nastavne planove i programe, vraća vjeronauk u škole, obavlja revizije i donosi nove školske zakone koji otvaraju mogućnosti za alternativne škole. Ostvaruje se temeljita odgojna preobrazba (Vukasović, 1996). Raspad komunizma mijenja odnos učenik – gradivo – nastavnik, no, društvo i škola i dalje su u raskoraku jer nema društvenih snaga koje bi promijenilo mjesto školstva u društvu. Propagiranjem tobožnje Države znanja, zatim Škole za život nije se mijenjala pozicija školstva i nastavnika ni uvjeti

odvijanja nastave u većem dijelu Hrvatske. Hrvatsko se školstvo ipak postupno oblikuje po uzoru na školske modele europskih zemalja. Promjene Hrvatskog jezika započete stvaranjem Republike Hrvatske 1990. g. nastavljaju se 1991., 1992., 1993. u privremenim programima i naputcima. Sve su srednje škole u Hrvatskoj šk. g. 1990./91. počele raditi prema novim nastavnim planovima i programima. Nastavni programi za gimnaziju, koji su nastajali od 1990. g., bili su završeni i verificirani za sve četiri godine šk. g. 1993./94., a dotad se radilo prema privremenim programima i naputcima. Dorađivani su i u 1994. g., pa šk. g. 1994./1995. počinje s izmijenjenom inačicom.

Službeni naputak za izradu jednog izvedbenog programa Zavoda za školstvo iz 1992. g. (*Naputak za izradu izvedbenoga programa Hrvatskoga jezika za 3. razred gimnazija*) primjer je koji pokazuje predviđenu koncepciju novoga plana i programa (na temelju Privremenoga programa Hrvatskoga jezika za III. razred gimnazija):

- Izvedbeni program afirmira međupredmetne korelativne veze i međupodručne integrativne veze i zalaže se za cjelovitu književno-jezičnu izobrazbu.
- Uspostavlja se korelacija između nastave književnosti i društvenih znanosti, a osobito povijesti i hrvatske kulturne baštine.
- Iz nastave književnosti odabiru se adekvatni tekstovi za obradu raznih tipova vezanoga teksta (pripovijedanje i dijalog).
- Raznorodni oblici raspravljanja sustavno se obrađuju u sklopu nastave književnosti. To su ovi programski sadržaji izražavanja: impresija, bilješka, interpretacija, prikaz, osvrt i recenzija.
- Za nastavu lektire planiraju se zasebni sati. U jednom dijelu nastave lektire obrađuju se književna djela iz suvremene svjetske i hrvatske književnosti. Tumačenje i predavanje kao govorne vježbe rabe se u nastavi lektire.
- Kao zasebni sati nastave izražavanja planiraju se pismene vježbe sastavljanja podsjetnika, sažetka, brzoglasa, obavijesti, oglasa, zahtjeva, molbe i priziva. Govorni bonton obuhvaća pozdravljanje, oslovljavanje i zahvaljivanje, zatim privatni, poslovni i prigodni razgovor.
- Pravopisna pravila i konvencije usvajaju se u sklopu nastave jezika i izražavanja. Pišu se tri školske zadaće u trajanju od dva školska sata. Iz školskih teka i lektirnih bilježnica sistematiziraju se tipične pogreške pojedinih učenika i analiziraju na zasebnom satu.

- Popisani su izvori znanja: *Metodika književnoga odgoja i obrazovanja* D Rosandića, Školska knjiga, Zagreb, 1968., Težak, Babić *Gramatika* te literatura iz povijesti i teorije književnosti.
- Izvedbeni program rada određuje perspektivu nastavnoga rada, ostvaruje načelo sistematičnosti i postupnosti, povezanost činjenica, generalizacija i spoznaja, otklanja stihiju u radu i slučajnost pri izboru i obradi gradiva. Izvedbeni program čini stručnu i metodičku podlogu nastavnoga procesa.
- Tekstovi koji će se interpretirati na satu iz hrvatske književnosti odabiru se iz edicije Pet stoljeća hrvatske književnosti (*Naputak*, 1992).

Jezikoslovni sadržaji uopće se ne spominju, a to govori o manjkavosti i nedorađenosti naputka, odnosno privremenih programa. Ipak ima velikih pozitivnih pomaka, koji vode prema komunikacijskoj uporabi jezika i raznorodnim jezičnim vježbama za osnaživanje govornoga i pisanoga izraza. Korelacijske veze s dr. predmetima samo su deklarativne jer nije uspostavljen način na koji bi se one ostvarile.

7.4.1. Nastavni planovi i programi iz 1993. g.

Odredba svrhe predmeta u cijelosti je oslobođena od marksističko-socijalističke indoktrinacije. Sadržaji su temelj *Programa hrvatskoga jezika i književnosti za trogodišnju strukovnu školu* (1993), ipak se u nekoliko stavaka odredbe svrhe spominje usmeno i pismeno služenje jezikom u svakodnevnom ophođenju, vježbanje govorenja i uporaba jezika struke. Sadržaji struke predviđeni su u službenom dopisivanju, privatnom i službenom govorenju, ekonomiziranju u objašnjavanju, što je nedovoljno. Predmetna područja su jezik i književnost.

Program izrijekom spominje odredbu svrhe, kao i prethodne napomene. Nema utvrđene zadaće. Ima popis priručne literature. Za odredbu svrhe *Program Hrvatskoga jezika i književnosti za trogodišnju strukovnu školu* (V. Prilog 3) ima dvije stavke više od programa za četverogodišnju školu, i to one koje se odnose na uporabu jezika. Dobro je da se svrha trogodišnje škole povezuje s primjenom jezika, ali nije jasno zašto nije tako i u četverogodišnjoj školi. Vjerojatno se podrazumijevalo da su učenici četverogodišnje škole imali bolji uspjeh u osnovnoj školi, pa su ovladali uporabom jezika. Stavke (sastavnice) svrhe izrečene su glagolom poučiti (poučiti razgovarati, poučiti slušati, poučiti javnom istupu, poučiti jednostavno i razumljivo prenositi podatke i sadržaj), što govori o usmjerenosti

programa na nastavnika, a ne na učenikove aktivnosti, pa je očekivano da će krajnji ishod biti teorijska ovladanost znanjem, a ne uporaba jezika.

Program hrvatskoga jezika i književnosti za četverogodišnju strukovnu školu (1993) ima prethodne napomene i definiciju svrhe, a nema utvrđene zadaće (V. Prilog 4). Sadržaji su temelj toga programa, a ne primjena jezika. Jedna sastavnica svrhe okrenuta je služenju jezikom, ostale su na razini razumijevanja, poticanja, upoznavanja, čime se zapostavlja uloga jezika u svakodnevnoj osobnoj i profesionalnoj uporabi. Dva su predmetna područja: jezik i književnost.

Ima obveznu i izbornu lektiru te prijedlog sati za pojedina predmetna područja, u kojem preteže broj sati namijenjen književnosti.

U programima iz 1993. g. nije uspostavljena nikakva bitna razlika u uputama (prethodnim pripomenama) ni u odredbi svrhe između trogodišnje i četverogodišnje škole, što govori o nedovoljnoj usmjerenosti programa na krajnji ishod ili konačnu svrhu, tj. ne zna se što u konačnici treba znati i moći činiti učenik trogodišnje, a što učenik četverogodišnje strukovne škole.

U prethodnim pripomenama sastavljači napominju da program predviđa što samostalnije i kreativnije provoditelje programa.

7.4.2. Nastavni planovi i programi iz 1994. g.

Program Hrvatskoga jezika za trogodišnju strukovnu školu (1994) ima svrhu, zadaće i namjenu. Svrha je opisana glagolima upoznavanje, razumijevanje, poticanje, osim u jednoj stavci od njih 11, u kojoj je zadaća definirana kao usmeno i pismeno služenje jezikom, što nije dovoljno konkretno, mjerljivo, jasno, transparentno. Zadaće su ponešto konkretizirale namjere programa.

Svrha je gotovo identična onoj za četverogodišnji program iz 1993. g. Jedino je dodana stavka Usvajanje pravopisnih i ortoepskih konvencija u skladu sa suvremenom normom, a izbačene su stavke o poučavanju razgovora, slušanja, javnoga istupa te prijenosa podataka i sadržaja, za što nema razloga.

U *Programu za četverogodišnju strukovnu školu (tehnička škola)* iz 1994. g. uz svrhu su dodane zadaće i namjena, nema prethodnih pripomena (V. Prilog 5). Zadaće su shvaćene djelomice kao odgojne zadaće (poticati samopouzdanje, sigurnost i uspjeh), a djelomice kao osposobljavanje za pravilno govorenje, izlaganje, što je pozitivan pomak u odnosu na program iz 1993. jer govori o usmjerenosti programa na učenika i na uporabu jezika. Otvara se put prema dostizanju biti učenja jezika. Program ima popis literature, prijedlog broja sati za predmetna područja jezika i književnosti, način učenja te metode i način praćenja napredovanja u učenju, kao i postignuća. Vidi se poboljšanje na razvojnom putu programiranja u smislu usmjeravanja na bit predmeta i na učenika kao aktivnog subjekta u nastavnom procesu.

Nema razlike među strukovnim programima, no ipak u napomeni o namjeni programa piše da će se izvedbeni programi izrađivati prema struci.

Nastavni program Hrvatskoga jezika za gimnazije (1994) sadrži jezik i književnost, nema jezičnoga izražavanja kao zasebnoga predmetnog područja. Četiri su glavna poglavlja: Prethodne napomene, Svrha nastave hrvatskoga jezika i književnosti, Programska građa i Dodatak: Priručna literatura za nastavnike. U uputama se navodi da izvedbeni programi trebaju konkretizirati svrhu i sadržaje okvirnog nastavnog programa, koji treba primjenjivati elastično. Ima prethodne napomene o tome što se programom predviđa, a svrha nastave hrvatskoga jezika i književnosti razrađena je u 11 stavaka. Svrhom se nazivaju ciljevi i zadaće predmeta, koji su formulirani glagolskim imenicama poticanje, razumijevanje, upoznavanje te služenje (jezikom). Programska građa raspoređena je po razredima, a građa pojedinoga razreda podijeljena je na dva predmetna područja: jezik i književnost. U napomenama se predviđa gradivo potrebno za stjecanje spoznaja o jeziku i za praktično služenje jezikom, a ne predviđaju se jezične djelatnosti (V. Prilog 6).

Odredba svrhe uopće se ne razlikuje od one za strukovnu četverogodišnju školu u programu iz 1994. g., što nije prihvatljivo zbog potrebne diferencijacije među vrstama škola ni zbog većega broja sati u gimnaziji. Svrha nije potpuno jasna (transparentna) ni precizna. Nije provjerbena, mjerljiva (ne opisuje jasne učinke koji se mogu vidjeti ili čuti) nije jednostavna za upotrebu ni potpuno razumljiva niti je formulirana sažeto, jednostavnim i jednoznačnim izrazima.

Obuhvaća osnovni smisao predmeta − relevantna je, no previše je proširen sadržajni opseg književnosti i razina predviđenih znanja, stoga je nerealna i neracionalna. Istodobno nije uključeno jezično izražavanje kao zasebno područje. Program sadrži vrlo opsežan popis sadržaja iz jezika i književnosti, a neki od njih ne bi trebali pripadati srednjoškolskoj, nego fakultetskoj razini. Velika je količina gradiva i zahtjeva za usvajanjem teorijskih znanja, bez dobro utvrđenog strateškoga cilja učenja i poučavanja književnosti, jezika i izražavanja. Sadržaji su samo nabrojeni. Za jezik se prvoga razreda, npr, navode samo početne natuknice odjeljaka: Jezik i priopćavanje, Fonem, Dioba fonema, Pismo, Fonem kao sastavni dio morfema, Alternacija fonema i fonemskih skupina, Segmentna i suprasegmentna obilježja, Fonostilistika, Pojam idioma te Suvremeni i povijesni aspekt jezika, a za književnost: Temeljni pojmovi znanosti o književnosti, Obrada djela iz opće povijesti književnosti, Usmena književnost. Počeci slavenske pismenosti te Hrvatska srednjovjekovna književnost i jezik.

Program je zbog velike zahtjevnosti neprimjeren godištima i potrebama učenika, a da i nije tako zahtjevan, predviđeni broj sati bio bi nedostatan. Neshvatljivo je da u svim promjenama kroz koje je Hrvatski jezik prošao od devedesetih godina broj sati do danas ostaje četiri sata tjedno u gimnazijama, usprkos stalnim primjedbama nastavnika.

Svrha, dakle, nije ostvariva u smislu da je svaki učenik treba moći postići. Primjer je apsolutiziranja znanstvenoga i umjetničkoga načela naspram metodičkoga jer se zaobilazi metodički odnos prema sadržaju i mogućnostima učenika. 197 je naslova i autora književnih djela za četvrti razred, što je vrlo neodmjereno. Program je opterećen sadržajem, a svrha kao ni put kojim se dolazi do nje nisu kvalitetno utvrđeni. Nadalje, predviđa se izučavanje i zakonitosti procjenjivanja i stvaranja tekstova („kritičko sučeljavanje s jezičnim i inim umjetninama“), a ne zahtijeva se primjereno tome stvaranje tekstova, tj. programu nedostaje praktična sastavnica.

Svrha je koherentna, skladan je odnos između sadržaja i ciljeva, tj. sadržaj korespondira sa svrhom, ali na nepotrebno preopsežnoj širini za srednju školu. Izabrani sadržaji sami za sebe zadovoljavaju potrebne estetske i vrijednosne kriterije, što podiže kvalitetu programa.

Odredba svrhe izrijekom je samo djelomice humanistična (u smislu upućivanja na razvoj učenikove osobnosti i njegovih potreba) jer ne spominje dovoljno elemente kao što su

emocije, individualne osobine ličnosti te socijalne odnose i okruženje, ali ostavlja se i u tom smislu prostor slobode koji se može odrediti izvedbenim programom. Nedovoljno je definirano zalaganje za vrijednosti, ali iz predviđenih sadržaja programa jasna je težnja za humanističkim načelom.

Odredba svrhe fleksibilna je − prilagodljiva različitim situacijama, djelomično je otvorena prema mogućnosti proširivanja i dorade na temelju iskustva stečenoga u uporabi programa.

Nastava skladnje postaje djelotvornija pojavom udžbenika Ive Pranjkovića *Sintaksa hrvatskoga jezika, udžbenik za 3. razred gimnazije* (1995. g.).

Nastavni planovi i programi Hrvatskoga jezika (inačica objavljena1995.)

Nastavni program Hrvatskoga jezika za gimnazije i Nastavni program Hrvatskoga jezika za strukovne škole (1995) temelje se na modernijoj koncepciji programiranja, organizacije odgojno-obrazovnog procesa i bliži su praktičnoj provedbi jezičnih znanja i sposobnosti od prethodnih programa. Program za gimnazije ima obvezne i izborne sadržaje. Izborni program namijenjen je samo darovitim učenicima i učenicima s posebnim interesima. U izbornom su programu govorništvo, djela scenske, filmske i radio-televizijske umjetnosti. Program za gimnazije ima uvod, obvezatni i izborni dio programa, svrhu i zadaće te predmetna područja za svaki razred (V. Prilog 7). Međutim, ne samo da se izborni sadržaji nisu mogli ostvariti zbog predimenzioniranoga opsega sadržaja, nego je i za obvezatni dio bilo premalo sati da se provede aktivna, djelotvorna nastava u kojoj je učenik onaj koji govori, istražuje, obrazlaže, piše, raspravlja, čita.

Razlike su prema programu iz 1994. (prva inačica istog programa) u uvođenju predmetnog područja jezičnoga izražavanja te dodavanja pridjeva hrvatski u predmetno područje jezika te svjetski u područje književnosti; svrha je određena preciznije iako još uvijek nije razgovijetna u cijelosti; uvedene su zadaće, i to znatno konkretnije; razlikuju se pojmovi zadaća i svrha premda terminološki netočno. Jezično izražavanje i stvaranje povezuje funkcionalne elemente programa književnosti i jezika te drugih nastavnih predmeta. Uključuju se književnoumjetnički i neumjetnički tekstovi. Sve u svemu, jasnije je i kvalitetnije zacrtan put do postizanja svrhe.

Program obuhvaća formulacije ciljeva koje se odnose na niže razine mišljenja, uglavnom formulacije *steći znanje*. Međutim, iz ostalih sastavnica programa, pogotovo sadržajnih, iščitava se da je program upravljen prema višim razinama (interpretacije, kritičke prosudbe). Ima i odgojnih elemenata (snošljivost, briga i ljubav za jezik, samostalnost), pa se može reći da teži ostvarenju humanističnosti.

Nema razlike u postavljanju svrhe između gimnazija i strukovnih škola, osim u stavci za strukovne škole: „naučiti samostalno čitati, razumijevati, tumačiti i prosuđivati (procjenjivati, ocjenjivati) stručne tekstove i rabiti hrvatsko stručno nazivlje (stručni jezik)“, što je korisno i vrlo važno, ali nedovoljno.

Dakle, nastavni programi Hrvatskoga jezika iz 1993., 1994. i 1995. (godina objavljivanja) samo su inačice manje-više istoga programa. Ipak u programima iz 1995. g. ima većih pomaka u odnosu na prethodne programe jer je ostvaren integritet predmeta i težnja za funkcionalnošću nastave dodavanjem predmetnoga područja izražavanje i stvaranje. Također predviđaju mogućnost za realizaciju izbornih sadržaja, potom rad na tekstovima svih stilova i vrsta. Može se jednako tako utvrditi da naputci, djelomični programi i prijedlozi programa od uspostave Republike Hrvatske ukidanjem ideologizirane odredbe svrhe demokratiziraju i humaniziraju Hrvatski jezik te otvaraju mogućnost kritičnosti, kreativnosti i većega učeničkog i nastavničkog aktiviteta.

Okvirni plan i program u funkciji rasterećenja učenika za četverogodišnje strukovne škole iz 1995. g. (radni materijal, prijedlog za raspravu) dan je na razmatranje nastavnicima koji su iznijeli primjedbe. U skladu s obvezom prilagodbe nastavnih planova i programa odredbama *Zakona o srednjem obrazovanju i zahtjevima za rasterećivanje programa* Uprava za programiranje, udžbenike i razvoj pripremila je izmjene i dopune nastavnih planova i programa koji će se primjenjivati od šk. g. 1996./1997., ali program nije ostvario zamišljene promjene zbog usredotočenosti rasterećivanja na sadržaj, a ne na konačni cilj. Sadržajne promjene nastavnoga programa koje nisu popraćene promjenama odgojno-obrazovnog procesa ne jamče poboljšanje najavljenih promjena nastavnih programa.

7.4.3. *Kurikularni pristup promjenama u gimnaziji, razrada okvirnoga PIP-a u funkciji rasterećenja* iz 2003. g.

Kurikularni pristup promjenama u gimnaziji, razrada okvirnoga PIP-a (plana i programa) u funkciji rasterećenja iz 2003. g., nije za Hrvatski jezik ispunio metodičku zadaću iako je vrlo temeljito, a ipak previše opsežno za programske okvire, obrazložio kurikulni pristup promjenama, ali samo na teorijskoj razini, bez konkretne povezanosti s nastavnom praksom. U Uvodnoj riječi izrečena je namjera uvođenja novih programa: prestrukturirati tadašnje planove i programe gimnazija i intenzivirati primjenu novih didaktičko-metodičkih pristupa radi rasterećenja učenika i stvaranja škole primjerenije njihovim psihofizičkim sposobnostima. Za provedbu projekta najavljuje se podržavanje autonomije škola i nastavnika u izradi izvedbenih i operativnih programa koji će uvažavati posebnosti područja rada, a prije svega sposobnosti, interese i potrebe učenika te društvenoga okruženja. U Uvodu se iznose problemi hrvatskoga školstva proizišli iz tranzicijskih promjena, a navode se i drugi, unutarnji problemi − planovi i programi, pri čemu se naglašavaju ciljevi, zadaća i struktura programa, opseg, dubina i redoslijed obrade nastavnih sadržaja, zatim niska razina osposobljenosti nastavnika, nizak pedagoški standard itd. Iskazuje se svjesnost da o programima ovisi kvaliteta učenikova znanja, stupanj razvitka sposobnosti, vještina i umijeća te učenikov sustav vrijednosti, kao i činjenica da utvrđivanjem temeljnih sadržaja treba stvoriti pretpostavke za rasterećenje učenika.

Preopterećenost se opisuje kao „stalno stanje u kojem se učenici nalaze tijekom školovanja i u kojem obveze što ih nameće školski program količinom i kakvoćom, zahtjevima i načinom odgojno-obrazovnog rada, premašuju njihove psihičke mogućnosti, što ponekad izaziva negativne posljedice za mentalni i fizički razvoj učenika. (...) Nerijetko se među učenicima razvija solidarnost na etički problematičnim vrijednostima“ (*Kurikularni pristup promjenama u gimnaziji*: 7). Namjera je redefinirati cilj i zadaće svakog predmeta; utvrđene su obvezne i neobvezne zadaće po nastavnim cjelinama te uspostavljena korelacija među predmetima. Budući da je projekt usmjeren na promjenu nedovoljno osmišljenog cilja i zadaća programa te na preopterećenost i neprimjerenost sadržaja, nabrojena su načela koja treba uvažiti: realni ciljevi i zadaci, razvojne potrebe, mogućnosti učenika i njihova prava, suvremenost i aktualnost sadržaja, nužnost stvaranja poticajne okoline, humanizacija vrednovanja i ocjenjivanja, osposobljenost za suočavanje sa stresom, nužnost stvaranja ozračja

razumijevanja, podrške, partnerstva uz kvalitetnu komunikaciju, moralne, kulturne i demokratske dimenzije obrazovanja, europske dimenzije obrazovanja, odgoj za toleranciju prema nacionalnim, jezičnim, kulturnim i vjerskim različitostima, uz njegovanje i očuvanje nacionalnih vrijednosti i tradicije (*Isto*: 7).

Pokazuje se briga za koherentnost odnosa između sadržaja i cilja isticanjem potrebe da se u timskom radu nastavnika racionaliziraju sadržaji programa pojedinog predmeta u skladu s ciljevima i zadaćama i u korelaciji s dr. predmetima. Selekcija znanja visoke transferne vrijednosti (proceduralna znanja, intelektualne vještine) i poučavanje upotrebljivog znanja, vještina i umijeća ističe se kao jedno od temeljnih načela u pripremi učenika za cjeloživotno učenje. Nužno je istodobno predvidjeti nove metode poučavanja. Nastavnik se treba usmjeriti na povezivanje određenog nastavnoga sadržaja s konkretnom primjenom u svakodnevnom životu i potrebama učenika te reducirati frontalni oblik rada, poticati prirodni nagon učenika za učenjem i istraživanjem. Treba iskoristiti prednosti skupinskoga rada, rada u paru i timu jer je tako stečeno znanje trajnije, samorefleksivnost povećana, samopouzdanje učenika veće. Aktivan odnos učenika pretpostavlja usvajanje ne samo novog znanja nego i njegovu primjenu u smislu otkrivanja vlastite metode učenja te samostalno proširivanje novoga znanja na već postojeće znanje.

Program naglašava da planiranje nastavnog gradiva i nastavnoga rada u cjelini proizlazi iz shvaćanja da je nastava organiziran i osmišljen sustav izobrazbe s jasno određenim ciljem (svrhom) i zadaćama te da je djelotvorno i svrhovito ostvarivanje nastave nezamislivo bez planskoga rada. Realizacija cilja cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa promatra se u ovom dokumentu kroz povezivanje spoznajnog, socijalnog i etičkog razvoja djeteta. Nastava je okrenuta cilju, no cilj poučavanja treba biti usklađen s ciljem djelovanja učenika. Škola prestaje biti institucija za prenošenje znanja u kojoj se učenje odvaja od života.

Nije moguće postići bit nastavnoga predmeta ako nije jasno, jednoznačno i precizno formuliran cilj, tj. ako se ne zna što treba nastavnim planom i programom postići. Samo jasna i svjesna predodžba cilja osigurava pretpostavke za postignuće toga cilja, a jasno utvrđen i formuliran cilj treba biti i polazište u izradbi nastavnoga plana i programa.

> Cilj označava projektirano, zamišljeno, buduće stanje koje određenim aktivnostima i sredstvima (sadržajima) želimo postići. Ciljem iskazujemo izričitu formulaciju

> očekivanih promjena koje će nastati u učenika nakon što ovlada sadržajima koji su obuhvaćeni u određenoj etapi (vrsti i razini) njegova školovanja (*Kurikularni pristup promjenama u gimnaziji*: 18).
>
> Cilj nam određuje kamo idemo, zadaci nam određuju aktivnosti ili − puteve i etape dolaska do cilja, sadržaji su sredstvo, a metode načini postupanja. Cilj označava strategiju, zadaci taktiku, sadržaji sredstva, a metode postupke. Ako cilj i zadaci nisu jasno, jednoznačno i precizno određeni, učenici nisu u mogućnosti organizirati rad i pratiti svoje napredovanje, a nastavnik nije u mogućnosti provjeriti jesu li zadaci ostvareni ni vrednovati odgojno-obrazovni rad, rezultate i uopće utvrditi je li postavljeni cilj postignut (*Isto*: 19).

Svrha je uvijek udaljena od početnoga stanja nastavnog procesa (cilj nastavnog sata, nastavnog predmeta) i ostvaruje se nakon duljeg perioda u nastavnom procesu. Ovaj dokument u skladu s tim ističe da cilj treba operacionalizirati, utvrditi etape, načine postupnog dolaska do cilja, što se postiže utvrđivanjem i formuliranjem konkretnih zadataka iz kojih se vidi radi čega se neko gradivo obrađuje. „Za ostvarenje zadataka potrebna je materijalna osnova, programski sadržaji i određene metode ili aktivnosti nastavnoga rada primjenom kojih se nastavni sadržaji obrađuju“ (*Kurikularni pristup promjenama u gimnaziji*, 2003: 18).

Ovaj je dokument izvrsno objasnio strukturu nastavnog plana i programa, točnije kurikula, potrebu za operacionalizacijom ciljeva, sustavnošću, utvrđivanjem etapa dolaska do krajnjega cilja te veze među ciljevima, sredstvima, metodama i vrednovanjem. Pokazuje visoku teorijsko-metodološku kvalitetu pristupa svrsi, ciljevima, načelima nastave. Zamjerka je u značenjskoj zamjeni termina svrha i cilj. Međutim, u rasterećivanju nastave Hrvatskoga jezika srednje škole nije provedena kvalitetna operacionalizacija teorijskih preporuka iz ovoga dokumenta, pa se nastava odvijala prema prethodnom programu. Ipak su nastavnici, svjesni preopterećenosti učenika, uvažavali i provodili u nastavi teorijske postavke ovoga programa, uglavnom smanjujući broj obveznih djela za čitanje i obradu te konkretizirajući ciljeve iz svih predmetnih područja upućivanjem na djelatnosti koje učenici provode.

Cilj je Hrvatskoga jezika u operacionalizaciji ovoga programa definiran ovako: „Usvajanje spoznaja o hrvatskom jeziku kao sredstvu komunikacije, osposobljavanje za samostalno čitanje, razumijevanje i tumačenje književnih tekstova te jezično izražavanje i stvaranje“ (*Kurikularni pristup promjenama u gimnaziji*: 49). Iskazane su očekivane kompetencije

(jezične, jezikoslovne, čitateljske, literarne, prosudbene i recepcijske, literarno-znanstvene, komunikacijske), ali nije spomenuta vrijednosna, odgojna odrednica. U operacionalizaciji programa prevladala je reproduktivna koncepcija znanja o jeziku i književnosti bez razumijevanja književnosti i jezika kao izvorišta humanizacije i socijalizacije te razvijanja osobnosti u svim vidovima. Nepreciznost i nejasnoća, terminološka zbrka u poimanju ciljeva i zadaća, nepostojanje jedinstvene metodologije i primjerene terminologije nedostaci su operacionalizacije ovog programa Hrvatskoga jezika. Rasterećenje učenika, u javnosti predstavljano kao koncept obrazovnih promjena, bilo je u Hrvatskom jeziku improvizacija jer se nije odredila potrebna razina opterećenja po etapama, a ni valjana svrha, nego su se iz dotadašnjeg programa isključivali sadržaji bez redefiniranja svrhe predmeta i neovisno o ciljevima koje nastava treba ostvariti. Program nije smanjio samo opseg sadržaja, nego ponegdje i dokinuo više razine mišljenja, što se vidi iz preporuka: „neobavezno je razumjeti pročitani tekst“, a „obvezno je čitati kraće umjetničke tekstove i razumjeti pročitani tekst“, što je kontradiktorno i neprihvatljivo. Također je preopćenit i ne navodi nijedan uzorak zadaća za interpretaciju književnih djela, kao ni njezinu odgojno-obrazovnu funkciju. Zadaće školske interpretacije književnih djela trebalo bi utvrditi na temelju estetske prirode djela i njegove odgojno-obrazovne funkcije. Budući da program ne sadrži ni odrednice za reprezentativna djela, onemogućeno je vrednovanje odgojno-obrazovnih postignuća. Nužno je barem na jednom odabranom primjeru iz svake stilske formacije uspostaviti interpretativne odnose.

U gimnazijskom i strukovnom programu za sva četiri razreda ciljevi se (pod terminom zadaci) iskazuju glagolima i glagolskim imenicama usvojiti, utvrditi i obrazložiti, osposobiti, steći, upoznavanje, učenje, koji se vezuju se uz sadržaje i sposobnosti, a ne uz djelatnosti kojima se sposobnosti postižu, što umanjuje svrhovitost nastave. U program nisu uključene recepcijske spoznaje o jezičnim i književnim sposobnostima učenika na pojedinim stupnjevima jezičnoga i književnoga odgoja i obrazovanja.

Rosandićeva je zamjerka „rasterećenom programu“ da zanemaruje sposobnost književne procjene kao najviši stupanj literarno-estetske komunikacije, koja uključuje osobnost čitatelja, čitateljsku i prosudbenu kompetenciju, književnopovijesnu odrednicu, sposobnost obrazlaganja vlastite ocjene. Ova se razina postiže osmišljenim interpretativnim odrednicama, koje su izostavljene u „rasterećenim“ programima. Na taj se način ugrožava nastava književnosti i književni odgoj mladoga naraštaja (Rosandić, 2005: 105).

7.4.4. Reformni zahvati

Potrebe za promjenama nastavnoga plana i programa uvjetovane su promjenama u društvu i gospodarstvu (izvanjski uzroci), promjenama u znanostima na kojima se utemeljuje sadržaj obrazovanja i u znanostima o odgoju i obrazovanju te u životnoj stvarnosti učenika. No, kako kaže Rosandić (2005), hrvatska je obrazovna politika brzo trčala na mjestu, uz olako pozivanje na opće dobro − unaprjeđenje odgoja i obrazovanja, bez vidljivih rezultata. Usred različitih, pa i suprotstavljenih struja i valova (kadšto stručnih, često nestručnih, nerijetko politikantskih), bilo je, čini se, nemoguće postići potreban i željeni učinak (Rosandić, 2005). Na kvalitetu nastave hrvatskoga jezika utjecala je i pedagogija, često nepovoljno. Glavne zapreke hrvatske pedagogije koje ističe Dumbović (1996) bile su „rušilačka, ne stvaralačka kritika, štetna žurba uvjetovana političkim obratima, sklonost da se sve, pa i ono dobro, ruši i da se stalno počinje iz početka. Zbog nesretnih povijesnih okolnosti, zbog čestog počinjanja ispočetka, zbog ukidanja, dokidanja, prekidanja, uništavanja, promjena radi promjena, zbog moderniziranja (ne poboljšanja) itd. imamo učinak zakona klatna (ide iz krajnosti u krajnost) bez pozitivnog učinka tog klatna jer se zbog žurbe i naglih promjena ostaje najčešće u krajnostima“ (Dumbović, 1996: 54).

Prema Rosandiću (2005), koji je sudjelovao u mnogim obrazovnim reformama, prvi korak u ostvarivanju promjena treba biti utvrđivanje ciljeva nacionalnoga kurikula, potom ciljeva pojedinih predmeta. Predmetni kurikul mora se oblikovati prema znanstvenom pristupu u određivanju ciljeva, sadržaja, organizacijskih oblika, didaktaktičko-metodičke strategije u odgojno-obrazovnom procesu te strategije vrednovanja postignuća. Iz nacionalnih i predmetnih kurikula izvode se različiti oblici odgojno-obrazovne djelatnosti. Stručno vrednovanje (recenziranje) trebali bi provesti pojedinci i institucije, a potom bi dokument trebalo predati državnim tijelima na razmatranje i odlučivanje o (ne)prihvaćanju i provedbi u praksi (Rosandić, 2005). Naravno, pritom nije važno samo zadovoljiti formu nego uključiti najbolje stručnjake. U *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* nisu definirani konkretni problemi zbog kojih nešto treba mijenjati; nisu prikupljeni podaci o rješavanju sličnih problema niti je analizirana opravdanost primjene novoga rješenja, teorijski ni eksperimentalno. Nakon jedne eksperimentalne godine ocijenili su je nastavnici koji su provodili reformu, pa možemo reći da je reforma samu sebe ocijenila. Problemi su se rješavali usputno, prečicama, pogreškama i ispravljanjem pogrešaka, pa se već sad vide loše posljedice u nastavi hrvatskoga jezika.

Naime, u nastavnoj izvedbi dolazi do izražaja ignoriranje činjenice da je sadržaj nedjeljiv od ciljeva te radikalna određenost kurikula ishodima, bez konkretne kvalitetne odredbe svrhe za pojedini razred i obrazovnu etapu, nedostatak sustavnosti i kontinuiteta u organiziranju sadržaja.

Teorija (reforma) se ne može jednoznačno implementirati u obrazovnu praksu, nego mora biti uljuđena, kritična, samokritična, spremna na promjene kad se za to pokažu uvjeti (Miljak, 2007). Promjene su u današnjem svijetu neminovne i vrlo brze, stoga mora postojati dinamična povezanost teorije i prakse. Prvo treba stvoriti unutarnje i vanjske uvjete za kvalitetno odvijanje odgojno-obrazovnog procesa i primjereno organizirati ustanove, a potom ih kontrolirati. Proces implementacije kurikula trebalo bi provoditi u interakciji s realnim ljudima i realnim problemima u konkretnom socijalnom kontekstu (Miljak, 2007). U našoj zbilji je suprotno. Kako je netko rekao, sve će reforme propasti ako ih učitelj ne prihvati srcem i umom, sve ideje prolaze ili padaju pred vratima učionice, tako će i ova jer je napravila nagli nekvalitetni zaokret „odozgo“ u koncepciji ciljeva i sadržaja. Nužno je smještanje reformnih procesa u institucije jer nositelji reforme nisu stručne, radne i ekspertne skupine, povjerenstva i druge formacije, nego učitelji, a formula nove škole je ne obećavati učiteljima autonomiju, nego ju s obzirom na njihovu kvalifikaciju smatrati podrazumljivom i adresirati manje propisa i kurikula iz političkoga zenita (Vican, 2017).

U evaluacijskim istraživanjima odgojno-obrazovnih reformi u svijetu potkraj XX. stoljeća (Miljak, 2007) konstatira se njihov neuspjeh jer su bile centralizirane i jednoobrazne. Većina autora ističe samo jedan primjer relativno uspješne reforme, one u Chicagu, a kao razlog uspješnosti navodi se da se program reforme mijenjao u novonastalim situacijama i uvjetima u praksi, tj. da se sukonstruirao (Miljak, 2007: 39-115) Ovakve reforme koje sukonstruiraju nastavni plan i program, mijenjaju ga u novim okolnostima, bile su razumno rješenje i za promjene u nastavi Hrvatskoga jezika koja se odvijala po programu iz 1994. g.

Strugar (2017) smatra da su od 2004. do 2010. bila tri međusobno povezana reformna zahvata koja su obilježila hrvatsku obrazovnu politiku i pedagošku praksu: Katalog znanja, HNOS (Hrvatski nacionalni obrazovni standard) i NOK (Nacionalni okvirni kurikulum). Uvodi se pojam obrazovni standard, za koji Rosandić (2005) kaže da je obuhvatniji od pojma katalog znanja jer uspostavlja suodnos znanja kao obrazovnoga sadržaja, učenikovih kognitivnih sposobnosti, procesa učenja i načina poučavanja. Nastavnici HNOS procjenjuju neuspješnim,

a nije uspio jer se nije znalo što je cilj ni svrha promjena s obzirom na to što su Ministarstvo i birokracija daleko od škole i ne uvažavaju činjenicu da učenici iz različitoga obiteljskog statusa i iz različitih područja nemaju podjednake uvjete učenja (Sahlberg, 2012). NOK je bio predmet rasprave, posebice u Hrvatskom jeziku, u kojoj su na vidjelo izišli mnogi nedostaci.

Pripremaju se uvjeti za državnu maturu na osnovnoj i višoj razini. Hrvatski jezik bit će obvezan za sve gimnazijske učenike, a moći će ga polagati i učenici četverogodišnjih strukovnih škola. *Nacionalni ispit iz Hrvatskog jezika, ispitne specifikacije za nastavnike* (2006) (V. Prilog 9), koji definira opće ciljeve na kraju gimnazijskog školovanja, i *Vodič kroz nacionalne ispite za prvi razred četverogodišnjih strukovnih škola* (2006) Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja služili su kao priprema za državnu maturu. Prema tim dokumentima od učenika se očekuje da pokažu razumijevanje sadržaja i namjene priloženoga teksta te da napišu strukturirani tekst (neprikladno nazvan esejom) u zadanom vremenu i sa zadanim brojem riječi, da poznaju temelje fonetike i fonologije hrvatskoga jezika, da primjenjuju jezičnu normu te da pokažu razumijevanje književnoteorijskih pojmova i temeljnih civilizacijskih djela i antičke književnosti.

U *Nacionalnom ispitu za prvi razred četverogodišnjih strukovnih škola (Hrvatski jezik), ispitni katalog za nastavnike* (2007), u Općim ciljevima nastave Hrvatskoga jezika na kraju četverogodišnjega školovanja opći ciljevi raspoređeni su u 14 stavaka, tj. zahtjevniji su od općih ciljeva za gimnazije (12 stavaka), a struka se uopće ne spominje (V. Prilog 10). U ispitu strukovnih škola gimnazijskim općim ciljevima pridodano je da učenik „usklađuje usmeno i pisano izražavanje sa zadanim okvirima“ te „razumije temeljne tvrdnje i ideje odslušanoga teksta“. Naravno, nije bitan broj stavaka, nego činjenica da su ciljevi neusklađeni s vrstom škole (str. 5.) Nema logičnoga objašnjenja zašto je to tako, osim da su dokumenti nisu kvalitetno pripremljeni.

Za Državnu maturu, koja je uvedena šk. g. 2009./2010., postavljeni su ciljevi za učenike i ciljevi na razini sustava. Nisu dobro utvrđeni kriteriji za vrednovanje postignuća u pisanju eseja kao važne sastavnice ispita; ocjenjuje se često napamet naučeno znanje o književnim djelima, opće opaske o piscima i razdobljima, a ne zahtijeva se osobno promišljanje djela. U testu, koji propituje jezik i književnost, pitanja su često postavljena nelogično i nerazgovijetno; uglavnom se ne propituje cjelovito znanje ni vještine, nego mehaničko reproduciranje. Nije predviđeno vrednovanje usmenoga vida jezika, što ispit čini nepotpunim.

Državna matura poželjan je način vrednovanja postignuća, ali ju treba poboljšati jer dosadašnja provedba za Hrvatski jezik nije vjerodostojna. Dokument o maturi morao bi slijediti koncepcije kvalitetne nastave (problemske, komunikacijske, stvaralačke, otvorene) i utvrditi načela i valjane kriterije vrednovanja.

U ovom je razdoblju bilo predviđeno obavezno srednjoškolsko obrazovanje, od čega se odustalo. Predviđeni *Nastavni program Hrvatskoga jezika za nižu stručnu spremu* (dvogodišnji i jednogodišnji, 2007) dobro je utvrdio bit predmeta i ostale sastavnice kvalitetnoga definiranja svrhe.

7.4.5. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi

Polazeći od odredaba *Strategije za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikula za predškolski odgoj, opće obvezno i srednje obrazovanje* (2007) i čl. 27. *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008), *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi* (NOK, prijedlog, 2008) utvrđuje da su opći odgoj i obrazovanje zajednički i obvezni za sve učenike u osnovnim i srednjim školama i da je Hrvatski jezik uključen u jezično-komunikacijsko područje, a uvedena su i međupredmetna područja. Postignuća su određena na razini ciklusa, ali samo formalno jer ne proizlaze iz ostalih sastavnica kurikula. Navodi se da je okvirni kurikul razvojni dokument, otvoren za promjene i utemeljen na razvoju kompetencija, tj. polazi od toga koje vještine, sposobnosti i stavove učenik treba razviti na kraju razvojnoga ciklusa, što se, zapravo. u našoj tradicionalnoj metodici zove svrhom nastavnoga predmeta. Namjera mu je omogućiti mjerenje postignuća na nacionalnoj razini i vrednovanje stvarno postignutih rezultata. Interdisciplinarni pristup i međupredmetno povezivanje omogućuje holistički odnos prema učenikovu znanju, veću autonomiju škola i nastavnika u programiranju nastave i rada u školi. Navodi se potreba zastupljenosti društvenih, estetskih, duhovnih, kulturnih, religioznih i moralnih vrijednosti. Osobita pozornost daje se znanju, solidarnosti, identitetu i odgovornosti. „Temeljne odgojno-obrazovne vrijednosti hrvatskoga nacionalnoga kurikuluma proizlaze iz opredijeljenosti hrvatske obrazovne politike za cjelovit osobni razvoj učenika, za očuvanje hrvatske duhovne i materijalne nacionalne baštine, za europski suživot i za stvaranje društva znanja“ (NOK, 2008: 9). Naglašava se da smisao nastave nije realizacija programa, nego razvoj ljudskih mogućnosti svakog učenika (NOK (prijedlog), 2008: 11). Strukovne i

umjetničke škole u jezičnu nastavu uključuju i posebna profesionalna težišta, po čemu se razlikuju od gimnazijskih programa. Može se konstatirati da su opće teorijske postavke ovoga dokumenta iznimno kvalitetne. Međutim, u operacionalizaciji po predmetima kurikul Hrvatskog jezika iznevjerio je predložene namjere. To pokazuje da općenite teorijske kvalitetne postavke nisu zalog njihove kvalitetne operacionalizacije u program/kurikul pojedinoga školskog predmeta.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011) utvrdio je opće, temeljne ciljeve za pojedinu obrazovnu razinu, nakon čega je trebalo donijeti predmetne kurikule. U NOK-u se je očitovala težnja da se sve promijeni bez utvrđivanja stvarnoga stanja i potrebne metodologije, a nedostajala je i koordinacija znanstvenih subjekata u oblikovanju nacionalno važnoga dokumenata o promjeni hrvatskoga školstva. NOK upućuje na određene metodičke sustave i metode rada kao na nešto potpuno novo u našoj nastavi, što je pretenciozno i čime se ne priznaju dosadašnja postignuća u nastavi hrvatskoga jezika:

> Kurikulumski pristup usmjeren na razvoj kompetencija traži promjene metoda i oblika rada. Predlažu se otvoreni didaktičko-metodički sustavi koji učenicima, ali i učiteljima i nastavnicima, pružaju mogućnosti izbora sadržaja, metoda, oblika i uvjeta za ostvarivanje programskih ciljeva. Radi se o interaktivnim sustavima, odnosno sustavima koji su otvoreni dijalogu, izboru i odlučivanju te omogućuju samostalno učenje i učenje na temelju suodlučivanja. Svoju punu potvrdu nalaze ove metode, oblici i načini rada: istraživačka nastava, nastava temeljena na učenikovom iskustvu, projektna nastava, multimedijska nastava, individualizirani pristup učeniku, interdisciplinarni pristup, tj. povezivanje programskih sadržaja prema načelima međupredmetne povezanosti, problemsko učenje, učenje u parovima, učenje u skupinama i slično. Prednost se daje socijalnomu konstruktivizmu u kojemu učenik, uz podršku učitelja i nastavnika, sam istražuje i konstruira svoje znanje (NOK, 2011: 30).

U *Strategiji razvoja ranog i predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja* Nacionalnog operativnog tijela za izradu Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije ističu se ove vrijednosti:

- *Kultura kvalitete*: težnja trajnom razvoju i unaprjeđivanju vlastitog rada i postignuća svih sudionika u procesu odgoja i obrazovanja.

- *Jednake mogućnosti*: osiguravanje jednakih mogućnosti svakom djetetu i mladoj osobi da u sustavu obrazovanja ostvari svoj puni individualni potencijal, bez obzira na spol, porijeklo, socijalno okruženje, spolnu i religijsku orijentaciju ili akademske sposobnosti.
- *Kreativnost i inovativnost*: oslobađanje kreativnog potencijala na svim razinama, hrabro traganje za novim i originalnim idejama, objašnjenjima i rješenjima problema. Poticanje inovativnosti svih sudionika u vrtiću, školi i svakodnevnom životu.
- *Autonomija i odgovornost*: omogućavanje svima – vrtićima, školama, učiteljima, nastavnicima i učenicima − da ostvaruju najbolje rezultate na svoj način, uz otvorenost i spremnost na vanjsko vrednovanje vlastitog rada (*Nove boje znanja*, 2015: 43-44).

U integralnom tekstu *Strategije* sadržan je opis konkretnih mjera i aktivnosti potrebnih za postizanje postavljenih ciljeva, kao i pokazatelji njihove ostvarenosti. *Strategija* se planirala provesti nizom međusobno koordiniranih i jasno definiranih projekata u prioritetnim razvojnim područjima, no to se nije dogodilo. Čitajući tekst strategije odgoja i obrazovanja, ostaje dojam da je riječ o „mrtvom slovu na papiru“ jer su u sustavu odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj učenici i dalje u neusporedivo različitim uvjetima rada, pa mnogi od njih ne mogu ostvariti svoje mogućnosti.

7.4.6. Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovnu školu i gimnaziju. Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za srednje strukovne škole na razini 4.2. u Republici Hrvatskoj

Tijekom 2015. g. napisan je *Prijedlog predmetnog kurikula za Hrvatski jezik*, a 2016. objavljen u dvije inačice (u veljači i svibnju). Djelomično je ispravljen na temelju primjedaba i argumentiranih sugestija u javnoj raspravi, ali je i dalje bio neprihvatljiv za većinu stručnih recenzenata i nastavnika u školi. Nakon eksperimentalne provedbe kurikula u nekim školama 2018. g., za koju nije bilo prave evaluacije, nastava se ipak izvodi po tom, nedostatno izmijenjenom kurikulu u odnosu na ono što je argumentirano tražila stručna i znanstvena javnost.

Na opsežnim javnim i stručnim raspravama na Rektoratu Sveučilišta, u Pedagoško-književnom zboru, u Matici Hrvatskoj i na stručnim skupovima upućene su ozbiljne kritike novom kurikulu. Znanstveno vijeće za obrazovanje i školstvo HAZU-a saželo je stručne

recenzije *Cjelovite kurikularne reforme* u *Prilozima za raspravu o obrazovnoj i kurikulnoj reformi – recenzije* (2017), koje su ukazale na sljedeće nedostatke: neprovedivost predložene metodologije kurikula, nerazumijevanje i zanemarivanje STEM-područja, odsustvo orijentacije na srednjoeuropski kurikulni model, odsustvo orijentacije strukovnoga školstva na dualni sustav obrazovanja, nedovoljni naglasak na temeljnim znanjima kao preduvjetu za promjenjive buduće potrebe i kao osnove budućega cjeloživotnog obrazovanja, zanemarivanje odgojne uloge škole i nedovoljno uvažavanje nacionalnoga identiteta. Zbog toga predlažu ponovno pisanje znatnih dijelova kurikula, i to s orijentacijom na austrijski i njemački model, usklađivanje temeljnih društveno-humanističkih znanja s prirodoslovno-matematičko-tehničko-informatičkim znanjima, usmjeravanje na novi koncept pristupa informatičkom obrazovanju koji uključuje rani razvoj senzibiliteta i logičkog mišljenja (ne učiti recepturu, već koncepte koji se mogu primijeniti na bilo kojoj tehnologiji). U skladu sa svjetskim iskustvima najvažniji čimbenik reforme je učitelj, stoga treba poboljšati materijalni položaj i društveni status, stimulirati kvalitetu, privlačiti stipendijama talentirane mlade ljude u nastavnički poziv i pružiti im kvalitetno stručno usavršavanje i omogućavanje doktorskih studija (*Prilozi za raspravu*, 2017).

Mnogobrojne su utemeljene kritike u *Prilozima za raspravu*. Npr. S. Kutleša iznosi da reformu treba u potpunosti odbaciti jer je napravljena površno i nestručno i jer je ideološki motivirana. M. Glunčić suprotstavlja se iznesenom modelu izbornosti, kojim se dovodi u nepovoljan položaj učenike iz manjih sredina i zanemaruje važnost STEM-područja, kao i ishodima koji su slagani ponavljanjem riječi i rečenica te taksonomijom koja nije prirodna hrvatskomu jeziku. J. Burušić smatra da je riječ o neutemeljenom prijedlogu koji može imati štetne posljedice za ukupni razvoj učenika (*Prilozi za raspravu*, 2017).

S. Šterc (2018) ističe da je politika vodila obrazovnu reformu prema uskim interesnim principima pod okriljem stabilnosti, sigurnosti, napretka, antipopulizma i slično. Zanemarivanje odgojne komponente u obrazovanju i stjecanja potrebne intelektualne širine upravo je po takvom pristupu i reformnom obrascu rezultiralo općim društvenim podcjenjivanjem nastavnika. Nikad nijedna obrazovna reforma u Hrvatskoj nije istodobno zahvaćala organizacijske, tehničke i radne pretpostavke funkcionalne nastave u interesu hrvatskog gospodarstva, društva i prostora, već su se zadržavale na ideološkim i sadržajnim promjenama koje su slijedile interesno povezivanje političkih skupina. Ni u ovoj reformi

nema mjesta nacionalnim koncepcijama i vrijednostima koje bi se primarno oslanjale na nacionalne prostorne i ljudske potencijale. Stvarni je cilj programiranje osrednjosti, potiskivanje osobnosti i identitetske pripadnosti te svođenje opće obrazovanosti i širine na potrebnu političku uskoću. Znanstvenici su zanemareni u donošenju važnih odluka, uglavnom temeljenih na političkom osjećaju, naputcima i dojmu. Nedopustive su izjave nerazumijevanja, nestručnosti i podcjenjivanja zdrave pameti o prekvalifikaciji profesora, njihovoj nefokusiranosti na djecu i sl. (Šterc, 2018: 22).

Javnost se dovodi u zabludu da će stotine milijuna kuna utrošenih u reformu i informatičku opremu proizvesti učeničku izvrsnost, a postotak nepismenoga pučanstva i dalje je velik.

Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovnu školu i gimnaziju. Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za srednje strukovne škole na razini 4.2. u Republici Hrvatskoj nije dobro operacionaliziran u odnosu na opće teorijske postavke iz prijedloga NOK-a iz 2008. g. Satnica materinskoga jezika u nas među najmanjima je u Europi, a o tome se u reformnim procedurama nije ni raspravljalo, kao ni o diverzifikaciji broja sati prema vrsti srednje škole. Ostvarenje predviđenih ishoda stožernoga predmeta Hrvatskoga jezika (usvajanje komunikacijskih kompetencija, što se predviđa ostvariti satima slušanja i referiranja o odslušanim sadržajima te vježbanjem konverzacijskih strategija o zadanoj temi u nastavi) nije izgledno s ovakvom satnicom (Matasović, 2017: 33).

Opis nastavnog predmeta Hrvatski jezik u nacionalnom kurikulu Hrvatskoga jezika u definiciji ne povezuje hrvatski jezik s hrvatskim narodom. U Opisu se iznosi da je hrvatski jezik u službenoj uporabi u Republici Hrvatskoj, a ne iznosi se da je to materinski jezik hrvatskoga naroda, što je nedopustivo.

> Hrvatski jezik službeni je jezik u Republici Hrvatskoj i jezik na kojemu se obrazuju svi učenici. U hrvatskim se školama hrvatski jezik poučava kao materinski ili kao jezik društvene sredine. Osposobljenost za komunikaciju i izražavanje na hrvatskome standardnom jeziku učenicima je polazište za učenje svih drugih nastavnih predmeta, stoga se predmet Hrvatski jezik poučava na svim odgojno-obrazovnim razinama. Učeći hrvatski jezik, učenici ovladavaju komunikacijskom jezičnom kompetencijom povezujući organski idiom i hrvatski standardni jezik te stječu osnove čitalačke, medijske, informacijske i međukulturne pismenosti, što je preduvjet osobnomu razvoju, uspješnom

školovanju, cjeloživotnom učenju te kritičkomu odnosu prema nizu pojava u društvenome i poslovnom životu.

Svrha je učenja i poučavanja nastavnog predmeta Hrvatski jezik osposobljavanje učenika za jasno, točno i prikladno sporazumijevanje hrvatskim standardnim jezikom, usvajanje znanja o jeziku kao sustavu, slobodno izražavanje misli, osjećaja i stavova te spoznavanje vlastitoga, narodnog i nacionalnog jezično-kulturnog identiteta. Učenicima se omogućuje primanje, razumijevanje, vrednovanje i stvaranje različitih govornih i pisanih tekstova primjenom komunikacijskih strategija. Učeniku je jezik najčešće sredstvo samospoznaje i spoznaje svijeta koji ga okružuje, a vještine slušanja, govorenja, čitanja, pisanja i njihova međudjelovanja pridonose njegovoj osobnoj dobrobiti i omogućuju mu djelovanje u osobnim, društvenim, kulturnim i poslovnim prigodama.

Učenici razvijaju stav o nužnosti uporabe hrvatskoga standardnog jezika i pravila kulturne komunikacije. Osvještavaju i potrebu očuvanja hrvatskih dijalekata i govora te se stvaralački izražavaju na mjesnim govorima. Učenicima se omogućuje razumijevanje i prihvaćanje međukulturnih razlika te uočavanje i prevladavanje kulturnih i jezičnih stereotipa i predrasuda pri čemu poštuju i uvažavaju jezike drugih naroda. Istražujući i pretražujući, zauzimaju kritički odnos prema prikupljenim informacijama iz različitih medija i uvježbavaju procijeniti i vrednovati njihove svrhe i namjene te ih stvaralački preoblikuju primjenom različitih strategija slušanja, govorenja, čitanja i pisanja

Učenici upoznaju književnost kao stvaralačku jezičnu djelatnost koja omogućuje osobitu vrstu spoznaje i zadovoljstva. Čitanje i upoznavanje književnosti hrvatskoga naroda, kulturnoga i civilizacijskoga kruga, učenicima omogućuje stjecanje književnoga znanja, književne kulture i kulturnoga identiteta, a čitanje književnih tekstova svjetske književnosti razvijanje kulturne kompetencije i međukulturnoga razumijevanja.

Učenike se također potiče na literarno i estetsko čitanje književnih testova da bi se razvili u cjeloživotne čitatelje i ljubitelje umjetnosti riječi. Osobita je vrijednost učenja i poučavanja književnosti i stvaralaštva razvijanje mašte i estetskih mjerila vrednovanja te doživljavanje književnosti kao izvora znanja, iskustva i vrijednosti čovječanstva.

Kurikulumom se potiče usvajanje znanja o jeziku kao sustavu, razvijanje jezičnih djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja te njihova ovladavanja koje se ostvaruju primanjem, proizvodnjom i međudjelovanjem različitim oblicima i vrstama teksta.

Kurikulum uvažava kognitivne i jezične faze razvoja učenika te potiče cjelovito ostvarivanje njihovih potencijala pri čemu je ključan doživljaj radosti i uspjeha u učenju o hrvatskom jeziku, književnosti i kulturi.

Važna su načela na kojima počiva kurikulum: načelo komunikacijske i estetske funkcionalnosti, načelo teksta, načelo cjelokupnosti komunikacijske jezične prakse, načelo standardnoga jezika i zavičajnosti, načelo razlikovanja i povezivanja jezičnih razina, načelo stvaralaštva u jeziku i putem jezika te opća načela postupnosti, primjerenosti, zanimljivosti i unutarpredmetne povezanosti i uravnoteženosti. Tim se načelima u svim sastavnicama predmeta potiče razvoj integriteta, jezičnoga i kulturnog identiteta, osjećaj domoljublja, nacionalne pripadnosti i pripadnosti višekulturnoj i višejezičnoj zajednici europskih naroda.

Kurikulum načelom didaktičkoga prijenosa poštuje spoznaje temeljnih znanosti predmeta, jezikoslovlja i znanosti o književnosti, kao i njima srodnih obrazovnih i komunikacijskih znanosti. Stavljajući učenika u svoje središte, potiče ga da stečene spoznaje primjenjuje u svakodnevnome životu i međudjelovanju s drugim pojedincima, zajednicom i kulturom u cijelosti (*Narodne novine*, 10/2019).

Ciljevi su, što je dobro, usredotočeni na učenika i predviđaju djelatnosti i sposobnosti koje se razvijaju u Hrvatskom jeziku.

Učenik:

– ovladava temeljnim jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja, pisanja te njihovim međudjelovanjem, jezičnim znanjem i znanjem o hrvatskome jeziku kao sustavu

– stvara pisane i govorne tekstove različitih sadržaja, struktura, namjena i stilova te razvija aktivan rječnik; stječe naviku i potrebu za čitanjem i pisanjem različitih neprekinutih, isprekidanih, mješovitih i višestrukih tekstova u osobne i javne svrhe

– čita i interpretira reprezentativne tekstove hrvatske i svjetske književnosti na temelju osobnoga čitateljskoga iskustva i znanja o književnosti te razvija kritičko mišljenje i literarni ukus

– otkriva različite načine čitanja razvijajući iskustva čitanja koja oblikuju i preoblikuju osobna iskustva te otvaraju nove perspektive, potiču razvoj literarnoga ukusa, mašte i refleksiju o svijetu, sebi i drugima

– pronalazi u različitim izvorima sadržaje i informacije o kojima kritički promišlja, procjenjuje njihovu pouzdanost i korisnost, prepoznaje kontekst i namjeru autora te

funkcionalno primjenjuje višestruku pismenost, samostalno rješava probleme i donosi odluke

– razvija vlastiti jezično-kulturni identitet komunikacijom na jednom ili više djelatnih jezičnih idioma hrvatskoga jezika, poštuje različite jezične i kulturne zajednice i njihove vrijednosti, jača nacionalni identitet i pripadnost narodu i državi upoznavanjem i njegovanjem kulturno-povijesne baštine te izgrađuje vlastiti svjetonazor i njeguje moralne i estetske vrijednosti (*Narodne novine*, 10/2019).

Prije svega treba istaknuti da nije prihvatljivo da isti tekst sjedinjuje svrhu, a i opis predmeta Hrvatski jezik, u osnovnoj i srednjoj školi jer to u stvari pobija stupnjevanost znanja i umijeća u obrazovnim ciklusima. Nelogično je da svrha predmeta u osnovnoj školi bude jednaka onoj u srednjoj, kao da se u srednjoj školi ne postižu viši dosezi znanja i vještina i novi sadržaji. To govori da dokument nije odgovorio na pitanje koji je konačni predviđeni rezultat učenja (svrha) Hrvatskoga jezika u osnovnoj, a koji u srednjoj školi.

Svrha je u *Kurikulumu* izrijekom određena: "Svrha je učenja i poučavanja nastavnog predmeta Hrvatski jezik osposobljavanje učenika za jasno, točno i prikladno sporazumijevanje hrvatskim standardnim jezikom, usvajanje znanja o jeziku kao sustavu, slobodno izražavanje misli, osjećaja i stavova te spoznavanje vlastitoga, narodnog i nacionalnog jezično-kulturnog identiteta" (*Narodne novine*, 10/2019). Odredba svrhe nije sveobuhvatna (ne spominje se književnost iako je predviđena kao zasebno predmetno područje) ni transprentna (što npr. znači *slobodno izražavanje misli?*), međutim, u opisu se ipak govori i o književnosti.

Ako i prihvatimo da je odredba svrhe donekle kvalitetna u nedovoljno preciznom tekstu opisa predmeta, razrada kurikula po razredima (na temelju ishoda) nije uređena po načelu sustavnosti učenja i poučavanja i kumulativnosti znanja, a nedovoljno su učvršćeni sadržaji poučavanja. Prividna „autonomija" nastavnika da biraju sadržaje nije prihvatljiva jer nisu postavljeni nikakvi kriteriji izbora, pa je popis obrađivanih sadržaja neusporediv prema godinama učenja i prema razrednim odjelima, što onemogućuje pravilno vrednovanje i srozava ulogu predmeta kojem, dakle, nije utvrđena bit. Ako nije utvrđena bit predmeta, postavlja se pitanje njegova postojanja. Namjesto da se postiže razumijevanje sadržaja i na njemu stječu vještine i sposobnosti, sadržaj postaje nebitan.

Nadalje, *Kurikulum* je uveo tematsko planiranje, ali ne po književnoumjetničkim razdobljima (u književnosti) i jezičnim disciplinama (u jeziku), što je bila vrijednost prethodnoga

nastavnog plana i programa, nego proizvoljno, ničim regulirano, pa takvo planiranje u nastavi biva površno, jednim dijelom trivijalno, nedorađeno i prepušteno slučajnostima.

Rečenica iz odredbe svrhe „Čitanje i upoznavanje književnosti hrvatskoga naroda, kulturnoga i civilizacijskoga kruga učenicima omogućuje stjecanje književnoga znanja, književne kulture i kulturnoga identiteta, a čitanje književnih tekstova svjetske književnosti razvijanje kulturne kompetencije i međukulturnoga razumijevanja.“ nema unutarnju misaonu povezanost, pa proizlazi da treba čitati književnost hrvatskoga naroda, kulturnoga i civilizacijskoga kruga (kojega?!) za stjecanje znanja, a svjetsku za stjecanje kompetencija, što nije prihvatljivo. No, ako i zamislimo da ova rečenica ima jasnu poruku, teško ćemo prihvatiti namjeru da će učenici steći zamišljene kompetencije jer nema programom predviđenih sadržaja koji bi to jamčili, a znamo da određeni sadržaj omogućuje određena postignuća. Tako su zanemarena temeljna načela po kojima funkcionira institucionalno učenje (zadanost svrhe u ovisnosti sa sadržajem, sustavnost, stupnjevanost znanja i vještina). Sposobnosti bi trebale biti ugrađene u programe za sve stupnjeve obrazovanja, da se one razvijaju i proučavaju u međusobnoj povezanosti i kao razvojne kategorije, a ne da budu nasumično raspoređene. Ishodi, na kojima se *Kurikulum* zasniva, nisu stupnjevani ni u jednom razredu zasebno, ni u slijedu od prvoga do četvrtoga razreda srednje škole. Zadani su u formi kompetencija, što znači da učenici funkcionalno vladaju zadanim vještinama, pa se ne bi trebali ponavljati iz razreda u razred. *Kurikulum* je neuravnotežen u odnosu ishoda i sadržaja te je potpuno izokrenuo logički kontinuiran slijed stjecanja znanja i vještina.

Prema Beženovoj recenziji *Prijedloga kurikula* (2017: 12-28), a u službeno prihvaćenoj inačici iz 2019. ništa se u vezi s njegovim tvrdnjama nije promijenilo, pomicanje težišta programa sa sadržaja učenja na ishode izaziva brojna praktična pitanja bez odgovora. Iako je s formalnoga gledišta *Kurikulum* u skladu s teorijom kurikula, ne znači da su u cijelosti prihvatljivi način izrade i sadržaji, organizacija provedbe, odnos prema nacionalnim potrebama i postojećem obrazovnom sustavu i tradiciji. Bežen iz ciljeva *Kurikuluma* iščitava da je smisao učenja Hrvatskoga jezika ponajprije stjecanje komunikacijskih kompetencija, zapravo vještina i navika, a ne znanje podataka, što je prihvatljiva promjena, ali je problem što je provedena preradikalno, čime je predmet Hrvatski jezik sveden na vještine i jako osiromašen, njegova obrazovna i kulturna funkcija reducirana. Njegovanje jezičnih vještina bez poznavanja temeljnih pojmova jezika, medija i književnosti nije moguće. Pisci i djela

shvaćeni su samo kao sredstvo upoznavanja i usavršavanja jezičnih vještina i načina komuniciranja, a ne kao samostalna vrijednost. Upoznavanje učenika s jezičnim sustavom i podsustavom samo je usputno, u službi stjecanja jezičnih vještina. Isto je i s književnošću (Bežen, 2017:12-28). Književnost i jezik usvajaju se, dakle, nesustavno i bez kontinuiteta, bez vertikalno-spiralnoga slijeda i unutarnje povezanosti, baš onako kako se ne bi smjelo. Ni popis obaveznih djela za samostalno čitanje i obradu nije (mudro) osmišljen, pa se može dogoditi da učenik završi gimnaziju a da ne čuje za kanonska djela svjetske i hrvatske književnosti. Učenje materinskoga jezika svelo se na način učenja stranoga jezika u kojem su identitetska i kulturološka strana jezika i književnosti tek popratna sastavnica. Ni odgojna sastavnica nije u prvom planu jer se Hrvatski jezik svodi na vještinu, tehniku komuniciranja. Ishodi su previše razrađeni i među njima ne postoje jasne razlike jer se odnose samo na vještine, a prema njima je teško uspostaviti i mjerila za provjeru. U nastavnoj praksi događa se upravo to što je Bežen predvidio. Gube se logičke veze među odsječcima nastavne građe, povećava se subjektivno vrednovanje učeničkih postignuća te nesnalaženje učenika u zakonitostima raznih književnih i jezičnih procesa i odnosa. Predvidljivo je da će pasti opća obrazovanost učenika, bez čega obrazovni sustav ne može biti vrstan. Stoga prema njegovu savjetu „ishode treba svesti na prihvatljivu mjeru, jasno ih definirati i uz vještinu dodati i znanje. Bez znanja se ne mogu steći kompetencije, a u kurikulu nema jasnih formulacija o znanjima ni u sadržaju ni u ishodima učenja“ (Bežen, 2017: 12-28). *Kurikulum* u nastavi izaziva nezadovoljstvo i ogorčenost nastavnika Hrvatskoga jezika zbog nedostatka solidnih uporišta: kvalitetno određenog općeg cilja predmeta, sadržaja i znanja te nacionalne sastavnice jezika i književnosti.

Ishodi učenja i poučavanja sami za sebe ne znače ništa čak i kad su dobro formulirani ako način i sadržaj kojima bi se trebali postići nije u skladu s njima, što umanjuje motiviranost učenika. Izdvojeno proučavanje sadržaja (stjecanje znanja) bez odgovarajuće odgojno-obrazovne strategije vodi u formalizam i reproduktivnu nastavu, a izdvojeno poučavanje vještina umanjivanju znanja i osiromašenju duhovne strane osobnosti. *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za srednju školu* vodi u redukciju duhovnosti isključivom usmjerenošću na pragmatičnost i uporabno znanje. Nadalje, budući da u *Kurikulumu* nema jasne stupnjevanosti, odvojenosti obrazovnih razina s definiranom svrhom, puno se toga podrazumijeva, npr. da učenici prvog razreda srednje škole imaju znanje za obradu sintakse, semantike, morfologije, leksikologije i pravopisa u upotrebnoj funkciji, što je razvidno u

ishodu **SŠ HJ A.2.5. Učenik analizira rečenice u tekstu i primjenjuje sintaktička znanja pri njegovu oblikovanju.** Pitanje je kako učenik prvoga razreda srednje škole može analizirati rečenice i primjenjivati sintaktička znanja ako nema popratnih sadržaja za stjecanje tih vještina i znanja. Ne treba se pouzdati u to da su svi učenici u osnovnoj školi ovladali zadanim znanjima i vještinama, a ako je i postignuta temeljna ovladanost, treba ju produbiti. Za ishod **SŠ HJ B.1.3. Učenik prepoznaje i opisuje književni tekst u književnopovijesnom, društvenom i kulturnom kontekstu** također se podrazumijevaju znanja potrebna za opisivanje razdoblja.

Kurikulum je teško prohodan tekst, pisan zamornim metodičko-didaktičkim metajezikom prepunim birokratskih fraza i mutnih sintagma kojima kao da je cilj prikriti pedagoške, znanstvene i stručne nedostatke projekta i u njemu se krije opasni voluntarizam (Nemec, 2017: 28-31).

S. Zrinjan, nastavnica u srednjoj školi, drži „da ćemo, uz ono što je precizirano u ishodima, objašnjavati i obrađivati sadržaje koji nisu obuhvaćeni ishodima, a trebali bi biti. I već se tu vidi razlika između teorije i prakse“ (Zrinjan, 2017: 51-115). Potiče se, dakle, formalno učenje bez dubljeg razumijevanja i tobože više razine znanja, a da učenici prethodno nisu ovladali nižim razinama. I dalje je program vrlo opsežan, čak opsežniji od prethodnoga, stoga se postavlja pitanje njegove ostvarivosti. Iz toga se iščitava da se ne zna što je opći cilj odgoja i obrazovanja u Hrvatskom jeziku.

Pomicanje težišta sa sadržaja na ishode bilo bi prihvatljivo da su sadržaji primjereni za stjecanje zahtijevanih kompetencija, no, ni propisani sadržaji (obvezna lektira npr.) ne zadovoljavaju estetski kriterij ni kriterij primjerenost dobi, a nije ni predviđen slijed čitanja djela od manje zahtijevnih prema zahtjevnijima. Primjerice, zadano je da učenik u prvom razredu čita realističko djelo (*Posljednji Stipančići* V. Novaka), a neće ga moći u cijelosti doživjeti, razumjeti ni protumačiti jer to zahtijeva razinu znanja o književnom razdoblju i hrvatskoj povijesti koju učenik prvoga razreda nema. To je pravi primjer formalizma, u kojem književno djelo služi razvijanju vještine i u kojem je važan samo ishod, a ne sadržaj koji se uči, tj. vrijednost književnoga djela. „Metodika mora služiti književnom djelu, a ne obratno“ (Slavić, 2005: 5), no u kurikulu Hrvatskoga jezika književnom je djelu namijenjena uloga sredstva za razvijanje učeničkoga izraza i komunikacijskih vještina, a njegov sadržaj ostaje u

drugom planu, što je nedopustivo. Pristupajući nasumično književnim razdobljima i ne uvažavajući činjenicu da postoje zakonitosti i različiti čimbenici koji utječu na njihova pojavljivanja i smjenjivanja, kurikul naopačke okreće program Hrvatskoga jezika.

Rasprave o lektirnim djelima za novi kurikul nisu bile završene do početka školske godine u kojoj je započeta provedba kurikula, kad su se tek ispunjavale ankete s prijedlozima nastavnika Hrvatskoga jezika za obvezna djela za lektiru, što pokazuje neodgovornost u pristupu važnom dijelu Hrvatskoga jezika. Do danas nisu uspostavljeni kriteriji djela za samostalno čitanje, pa su se u popisu lektira našla djela koja ne ispunjavaju temeljne kriterije. To se može povezatim s mišljenjem M. Solara (2011) da je glavni problem našega književnoga odgoja i obrazovanja u uvjetima tehnološke ekspanzije i globalizacije u tome da se bavljenje književnosti svelo na medijsku prezentaciju i kulturne fenomene, što je dovelo do krize ukusa i nedostataka kritičnosti. Ukus obrazovanih, a ukus nije isto što i ljudska prava, dugo je vrijedio kao kriterij, a on je zaslužan što se književnost i umjetnost othrvala pritiscima ideologije (Solar, 2011). Mediji su glavni medijatori ukusa, i to logikom slike: nižu se slike, ni na jednu se ne možemo koncentrirati, a sugeriraju izbor ili smisao. Tip komunikacije preko ekrana nema stvarni kontekst, ne upućuje ni na kontekst mašte. Ako se učenicima omogući da čitaju samo njima zanimljive knjige, izgubit će se spoznaje o kanonu. Trebalo bi vratiti ideal znanja, odgoja, morala i ukusa. Potrebno je više sati Hrvatskoga jezika, ne za njegovanje kroatističkih tema, nego da učenike pokušamo naučiti čitati, pisati, time i razmišljati (Solar, 2011).

Prema Nemecu autori kurikula nepodnošljivom lakoćom prelaze preko činjenice da je književni kanon jedan od stupova našeg kulturnog identiteta i favoriziraju pisce s određenim generacijskim poetikama. Umjesto estetske vrijednosti i književnopovijesne važnosti autorima kurikula važniji je kriterij bila medijska eksponiranost nekih tekstova i favoriziranje djela iz popularne kulture. Govori o naivnosti autora kurikula da će čitajući npr. Štulićeve stihove učenici biti potaknuti na čitanje estetski relevantnih djela i uspoređuje to sa situacijom da na satu glazbenoga učenik slušajući *turbo-folk* i estradnu glazbu dobije poticaj za slušanje Mozarta ((Nemec, 2017: 28-31). Nemecovo mišljenje upravo se poklapa sa Solarovim stavom o tome da je ukus ustupio mjesto reklami. Obrazovanje se svelo na stjecanje znanja i vještina, a ideal obrazovanja trebala bi biti osoba s moralnim stavovima, ali i ukusom. Sporno je živjeti u iluziji da je sve velika književnost, jer je to nemoguće (Solar, 2011: 25-28). Prije su

postojali ljudi čijem se ukusu vjerovalo, a danas se cijela medijska mašinerija upela da nas uvjeri kako svatko može govoriti o svemu i kako je svačiji sud ravnopravan (Pavličić, 2010: 31-35). Treba istaknuti da su krizi ukusa podlegli i mnogi profesori Hrvatskoga jezika trivijalizirajući književnost u nastavi izborom medijski nametnutih književnih djela i vrijednosti.

Slavić (2017) je istražio popis djela i pisaca koji se u *Kurikulumu* predlažu za lektiru te ga je okarakterizirao kao ideološku prijevaru, koja sustavno niječe cijeli jedan dio hrvatske književnosti (Dubravka Horvatića, Borisa Marunu, Tončija Petrasova Marovića, Nevena Juricu, Dragu Štambuka, Ivana Tolja, Božidara Petrača, Veljka Barbierija, Miroslava Međimorca, Ratka Cvetnića, Roberta Međurečana, Josipa Novakovicha) ne stavljajući ih na popis lektire. Autori „kurikuluma" kazat će da su napisali kako se mogu čitati i drugi pisci. Zašto onda navode samo one jedne? Pisci „kurikuluma" uporno niječu domoljubnu književnost, ali rado govore o „prihvaćanju međukulturnih razlika" (Slavić, 2017: 247). Spomenutih pisaca nema ni na službenoj inačici iz 2019. g. Književna djela i ostali tekstovi u *Kurikulumu* su samo potencijal za uvježbavanje i stjecanje komunikacijskih vještina i umijeća, a ne samostalna vrijednost.

Govoreći o političkoj nekorektnosti u današnjem hrvatskom društvu, koja se odrazila na program Hrvatskoga jezika, politolog J. Vujić (2016) uočava da se isključuje rasprava o bitnim pitanjima glede budućnosti društva, koja su postala dogme jednoumlja. Tržišna ekonomija, demokracija, ljudska prava, kozmopolitizam, liberalizam, egalitarizam čine matricu današnje političke nekorektnosti. Pobornike ideje zaštite nacije, obitelji i vjere, koji zagovaraju očuvanje nacionalnoga identiteta sustavno se proziva kao „fašiste", a protivnike dominantne ideologije neprestanoga „napretka" i hedonističkoga društva zabave kao „mračne konzervativce" te ih se kažnjava raznim metodama etiketiranja, diskvalifikacije, medijskoga prozivanja, udaljavanja i kriminalizacije (Vujić, 2016: 22 – 25). U takvom ozračju nacionalni kurikul prihvatio je nepriznavanje izvornih tradicionalnih kulturnih vrednota, koje su svedene manje-više na izjednačavanje, čak i davanje prednosti popularnoj kulturi u odnosu na kulturu općenito, a pogotovo nacionalnu te nepriznavanje uloge jezika u hrvatskoj samobitnosti.. Iznevjereno je upozorenje profesora Težaka (1996: 13) da „Ne smijemo zaboraviti posebnosti svoga naroda ni njegovo dostojno uključivanje u zapadnu civilizaciju u neposrednoj borbi za opstanak, a na osnovama kršćanske, humanističke etike. Ističući svoje europsko građanstvo,

ne smijemo ponavljati pogreške naših utopista (Križanića, Strosmayera, Trumbićas) koji nisu, gledajući odveć u daljinu, mogli jasno prepoznati neposrednu blizinu“ (Težak, 1996: 13). Bežen je (2017) predvidio rastakanje nacionalne i domoljubne sastavnice u nastavi koja bi se izvodila prema *Kurikulumu*.

> Predmet Hrvatski jezik izgubio bi ulogu oblikovanja hrvatskoga nacionalnoga identiteta učenika, a time i domoljublja te vezivne uloge pripadanja (hrvatskomu) narodu i državi. Prema hrvatskom jeziku kao nacionalnom jeziku i kulturi stvorenoj na njemu ne uspostavlja se odnos kao prema kulturnoj vrijednosti, što je neprimjereno i društveno nelegitimno za hrvatske škole u našem vremenu. Isključivanje nacionalne sastavnice kao jednog od trajnih ciljeva nacionalnoga učenja i poučavanja nekritički je preuzeto iz općih kurikulnih teorija i prakse zemalja razvijenog liberalnog kapitalizma u kojima se ovakve vrijednosti smatraju nevažnima, čak i nepoželjnima. Nisu ugrađeni ni sadržaji sadašnjega hrvatskoga društva prema hrvatskom jeziku kao oznaci identiteta hrvatskoga naroda. Nema ni odnosa ni kontinuiteta s hrvatskom obrazovnom baštinom (Bežen, 2017: 19).

Da su autori našega *Kurikuluma Hrvatskoga jezika* bili poučeni iskustvima mnogih reforma u svijetu, ne bi se opredijelili za ishode koji predstavljaju samo isječke kompetencija, a ne upućuju na ususstavljeno znanje i kompetencije, a ponajmanje na razvoj cjelovite osobnosti. Ishodi se u Americi testiraju nekoliko desetljeća, a rezultati su loši jer se ne postiže razumijevanje sadržaja, nego se vježbaju zadaci za provjeru svake radne dionice i za pisanje testova. To vodi nekvalitetnoj i nepoticajnoj nastavi, u kojoj učenici intelektualno i duhovno osiromašuju, a odraz je politike koja ljude promatra kao sredstva (*human resources)*, a ne kao subjekte socijalnih i ekonomskih procesa (Bašić, 2007). Između humanističnoga i funkcionalističkoga pristupa programiranju u *Kurikulumu* je odabran funkcionalistički, koji je usmjeren na krajnje pragmatične ishode ovladavanja komunikacijskim umijećem. Humanizacija, socijalizacija i oduhovljenje kao razvoj osobnosti u drugom su planu. Ishodi kao mjerni instrumenti reduciraju znanje o stvarnosti na mjerljiva znanja; kompetencije se osiromašuju za one dimenzije koje nisu mjerljive. S. Bašić smatra da koncepcija odgoja i obrazovanja zasnovana na kratkotrajno mjerljivim postignućima (ishodima) i u kojoj su sva znanja standardizirana zapostavlja kategorijalno obrazovanje, kojim mladi ljudi trebaju raspolagati kako bi samostalno prosuđivali i odgovorno djelovali. To, kao i način kontroliranja postignuća dovodi do vrijednosnoga osiromašivanja i pada samopoštovanja učenika i nastavnika jer se ne uči ono što učenici i nastavnici procjenjuju vrijednim, nego ono

što će biti provjeravano pa „istina ispita“ tako postaje kriterij za istinu učitelja i učenika (Bašić, 2017). Kao prirodna posljedica tehnokratskoga promatranja obrazovanja (kao proizvoda) smanjuje se odgovornost za vlastito učenje jer u prvom planu nije učenik, nego usporedivost rezultata na testovima s dr. školama. A to zahtijeva svođenje na kvantitetu (koliko je točnih, koliko netočnih rješenja i kojim se stupnjevima kompetencije rezultati mogu pripisati). Nema kvalitativne analize pogrešaka. Iznevjerena je jednakost obrazovnih šansi (Bašić, 2007: 117-155).

Kurikulum se u cjelini dovoljno jasno odredio prema suvremenim medijima i digitalnoj tehnologiji u nastavi kao neodvojivom elementu suvremenog učenja. No, u podjeli predmeta na nastavna područja povezuje se u jedno područje *književnost i stvaralaštvo,* pri čemu je nejasno odnosi li se stvaralaštvo na učeničke radove ili na sadržaj učenja; neprihvatljivo je i zaokruživanje *jezika i komunikacije* u jedno područje (kao da je komunikacija jedina uloga jezika) te *kulture i medija* (kao da kultura obuhvaća samo medije). Predmetna područja nemaju čvrsto određenu poveznicu unutar sebe samih ni u sadržaju ni u ishodima, pa je upitno njihovo vrednovanje.

Nažalost, reforma koja je iznjedrila *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovnu školu i gimnaziju* iz 2019. g. radikalno je poništila sve postavke prethodnoga nastavnog plana i programa, a pritom je bila nedovoljno pripremljena u osnovnim sastavnicama. Poništeno je i ono što je bilo dobro u starom programu, npr. sustavnost i organiziranost jezičnih i književnih sadržaja, stupnjevanost svrhe i ciljeva po određenim etapama, utvrđenost obvezatnoga sadržaja te nacionalna i baštinska sastavnica programa. Poziva se na znanstveni pristup, a nije oslonjen na obrazovnu znanost, koja zahtijeva sustavnost i utemeljenost sadržaja, vezu između sadržaja i ciljeva, nego je prepušten improvizaciji i nekritičkom oponašanju stranih uzora.

8. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Raščlambom i usporedbom nastavnih planova i programa Hrvatskoga jezika od sedamdesetih godina dvadesetoga stoljeća do danas te izlučivanjem i vrednovanjem svrhe kao glavnoga konstitutivnoga dijela nastavnoga plana i programa utvrđeno je:

a) U programima iz 1974. i 1984. g. svrha nije izrijekom definirana, nego se može detektirati iz ciljeva i zadaća, dakle svrha je određena, ali terminološki neprecizno.
b) U programima iz 1993. (1994.,1995.), 2003. i 2019. svrha je izrijekom definirana, ali ni u jednom od njih nisu u cijelosti zadovoljeni kriteriji kvalitetne svrhe.
c) U programu (kurikulu) iz 2019. svrha je formalno definirana, ali metodologija i tehnologija izrade programa nije imala polazište u odredbi svrhe Hrvatskoga jezika.

8.1. Sažetak rezultata istraživanja svrhe u nastavnim planovima i programima

Rezultati istraživanja zastupljenosti pojedinih kriterija prikazani su u tablici.

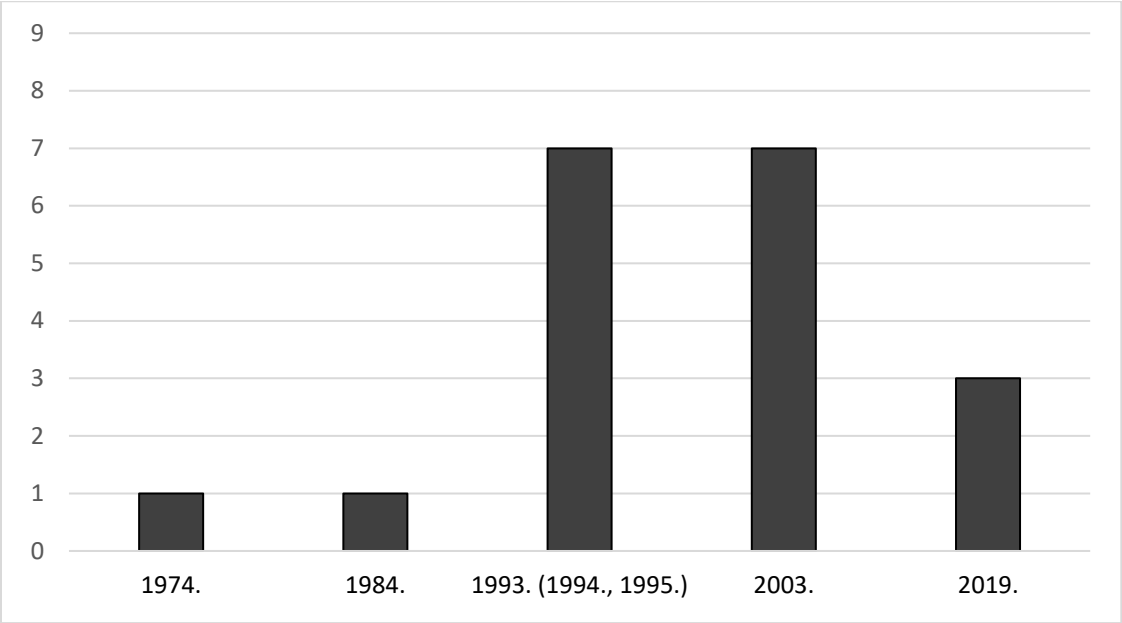
Tablica 1 ***Zastupljenost kriterija u odredbi svrhe u programima Hrvatskoga jezika***

Nastavni planovi i programi					
Kriteriji odredbe svrhe	**1974.**	**1984.**	**1993. (1994., 1995.)**	**2003.**	**2019.**
relevantnost	ne	ne	da	da	ne
neideologiziranost	ne	ne	da	da	da
humanističnost	ne	ne	da	da	ne
koherentnost	ne	ne	da	da	ne
stupnjevanost	da	da	da	da	ne
realnost, ostvarivost	ne	ne	ne	ne	ne
fleksibilnost, dinamičnost	ne	ne	da	da	da
diferenciranost	ne	ne	ne	ne	ne
komunikacijski pristup	ne	ne	da	da	da

Napomene za tumačenje tablice:

1. U analizu nisu uključeni privremeni naputci i neverificirani programi koji su nastajali od 1990. do 1992. g., u kojima su samo reducirani sadržaji prethodnih programa koji su se odnosili na književnosti ostalih jugoslavenskih naroda i narodnosti te iz svrhe i ciljeva izbačene ideologizirane sastavnice predmeta. Službeni recenzenti nisu 1992. g. prihvatili nijedan program koji je pristigao na natječaj. Godine 1993. nastao je cjeloviti program, koji će se doraditi 1994. g. te objaviti 1. ožujka 1994. i u drugoj inačici 1. kolovoza 1995.
2. U tablici su prikazani rezultati istraživanja glavnih kriterija koji su nužni da bi odredba svrhe bila kvalitetna. Ostali kriteriji jesu važni, ali su više popratni kriteriji kojima se odredba svrhe usavršava ili proizlaze iz glavnih kriterija.
3. Neki su kriteriji u cijelosti zastupljeni u pojednim programima, a neki samo djelomično, pa je rabljena metodologija kojom se označava da kriterij postoji (u tablici označeno s *da*) ako pretežu zastupljene sastavnice kriterija u odnosu na one koje nisu zastupljene. Npr. kriterij relevantnost nije u cijelosti zastupljen u programu iz 1994. jer ne obuhvaća jezično izražavanje u jednoj verziji programa, a u drugoj obuhvaća sastavnicu „stjecanje jezičnog znanja, kulture i sposobnosti za porabu jezika“, što znači da nisu zadovoljene sve sastavnice. Budući da su zastupljene ostale sastavnice kriterija (književnost, jezični i kulturni identitet), u tablici je oznaka *da* jer program obuhvaća većinu potrebnih sastavnica ovoga kriterija.

Iz Tablice 1 razvidno je da su u programima iz 1974. i 1984. najmanje zastupljeni kriteriji kvalitetne odredbe svrhe (samo jedna sastavnica − stupnjevanost. U programima 1993. (1994., 1995.) i 2003. velik je broj kvalitetnih sastavnica (sedam: neideologiziranost, relevantnost, koherentnost, stupnjevanost, komunikacijski pristup, humanističnost i fleksibilnost), a u *Kurikulumu* (2019.) je znatno smanjena zastupljenost kriterija (tri: neideologiziranost, komunikacijski pristup i fleksibilnost) u odnosu na prethodni program.



Slika 3 ***Udio ostvarenih kriterija u programima Hrvatskoga jezika***

Napomena za tumačenje Slike 3:

1. Podaci su grafički prezentirani prema udjelu zastupljenih kriterija u pojedinom programu. Na osi apscise označene su godine od kojih su se programi službeno počeli upotrebljavati, a na osi ordinate udio zastupljenih kriterija kvalitetne odredbe svrhe. Grafički prikaz pokazuje stvarne uočljive razlike u kvaliteti programa Hrvatskoga jezika prema udjelima kriterija kvalitetno postavljene svrhe u njima. Pritom se uzima da svaki od istraženih kriterija ima jednak udio u procjeni kvalitete svrhe jer odredba svrhe nije potpuna ako jedan od njih nije zastupljen.

Razvidno je iz Slike 3 da su programi iz 1974. i 1984. nekvalitetni jer je nizak udio kvalitetnih kriterija; da se kvaliteta programa znatno povećava u programima iz 1993. (1994., 1995.) te 2003., a da se ponovno smanjuje u kurikulu iz 2019. g., s nešto većim udjelom kvalitetnih kriterija u odnosu na programe iz 1974. i 1984. g.

8.2. Rezultati istraživanja prema udjelu pojedinih kriterija kvalitetne svrhe

Rezultati istraživanja bit će obrazloženi tako što će se opisati zastupljenost pojedinog kriterija kvalitetne odredbe svrhe u svakom od istraženih programa.

Relevantnost

Prema kriteriju relevantnosti u odredbi svrhe mora biti utvrđeno koje je gradivo nužno za stjecanje spoznaja o materinskom jeziku, za praktično služenje jezikom u svim priopćajnim oblicima te za upoznavanje književnih djela i kulturne baštine kao duhovnih, estetskih i povijesnih pojavnosti. Pritom je važno je uzeti u obzir mentalitet, obrazovno i kulturno nasljeđe zemlje jer upoznajući kulturu svoga naroda (a i drugih naroda), njegovu prošlost, književnost i jezik, učenici stvaraju i jačaju svoj identitet, svoju osobnost i sliku sebe samih. U nekim programima Hrvatskoga jezika nisu dovoljno zastupljeni ili su namjerno izostavljeni sadržaji povezani s tim (hrvatska književnost, pismenost, kultura i tradicija).

Što se tiče kriterija relevantnosti u pojedinom programu, utvrđeno je da on nije zadovoljen u programima iz 1974., 1984. i 2019. g. U njima, naime, nije obuhvaćen sadržajni opseg Hrvatskoga jezika, ono što je imanentno materinskom jeziku, nego su povijesna stvarnost, tradicija i nacionalne vrijednosti uključeni u nedovoljnoj mjeri ili sasvim površno. Uključivanje književnih i jezičnih sadržaja u program ovisi o svrsi nastave, pa ako je svrha upoznati jezik, baštinu, kulturu i književnost hrvatskoga naroda, logično je da će djela za lektiru, a i ostali tekstovi, biti pretežito djela hrvatske književnosti i pismenosti, a to nije tako u programima iz 1974., 1984. i 2019. Suprotno tome, iz njih se iščitava namjera ukinuća nacionalnoga identiteta (programi iz 1974. i 1984.) ili indiferentnost prema nacionalnoj odrednici (kurikul iz 2019.). U novom su kurikulu nacionalna kultura i baština na rubu zapostavljenosti, a što se tiče jezika, uvelike mu nedostaje smještanje u hrvatsku prošlu i sadašnju kulturu. Iako odredba svrhe u programima iz 1974. i 1984. nije bila dovoljno opsežna za sadržaje koji trebaju biti sastavni dio materinskoga jezika, istodobno je obuhvaćala nepotrebne sadržaje koji preširoko zahvaćaju književna djela i razdoblja po nacionalnom ključu jugoslavenskih naroda. Pretrpanost nastavnih programa sadržajima, k tome mali broj sati nastave Hrvatskoga jezika, nisu stimulirali kvalitetu nastave. S obzirom na to da odredba svrhe nije bila u potrebnoj mjeri zasnovana na hrvatskoj kulturi, književnosti i jeziku, funkcija se predmeta radikalno dokidala, tim više što je samoupravni socijalistički režim propisivao svjetonazorom strogo određene smjernice i sadržaje, čak i kad je bilo riječi o dijelu predmeta koji se odnosio na hrvatsku književnost, kulturu i hrvatski jezik.

Od devedesetih godina provođene su reforme koje su se u Hrvatskom jeziku očitovale u redukciji sadržaja koji se odnosio na književna djela i razdoblja jugoslavenskih naroda i

narodnosti te na ukidanje ideologizirane svrhe predmeta. U programima od 1990. (1993., 1994., 2003.) ostvaren je kriterij relevantnosti jer je u njima definirana težnja za ostvarenjem nacionalnoga identiteta i kulture te cjelovite jezične i književne pismenosti.

Neideologiziranost

Zadaće Hrvatskog ili srpskog jezika iz *Osnova NPP-a* iz 1974. i *Hrvatskog ili srpskog jezika, književnosti, scenske i filmske umjetnost* (nastavni plan i program iz 1984. g.) ističu ideološko obilježje programa i nastave Hrvatskoga jezika u narednim stavkama odredbe svrhe:

- da razvija osjećaj poštovanja i socijalističke solidarnosti prema svim narodima i radnim ljudima svijeta
- da pridonosi razvoju ličnosti samostalnog, stvaralačkog i kritičkog duha s etičkim i radnim svojstvima pripadnika samoupravnog socijalističkog društva (*Osnove NPP-a*, 1974: 26).
- razvijati osjećaj bratstva, jedinstva i ravnopravnosti naroda i narodnosti samoupravne SFR Jugoslavije sadržajima književnosti, scenske i filmske umjetnosti
- uvoditi učenike u ONO i DSZ sadržajima književnosti, scenske i filmske umjetnosti
- upoznati tradiciju NOB-a i razvijati revolucionarnu svijest sadržajima književnosti, scenske i filmske umjetnosti
- analizom umjetničke i jezične materije izgrađivati marksistički pogled na svijet (*Hrvatski ili srpski jezik, književnost, scenska i filmska umjetnost,* 1984: 5).

Što se tiče ideologiziranosti, ona je kao potpuno negativna sastavnica odredbe svrhe odredila ulogu Hrvatskoga jezika od 70-ih do 90-ih godina dvadesetoga stoljeća i bila njegovo najvažnije mjerilo. Opći cilj nastave i metodologija izrade nastavnih planova i programa, pa tako i nastave Hrvatskoga jezika, podređeni su socijalističkoj ideologiji izgradnje cjelovite svestrane revolucionarne, tobože idealne ličnosti kojoj će marksizam postati nazor na svijet i načelo djelovanja u tzv. društvu jednakosti. Uskraćivalo se pravo da se drukčije poima uloga odgoja i sve je podređeno apsurdnom traženju načina „kako ugraditi marksizam u sve elemente odgoja i obrazovanja da on bude njegov prirodni integralni dio“. Glavni kriterij u teoriji i praksi Hrvatskoga jezika bila je ideološka usmjerenost na socijalizam, marksizam, komunizam i narodnooslobodilačku borbu, revoluciju i samoupravljanje, od čega se polazilo u planiranju, izradi i provedbi nastavnih planova i programa.

Prirodna svrha (svrha imanentna predmetu u kojem se uči materinski jezik) Hrvatskoga jezika nije se mogla ostvariti u represivnom državnom sustavu jer je nametnuta ideologija bila izvor i krajnji cilj svih planova i programa Hrvatskoga jezika, sa svim odlikama totalitarizma, uključujući jednoumlje, kontrolu mišljenja i govora, nemogućnost izbora, lektiru po nacionalnom ključu, ukinuće samosvojnosti hrvatskoga jezika i hrvatske nacije u nazivu predmeta. Nametnutoj ideološkoj obvezi da se u programe uključe sadržaji jugoslavenskih naroda i narodnosti pridodana je i obveza obrade književnih djela sa socijalističkom i narodnooslobodilačkom i protuvjerskom tematikom, što dezintegrira nastavu hrvatskoga jezika, ograničava slobodan odnos prema umjetnosti, jeziku, baštini, kulturi, vjeri i svim drugim područjima ljudskoga postojanja i djelovanja.

Nastavni planovi i programi od 1990. g. pročišćeni su od nametnute političke totalitarne ideologizacije i u skladu s tim povojničenih sadržaja (općenarodna obrana, društvena samozaštita), koji su također bili uključeni u odredbu svrhe Hrvatskoga jezika.

U kurikulu (2019.) se djelomice provlači ideologizacija u smislu odricanja od jezika kao kulturne i nacionalne vrednote, zbog čega se nedovoljno naglašavaju izvorne tradicionalne vrijednosti i uloga jezika u nacionalnoj samobitnosti Hrvata nekada i danas.

Jasno opisana svrha, ciljevi i sadržaji obilježja su transparentnosti nastavnih programa, a u programima iz 1974. i 1984. nije tako, nego formulacija svrhe i ciljeva proturječi samoj sebi: govoriti o izgradnji slobodne ličnosti, a zagovarati marksizam kao jedinu znanstvenu i idejnu metodologiju jest proturječno. Svrha nije formulirana jednostavnim i jednoznačnim izrazima ni sažeto, ali se može lako svesti na tumačenja svega preko marksizma. Jezik kojim se definirala i obrazlagala svrha u njima služio je političkoj svrsi i bio je sastavni dio ideologizacije nastave hrvatskoga jezika.

U jednoumlju partijske moći Hrvatski jezik bio je metodički jednoličan (uvelike se temeljio na transmisiji i reprodukciji sadržaja), što je učenicima i nastavnicima bilo nepoticajno i neuvjerljvo.

Realnost, ostvarivost

Programi iz 1974. i 1984. imaju neprimjerene i neostvarljive odredbe svrhe, kojima je namjera učenike naučiti svemu, a to je nemoguće. Nerealnost se očituje i u izričitoj tvrdnji da se tzv. usmjerenim obrazovanjem nastojala poništiti granica između srednje škole i fakulteta.

Nije primjereno opsežna ni odredba svrhe u nastavnim planovima i programima od 1990. (1993., 1994., 1995.) ni u onom iz 2003. g. Svi ovi programi usmjereni su na široki opseg književnih djela, književnoteorijskih i književnopovijesnih epoha i jezikoslovnih sadržaja, a manje na dubinu koju pružaju književna djela te na uvjetovanost i načela odvijanja i smjenjivanja književnih razdoblja. Što se tiče novog kurikula, svrha je samo formalno postavljena, u metodologiji izrade nije ostvarena, a osim toga nema dovoljno zadanih sadržaja na kojima bi se mogla ostvariti.

Koherentnost

Koherentnost se ponajprije odnosi na skladan odnos između odredbe svrhe i sadržaja jer je ostvarivost svrhe uvjetovana sadržajem. Odredbe svrhe i sadržaji u programima iz 1974. i 1984. nisu koherentni, a u nekim su dijelovima potpuno protuslovni. Većinsku usklađenost sadržaja i svrhe imaju programi od 1990. (1993., 1994., 1995). te program iz 2003. g. Kurikul (2019.) nije u dovoljnoj mjeri utemeljen na sadržajima koji bi omogućili ostvarenje svrhe, nego je prevelika izbornost sadržaja, a nije ni metodološki organiziran prema svrsi (općem cilju), pa se ne može govoriti o koherentnosti kao kvaliteti programa.

U svim programima iz razdoblja koji su predmet istraživanja u ovom radu postoji primjerena unutarnja korelacija, npr. nastava književnosti povezuje se s nastavom jezika i izražavanja; nastava pravopisa integrirana je u nastavu jezika (i književnosti) te se povezuje s pravogovorom; hrvatska književnost povezuje se s vrhunskim dometima svjetske književnosti; program afirmira povezanost nastave književnosti s ostalim umjetnostima i društvenim znanostima; povijest jezika povezuje se s nastavom književnosti; ostvaruje se čvrsta veza samostalnoga i izvanškolskoga čitanja (lektire) i školske interpretacije književnoga djela. Međutim, unutarnja korelacija više je općenito metodološko obilježje strukturiranja nastavnoga plana i programa, a ne same odredbe svrhe, pa nije uvrštena u kriterije vrednovanja svrhe.

Stupnjevanost

Programske odrednice trebaju se usmjeriti na stupnjevito postignuće znanja i sposobnosti potrebnih u životu i struci. Gradivo se srednje škole mora rasporediti i usvajati sustavno i međuovisno, po načelu kontinuiteta i u skladu s intelektualnim mogućnostima učenika u pojedinoj etapi školovanja. Odredba svrhe u programu mora polaziti od postignute programske razine nastave hrvatskoga jezika u osnovnoj školi i uspostavljati višu razinu učenja. Stoga ona u dijelu koji se odnosi na kognitivne sposobnosti mora biti provjerbena, mjerljiva, tj. mora opisivati jasne učinke koji se mogu vidjeti ili čuti.

U programima iz 1974., 1984., od 1990. (1993., 1994. i 1995.) te 2003. afirmirana je znanstvena i metodička stupnjevanost u području jezika, nešto manje u području izražavanja i književnosti, a kurikul (2019.) je organiziran na ishodima, koji nisu stupnjevani. U njemu nije iskazan slijed postignuća od najmanjih etapa do završnih na kraju školske godine, još manje na kraju srednje škole, što dovodi u pitanje konačni cilj jer se on može ostvariti samo postupno, ako su ostvareni prethodni ciljevi nižih etapa.

Komunikacijski pristup

Kao što je već rečeno u poglavlju o jeziku, jezični praktičari i teoretičari nastave zalažu se za komunikacijski (*lingvističko-komunikacijski* ili *komunikacijsko-funkcionalni* metodički pristup), koji se ostvaruje napuštanjem usvajanja i procjenjivanja znanja na temelju prepoznavanja i definiranja termina te se okreću uporabi jezika u različitim oblicima usmenoga i pisanoga izražavanja. Jezični sadržaji moraju imati ulogu ovladavanja pismenošću u suvremenom smislu (potrebe suvremenog čovjeka) da bi nastava temeljena na njima bila učinkovita u služenju učenika standardnim jezikom, a ne da se uči radi učenja. I književni se sadržaji povezuju sa stvarnim potrebama učenika i razvitkom njegove osobnosti.

Komunikacijski pristup nastavi samo je naznačen u odredbi svrhe u programima iz 1974. i 1984. Odnos govor − pismo nedovoljno se iskorištavao u nastavi, pa su vrednote govornoga jezika sve brže posustajale. U nastavnoj praksi govorne se vježbe gotovo nisu odvijale, i to iz dvaju osnovnih razloga: cijeli program bio je tako opširan da ga nije bilo moguće uspješno završiti, stoga su nužno stradavala ona područja koja je bilo teže kontrolirati i vrednovati, a u drugom redu zbog toga što velik dio nastavnika materinskoga jezika nije osposobljen za

metodički pravilno njegovanje govornoga izraza. Isticanje pisanoga sloja jezika odrazilo se u nastavnoj praksi od Dionizija Tračanina i Elija Donata. Iako je retorika razvijena u I. st. (Marko F. Kvintilijan), govoreni ili usmeni dio nastave ostao je duboko u sjeni pisanoga dijela do novijeg vremena.

Od devedesetih godina sa svakim novim programom Hrvatskoga jezika iskazuje se potreba za komunikacijskim nastavnim sustavom te se on sve više uzima u obzir u definiranju svrhe i izboru sadržaja nastavnih planova i programa. Nastava je sve više usmjerena na stjecanje jezičnih kompetencija, na učenički aktivitet i interpersonalni odnos učenika i nastavnika; povećano je formativno vrednovanje kao jasnije praćenje učeničkih individualnih postignuća. Sve manje je slušanja i mehaničkog pamćenja u nastavi, iako ni to ne treba iščeznuti. Uključeni su različiti oblici suradničkih aktivnosti među učenicima te između učitelja i učenika, potiču se različiti oblici kreativnog izražavanja i stvaranja.

Nastavnici svoje izvedbene programe sve više približavaju komunikacijskoj koncepciji, u kojoj je učenicima omogućeno da iskazuju svoje znanje i vještine istraživanja, raspravljanja, dokazivanja, izvješćivanja, obraćanja i stvaranja različitih vrsta tekstova (komunikacijskih, stvaralačkih, diskurzivnih, novinskih, stručnih). Intenzivnije uključuju načelo aktivnosti. Međutim, nastava u kojoj se ostvaruju komunikacijske kompetencije nije prevladavala i bila je često prepuštena dobroj volji profesora jer nije bila izričito utvrđena kao sastavnica odredbe svrhe nacionalnog programa.

Ishodi učenja u *Kurikulumu* usmjereni su na stvaralačku i komunikacijsku kompetenciju. U *Kurikulumu* je svrha relativno dobro definirana u metodičkom smislu za dio predmeta koji se odnosi na jezik i njegovu uporabu, ali nema odredbe svrhe za područje književnosti, medija i kulture. Ipak se iz opisa i ciljeva može zaključiti što je namjera programa. Međutim, nerealno je očekivati da će krajnji rezultat biti zadovoljavajući jer je rigidno usmjeren na ishode i jer je zanemarena uloga sadržaja. Ponavlja se fraza da sadržaj nije u prvom planu i zaboravlja da su postignuća u nastavi uvjetovana sadržajem. Kad je riječ o književnom djelu, njegov sadržaj sam po sebi utire put za postizanje estetskih, literarnih, komunikacijskih i mnogih drugih kompetencija.

U odredbi svrhe mora biti naglašena integracija teorijskih i praktičnih sadržaja i njihova međuovisnost, npr. učenje o tekstovima treba uključiti i formulaciju da učenici samostalno

oblikuju razne vrste tekstova u govoru i pismu. Program nastave jezičnoga izražavanja ponajprije pretpostavlja praktični rad, vježbe učenika u govorenju, čitanju, pisanju i slušanju, pri čemu učenici proširuju umijeća, vještine i navike stečene u osnovnoj školi. Uvježbavanje treba biti obilno zastupljeno, ali treba voditi računa o kontinuitetu od jednostavnijih (pozdravljanje, oslovljavanje, zahvaljivanje, sastavljanja podsjetnika, zapisnika, sažetka, obavijesti, oglasa, zahtjeva, molbe, priziva itd.) do složenijih (tumačenje, predavanje, stručni članci, prosudbeni tekstovi, rasprava itd.) oblika izražavanja. Ne smije se izostaviti uporaba riječi u medijima (riječ u knjizi, novinama, stripu, glazbi, slikarstvu, reklamnom oglasu – sastavljanje tekstova za različita priopćavala).

Nastavnik treba poučavati jezične i jezikoslovne činjenice prikladnim i zanimljivim pristupom, postupcima i metodama kojima će učenik aktivno ostvarivati znanja, povezujući tako cilj učenja i teorijsku potporu. Praksa (vještine) potpomognuta teorijom promišljanja i učenja jezika (znanjem) na fonološkom, gramatičkom, rječničkom, pravopisnom i tekstološkom planu omogućuje ostvarenje pismenosti. Prosuđujući kategoriju uporabe jezika u odredbi i opisu svrhe u programima koji su analizirani u ovom radu može se zaključiti da se praktična strana jezika nije uvažavala u mjeri koja bi omogućila da se učenika osposobi za kompetentno služenje jezikom. U programima iz 1974. i 1984. nije bilo svrhovitoga povezivanja teorije i prakse kao dvaju polazišta djelovanja, nego su bili orijentirani na teorijska postignuća. Poteškoća je bila i u prevelikoj zaokupljenosti sumativnim vrednovanjem, kojim se vrednuje rezultat rada, a ne daje se povratna učinkovita informacija o napredovanju učenika i nastavnoga procesa. Praktično služenje jezikom u govornom i pisanom sustavu u drugom je planu definiranja svrhe, pa onda i nastavne izvedbe.

Programi od 1990. (1993., 1994. i 1995.) približavali su se uravnoteženom odnosu teorije i prakse, još više onaj iz 2003., a kurikul (2019.) je pak radikalno orijentiran na vještine (praksu), čime je ukinuta prijeko potrebna uravnoteženost teorije i prakse. Dobra je strana kurikula što eksplicitno definira praktično stvaranje jezičnih oblika u govoru i pismu, a loša što nije predviđen proces postupnog učenja tih vještina.

U nastavi jezika nemoguće je odvojiti teoriju od prakse. Naravno, pritom je jako važno da se učeniku pristupi kao pojedincu s određenim sposobnostima, vještinama, emocijama i sklonostima, za što je presudan čimbenik dobar i sposoban nastavnik.

Diferenciranost (prema vrsti srednje škole)

Programi iz 1974. i 1984. centralizirani su, potpuno jednaki za sve vrste srednjih škola (gimnazija je ukinuta) u prvim dvama razredima, u kojima je zastupljeno općeobrazovno područje. Struka je u trećem i četvrtom razredu prepuštena školama, no u Hrvatskom jeziku kao općeobrazovnom predmetu sve je bilo zadano. Budući da je svrha bila centralizirana, obrazovanje i nastavnici bili su u službi zatvorenoga i krutoga političkoga sustava i prosvjetnih vlasti. Znalo se da programi nisu kvalitetni, ali se ništa nije smjelo poduzimati da se promijene.

Centraliziranost je smanjena u programima od 1990. g. (1993., 1994. i 1995.), 2003., a u *Kurikulumu* je velik dio programa prepušten slučajnostima zbog toga što nije zadan sadržaj u mjeri u kojoj se obuhvaća bit predmeta, a s druge strane krut je u radikalnoj zadanosti ishoda kao vještina.

Programi nisu funkcionalno diferencirani prema tipovima škole i potrebama struke (zanimanja). Jezični sadržaji samo su prošireni sadržaji osnovne škole. Učenici po završetku srednje škole ne pokazuju dovoljnu usvojenost jezične kulture, što se očituje u niskoj razini jezičnoga izražavanja. Visoki postotci neprolaska učenika na ispitu iz eseja na državnoj maturi potvrđuju da je ovladanost jezičnim sposobnostima i vještinama nedovoljna. Razlozi su mnogobrojni. Rad na jezičnoj pismenosti učenika srednje škole vrlo je težak jer su velike razlike među učenicima po dolasku u srednju školu. Neujednačenost je plod nedovoljne motiviranosti učenika i nastavnika još od osnovne škole, nedovoljne individualizacije u pristupu učeniku, teorijskoga pristupa nastavi, nedovoljnoga praktičnoga uvježbavanja pisanja, čitanja, govorenja, slušanja, raspravljanja itd., što je nekim učenicima prijeko potrebno. Velika neujednačenost u znanju, sposobnostima i jezičnim i dr. vještinama sve više dolazi do izražaja od devedesetih godina, od vraćanja gimnazija u školski sustav, otkad se učenici s boljim ocjenama uglavnom upisuju u gimnazije, a oni kojima gimnazije nisu dostupne u strukovne škole. Pritom se čini velika šteta strukovnim školama i potrebama društva za određenim strukama, a država nije našla rješenje da raspodjela učenika u gimnazije i strukovne škole ne bude ovako drastična. Nužno je diferencirati programe za svaku vrstu srednje škole, što se mora očitovati u odredbi svrhe.

Fleksibilnost

Programi iz 1974. i 1984. nisu bili otvoreni za mogućnost proširivanja i dorađivanja jer je svrha bila statična, nedodirljiva, pa se nisu razvijali na temelju iskustva stečenoga u uporabi. Dokumenti, od najviše razine (zakoni) do najniže razine (izvedbeni program), pokazuju neskrivenu neupitnost koja proizlazi iz moći nametnutoga svjetonazora. Nepovezanost teorije i prakse i politički zadani sadržaji posredno dovode do toga da je postavljena svrha nefleksibilna, neprilagodljiva različitim situacijama i potrebama. U programima od devedesetih otvaraju se mogućnosti prilagodbe programa razrednim odjelima, vrsti škole i učenicima sa specifičnim potrebama, što se u konačnoj verziji programa za šk. g. 1994./1995. realizira i izbornim sadržajima, iako samo za darovite učenike. No, u svim uputama i napomena programa od 1990. g. razvidna je težnja da odredba svrhe Hrvatskoga jezika bude fleksibilna. U kurikulu je neprihvatljivo fleksibilna, pri čemu je fleksibilnost posljedica nedovoljnoga utemeljenja programa na krajnjem cilju (svrsi) predmeta.

Humanističnost

Odredbom svrhe Hrvatskoga jezika treba se afirmirati humanistični koncept nastave, koji je orijentiran na razvoj osobe i uključuje individualne osobine ličnosti, socijalne odnose i okruženje. Prema programima iz 1974. i 1984. nastava je bila suprotna tome – radikalno funkcionalistički orijentirana na društvenu praksu, konkretnije na proizvodnju i tzv. udruženi rad. Ograničavano je slobodno usmeno i pisano jezično izražavanje jer se strogo pazilo da se u nastavi ne izrazi neslaganje s režimom. Školske zadaće i pisani radovi bili su cenzurirani i autocenzurirani, a u nekim jubilarnim prigodama stizale su u školu naredbe o obvezatnim naslovima pisanih radova, što je onemogućavalo pravilno vrednovanje i kritičko razmišljanje. Izbjegavane su idejne analize pojedinih radova, bez kojih se ne može poboljšati sposobnost izražavanja kritičkoga stava te se usmeno i pisano izražavanje u velikoj mjeri svodilo na teorijsko učenje o pojedinim tekstnim vrstama.

U programima iz 1974. i 1984. nema mjesta slobodnom ni kritičkom promišljanju jer su se pojave, događaji, jezik i književnost jednostrano i isključivo ideološki interpretirali. Izbor gradiva dovodi se u vezu s ostvarenjem krajnjega cilja, što je metodološki prijeko potrebno, no kad znamo koji je cilj, onda je to ograničavajući čimbenik za izgradnju slobodoumne i humane ličnosti.

Programi nisu usmjereni na učenike i njihove potrebe, nego su zatvoreni u ideologiju, odriču se očuvanja i promicanja vrijednosti slobodoumlja i humanosti, što dovodi do krize svih vrijednosti. Kontrola mišljenja i djelovanja obezvrjeđuje znanje, rad kao vrijednost, odgovornost, istinu, poštenje, domoljublje, vjeru. Onemogućen je slobodan izbor sadržaja, a i svrhu je društveni režim unaprijed zadao kao ostvarenje ideoloških namjera. Svrha nije bila slobodoumna, nego totalitaristična jer ukida slobodu izbora, čak i slobodu izražavanja mišljenja. Idejne smjernice hrvatskoga školstva općenito vodile su u jednoumlje i totalitarni pristup svemu.

Dogma da „cjelokupan sistem odgoja i obrazovanja u najširem značenju te riječi (uključujući sve njegove dimenzije i strukturalne elemente) mora biti utemeljen na marksizmu i prožet njime, kako bi se postigao krajnji cilj odgoja i obrazovanja: cjelovito formirana ličnost koja je usvojila marksistički način mišljenja i poimanja svijeta i koja je spremna da na tome gradi svoj odnos prema svijetu, tj. svoj društveni i ljudski angažman“ (*Zakon o srednjem obrazovanju*, 1971: 3) pronosila se u programima Hrvatskoga jezika u socijalističkom razdoblju. Naglasak je bio na kultiviranju marksističke dogme u analizi teksta i interpretaciji događaja i odnosa. Propagirala se koncepcija da treba učiti za rad i iz rada, što je u skladu s Marxovom koncepcijom čovjeka da ljudska egzistencija neposredno ovisi o razvitku totaliteta njegove ličnosti. Samo svestrano razvijena obrazovana ličnost zadovoljit će marksističke kriterije i postulate mišljenja i djelovanja (samosvjesnost, kritičnost, revolucionarnost, kreativnost itd.).

Programi novoga tisućljeća striktno se odriču ove dogme. Humanistički koncept zaživio je tek u novoj državi i ostvarivao se u odredbama svrhe svih programa, osim u kurikulu (2019.), koji je u bitnim odrednicama usmjeren na tehnokratsko- birokratski odnos prema učeniku kao sredstvu (*human resource*), a ne subjektu društvenih djelovanja. Ishodi u ovom kurikulu svode znanje o ukupnoj stvarnosti na mjerljivu dimenziju, a Hrvatskom jeziku imanentna su i znanja koja nije moguće mjeriti.

Volja političkih grupacija presudila je da se u kurikulu na neopoziv način afirmira tehnologizacija učenja i poučavanja preko ishoda kao fragmentarnih umijeća, u kojima pragmatizam postaje dogma, pa se svrha predmeta ne izvodi iz strukture samoga predmeta kojem je imanentna osobnost i duhovna strana života, nego se svodi na strogo pragmatičnu ulogu.

9. RASPRAVA

Postavljena hipoteza ovoga istraživanja da svrha (opći cilj) nastave Hrvatskoga jezika nije kvalitetno postavljena prema ustanovljenim kriterijima dokazana je samo na nekim primjerima nastavnih planova i programa koji su bili na snazi od sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća do danas, točnije od 1974. g. do 2019., pa ju treba uzeti s ograničenjem. Naime, usprkos nedostatku nekih kriterija, može se konstatirati da je opći cilj relativno kvalitetno određen u programima iz 1993. (1994., 1995.) i 2003. g. jer u njima preteže broj kvalitetnih kriterija (kriterij relevantnosti, neideologiziranosti, komunikacijskoga pristupa, fleksibilnosti, stupnjevanosti, humanističnosti i koherentnosti), a nisu zastupljeni kriteriji (strukovne) diferenciranosti i realnosti (ostvarljivosti).

U programima iz 1974. i 1984. nisu zastupljeni kriteriji relevantnosti, neideologiziranosti, komunikacijskoga pristupa, fleksibilnosti, humanističnosti i koherentnosti, a zastupljen je samo kriterij stupnjevanosti, pa ne možemo govoriti o kvalitetnoj odredbi svrhe u njima. Naprotiv, ona je izrazito nekvalitetna i loš je temelj za odvijanje nastave.

U kurikulu (2019.) su zastupljeni neideologiziranost, komunikacijski pristup i fleksibilnost, što je nedostatno za kvalitetnu odredbu svrhe i upućuje na pad kvalitete programa u odnosu na prethodni program iz 1994. (1995.) g.

Ni u jednom programu nisu ostvareni svi kriteriji kvalitetne odredbe svrhe. Nijedan nije uspio u cijelosti naći razumnu i realnu mjeru između zamišljenih namjera (svrhe) i sadržaja koji će te namjere ostvariti. Također, nijedan od njih nije usmjeren na sustavni uspjeh učenika u struci (profesionalni strateški cilj), tj. nedovoljna je diferenciranost odredaba svrhe Hrvatskoga jezika između gimnazijskih i strukovnih programa. Potrebno je i postavljanjem svrhe Hrvatskoga jezika diferencirati strukovne škole od gimnazija te trogodišnje od četverogodišnjih škola, i to prema specifičnosti struke. Iako temelji Hrvatskoga jezika trebaju biti isti u svim strukama, o diferencijaciji svrhe ovisi osobna i profesionalna spremnost. Trebalo bi se držati Težakova (1996: 41) stajališta da je svrha nastave hrvatskoga jezika izgrađivanje vrsnika određenih struka, kojima je hrvatski jezik moćno oruđe u profesionalnom, ali i širem općem djelovanju ili, jednostavnije rečeno, osposobljavanje za govorenje, pisanje i razumijevanje svih vrsta tekstova. Treba, dakle, povezati akademski s

profesionalnim kurikulom, pri čemu se ne misli na integrirani kurikul koji ukida predmete i uklapa ih u šira područja, nego na povezivanje sadržaja i strategija unutar predmeta. Nedostatak jezične i komunikacijske osposobljenosti, kao i niska razina primjene stečenih kompetencija u radnom okružju govore da to dosad nije postignuto.

U svim programima opisana je svrha učenja Hrvatskoga jezika i metodologija oblikovanja programa usmjerena je na nju, osim u kurikulu, u kojem je svrha samo definirana, a metodologija ju ne uključuje. Neki programi nemaju definiranu svrhu u pravom značenju metodičkoga termina svrha, ali se ona nalazi u ciljevima programa (programi iz 1974. i 1984.).

Budući da je kvalitetno postavljanje svrhe u nastavnom planu i programu uporište kvalitetne nastave, nameće se odgovor na pitanje je li nastava hrvatskoga jezika koja se izvodila prema pojedinom od ovih programa ostvarila kvalitetne rezultate na godišnjoj razini, a što je još važnije, na kraju srednjoškolskoga obrazovnoga ciklusa. Odredba općeg cilja nije pružala ostvarenje kvalitetne nastave u svim sastavnicama, ali programi u kojima preteže broj kvalitetnih sastavnica svrhe omogućili su i kvalitetnu nastavnu izvedbu, tj. pozitivno su utjecali na odvijanje nastavnoga procesa i njegov konačni rezultat. Naravno da se pritom podrazumijevaju pozitivan metodički pristup i kvalitetne metode poučavanja, što nije izravni predmet bavljenja ovoga rada.

U kronologiji nastave materinskoga jezika u razdoblju kojim se bavi ovaj rad uočavaju se prema odredbi svrhe dva dijela. Prvi počinje 1974. godine i traje do 1990. godine, koja je razdjelnica među državama, društvenim uređenjima i ideologijama, što će se izravno odraziti na odgoj i obrazovanje. U njemu prevladava teorijski i praktični ideologizam, dogmatizam, pozitivizam, normativizam i formalizam. Nastavni sadržaji i ciljevi strogo su propisani, proizvod su obrazovne birokracije komunističkoga režima koja je sve regulirala, propisivala i nadzirala.

U vremenu socijalizma Hrvatska je bila u stanju neslobode i nehumanosti na svim područjima, što će imati velikoga odjeka u nastavi materinskoga jezika. Odredba svrhe bila je usmjerena na odgoj tzv. svestrane ličnosti u duhu marksizma i socijalističkoga samoupravljanja te tzv. bratstva i jedinstva, što je dovelo do nijekanja same biti Hrvatskoga jezika kao materinskoga jezika, koja se ostvaruje u razvoju slobodne, odgovorne i pismene

osobe, u usvojenosti književnosti, kulture i baštine hrvatskoga naroda te najvažnijih djela svjetske književnosti.

To je razdoblje boljševičke i marksističke nastave, u kojem je sve zadano krutom ideologijom, razdoblje tzv. usmjerenog obrazovanja, u kojem je svrha bila dogmatski zadana, ideološki nametnuta i centralizirana te nije obuhvaćala relevantne sadržaje koje treba obuhvatiti nastavni predmet u kojem se poučava materinski jezik.

Programi su neprimjereni, pretrpani nastavnom građom. Nedovoljan je broj sati Hrvatskoga jezika. Nije bilo namjere, a ni vremena za refleksiju, uvježbavanje i stvaranje navika pravilnoga pisanja i govorenja svih vrsta tekstova jer je formalno ostvarenje sadržaja imalo prednost pred ostvarenjem pismenosti. Sasvim je logična posljedica toga činjenica da veliki dio naše populacije nije postigao zadovoljavajuću razinu pismenosti ni nacionalno-kulturne posviještenosti. Razlozi neučinkovitosti nastave hrvatskoga jezika mnogobrojni su, ali uz nedovoljno dobro poučavanje treba svakako istaknuti i činjenicu da se nastavnim planovima i programima nije dobro zacrtala svrha ili konačni cilj učenja i poučavanja. Koliki je stvarni udio čimbenika nedovoljno kvalitetno postavljene svrhe na nastavni proces i njegove rezultate nemoguće je znanstveno utvrditi jer je vrlo mnogo promjenjivih i složenih utjecaja na nastavni proces i njegovu učinkovitost.

Razdoblje od uvođenja tzv. Šuvarove reforme do osamostaljivanja hrvatske države ograničilo je duhovni prostor jednopartijskom indoktrinacijom u kulturi, obrazovanju, medijima, politici, a posljedice toga i danas su prisutne. Za nastavu hrvatskoga jezika to je razdoblje destrukcije jer je predmet koji treba otvarati duhovne prostore bio podložan partijskom jednoumlju i instrumentaliziran za interese socijalističke marksističke revolucionarne ideologije, čime je njegova svrha pretvorena u suprotnost samoj sebi. Naši programi Hrvatskoga jezika od sedamdesetih godina dvadesetoga stoljeća do devedesetih izraz su toga vremena i društva u kojem se nije priznavala samobitnost hrvatskoga jezika, hrvatske nacije, povijesti, kulture i vjere i koji iskazuju nakaradni, lažni moral vladajuće Komunističke partije. Posljedice su gubitak kriterija u vrednovanju i ocjenjivanju, nezadovoljstvo sustavom obrazovanja, pad motiviranosti učenika, pasivnost u društvu, podcjenjivanje nastavničkoga rada i zanimanja, nemotiviranost za upis na nastavničke fakultete. Ideologija toga svijeta, bez obzira na historijski nužne modifikacije, i danas se pokazuje u pokušajima poništavanja tradicionalnih vrijednosti i relativiziranja svega.

Do devedesetih godina dominirale su društvene vrednote koje je nametao represivni sustav kao ishodište svrhe i ciljeva odgoja i obrazovanja. S obzirom na to da se obrazovanje temeljilo na lažnim vrijednostima ili vrijednosnom diskontinuitetu u odnosu na vrijednosti koje su u narodu egzistirale, dolazi do kulturološkoga sukoba. Radikalnim ukinućem katoličkih škola 1945. g., potom gimnazija 1974. g. prekinuta je tradicija hrvatskoga školstva.

Svrha i ciljevi Hrvatskoga jezika upravo su obezvrjeđivali hrvatsku prošlost i kulturu. Otežavajući čimbenik bio je i taj što su naša pedagogija i metodika idealizirale opće ciljeve i metode, suprotstavljajući se promjenama kako bi zadovoljile partijsku ideologiju i birokratsku strukturu, a zanemarivale su kvalitetu i djelotvornost znanja koje bi se trebalo stjecati u školi.

U instrumentaliziranju svrhe Hrvatskoga jezika za nametnute ideološke ciljeve bilo je nemoguće ostvariti kvalitetnu nastavu. Svrha je dakle Hrvatskoga (ili srpskoga jezika!) potpuno neprihvatljiva teorijski, a onda i u praksi. Programi su puni laži, prekrajanja informacija i razračunavanja s pojedinim piscima i događajima, temama i povijesnim događajima, nekritični, prepisivani, sami sebi svrhom. Neke vrednote povezane s predmetom ipak su sačuvane, ali zahvaljujući pasivnom otporu nastavnika koji su ih promicali ideologiji usprkos. Razvoj hrvatskoga školstva tekao je usporedno s borbom za samoodređenje naroda.

Od 1990. do 2019. traje razdoblje traženja rješenja, ali, ponekad s nedovoljno promišljanja, ponekad prema odlukama političkih skupina. No u razdoblju demokratizacije otvaraju se putovi prema kvalitetnoj svrsi književnoga i jezičnoga odgoja u otvorenosti prema novim teorijama, iskustvima i potrebama. Mijenja se (deideologizira) strateški cilj, k tome i sadržaji, osobito sadržaji književnosti. U harmonizaciji našeg školstva s očekivanjima Europske unije prelazi se na humanu, demokratičnu, interkulturnu i kreativnu znanost o odgoju, a time i nastava sve više poprima takva obilježja. Intenziviraju se aktivniji (komunikacijski) pristupi učenju i poučavanju, otvara se prostor pluralizmu metoda i oblika rada u nastavi, kao i ostvarenju novih zadaća učitelja prema europskim dokumentima: učiti znati, učiti biti, učiti činiti i učiti živjeti zajedno. Od devedesetih se godina razmatra kurikulni pristup odgoju i obrazovanju, nastava se usmjerava na kompetencije u kognitivnom i afektivnom području. Pokušava se promijeniti paradigmu poučavanja u paradigmu učenja, u kojoj učenici postaju aktivni sudionici oblikovanja nastave i regulacije vlastitoga znanja. Međutim, ni dalje u nastavnim planovima i programima nema potpuno svjesne i jasne predodžbe o tome što se želi postići obrazovanjem, tj. nije u cijelosti kvalitetno određen strateški cilj učenja i

poučavanja Hrvatskoga jezika. Promjene su u početcima novog društvenog uređenja bile okrenute promjeni sadržaja i izbacivanju ideoloških odrednica iz programa prethodnoga razdoblja, a nije se znalo što je novi strateški cilj. Čak i ako je svrha u nekim programima dobro određena, nije bilo potpune koherencije sa sadržajem ili je sadržaj bio preopsežan, stoga neostvarljiv, što je relativiziralo njegovu važnost. No, iz programa u program ipak su se poboljšavale sastavnice svrhe, time i nastavne prakse, sve do uvođenja *Kurikuluma*.

Odredba svrhe nastave Hrvatskoga jezika u Republici Hrvatskoj, a riječ je o privremenim programima od 1990. godine do programa iz 1995. g., potom programa „za rasterećenje" iz 2003. deideologizirana je i demilitarizirana. Izbačeni su vojni sadržaji općenarodne obrane i društvene samozaštite te marksistička ideologija, pa ih možemo promatrati kao protutežu programima iz vremena Jugoslavije. Katoličke škole i gimnazije vraćene su u sustav obrazovanja, omogućene su sve nužne pretpostavke za istinski kvalitetnu školu. Iako su obrazovanje i nastava i dalje u službi zatvorenoga i krutoga sustava prosvjetnih vlasti, programi i nastava hrvatskoga jezika poboljšavaju se.

Iz programa u program jača model aktivne škole, komunikacijski pristup, oživljavaju se mnoge vrijednosti i područja života za koja je zemlja u socijalističkom vremenu bila zakinuta, osobito ona koja imaju identitetska nacionalna obilježja. Osim nacionalno-simboličkih sadržaja iz hrvatske kulture, književnosti, jezika, religije, povijesti, običaja uključuju se i druge vrijednosti (stavovi, ponašanje, solidarnost, tolerancija, interkulturalni odnosi, ljudska prava, upravljanje) u strukturiranju nacionalnih programa Hrvatskoga jezika. Naziv predmeta oslobađa se drugoga dijela (srpski) kojim se nastojalo ukinuti samosvojnost hrvatskoga jezika i naziva se Hrvatski jezik.

U *Kurikulumu* nema sveobuhvatnog relevantnoga općega cilja koji se očekuje na kraju četverogodišnjega srednjoškolskoga razdoblja ni sustavne povezanosti postignuća od prvoga do četvrtog razreda srednje škole. Cilj je samo dijelom prihvatljivo definiran, ali metodološki nije proveden kroz program jer nema strukturirane veze među pojedinim etapama. Dana je samo osnovna orijentacija na rad, a od nastavnikova znanja, sposobnosti i zalaganja ovisi koju će konkretnu građu izabrati i kako je planirati. Pretjerana izbornost sprečava uravnoteženo stjecanje znanja i njegova vrednovanja, što je nepovezivo s nastavnom praksom. Sadržaji programa nisu u suglasju s ciljem, što onemogućava kvalitetnu izvedbu (nastavu). Ako se u programima ne utvrđuje kako se definirane kompetencije mogu poticati i izgrađivati, tj. ako

nije dobro strukturirana veza od nižih zadaća i ciljeva do najviše razine ciljeva − svrhe, prenosi se način mišljenja i strategija djelovanja iz ekonomije i upravljanja na vrednovanje konačnih postignuća u obrazovanju. Spoznaja da svrhu treba konkretizirati preko ciljeva, ciljeve preko zadaća i učiniti taj put razgovijetnim, pružit će bolje razumijevanje planiranja, a ovisno o tome, bolju izvedbu nastave hrvatskoga jezika. Svrha se ostvaruje kao prirodni ishod prethodno ostvarenih ciljeva. Važno je da su postignuća uvijek usporediva na razini obrazovnih ciklusa i razreda.

Naravno, svrha i ciljevi u svakom su školskom predmetu ovisni o sadržaju, a u nastavi književnosti oni su nedjeljivi od književnih djela koja su propisana za nastavu. Ne može se na lošem sadržaju postići kvalitetan cilj književnoga odgoja i obrazovanja. Ne može se na površnom tekstu razvijati kritičko mišljenje, stoga se ne smije popustiti trivijaliziranju lektire i dr. tekstova u novijim metodičkim koncepcijama, koje izbor sadržaja prilagođuju isključivo izboru čitatelja. Iako treba uključiti i djela trivijalne književnosti u nastavu, naravno, s točno određenim ciljem, nije dobro spustiti ukus na razinu trivijalnoga. Učenicima se mora pružiti mogućnost upoznavanja visoko vrijednih književnih djela, koja će im omogućiti promišljanje svijeta i čovjeka i na kojima će izgraditi svoj književni ukus, kako bi se mogli oduprijeti trendu našega doba da je važno čitati, a ne što čitati. U pisanju *Kurikuluma nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovnu školu i gimnaziju* i *Kurikuluma za strukovnu školu* popustilo se pritiscima površnoga odnosa društva, ponajviše medija, prema književnom djelu. Kako jezik nije samo sredstvo sporazumijevanja, nego i mišljenja i povijesnoga pamćenja, jasno je da za nastavu treba birati tekstove kojima se promišljaju teme i izgrađuje visoka razina osobnog, nacionalnog i kulturnog identiteta. U plitkim, površnim tekstovima, isključivo zabavnima ili s jedinom pretenzijom da to budu, da se njima zabavlja intelektualno i estetski nezahtjevan čitatelj, ne pronalazi se put do ostvarenja svrhe Hrvatskoga jezika. Trend je u našoj nastavi, a i na globalnoj razini, da se čita radi čitanja, da se učenici bave samo djelima koja su lako čitljiva, koja ih misaono ne opterećuju sadržajem ni jezičnom stranom, što nije dobro za cjeloviti razvoj ličnosti. Prevladava stereotip da učenici srednje škole ne čitaju, da ne vole čitati i sl., pa ih preko zabavne literature treba dovesti do izgrađenoga čitatelja. To je neprihvatljivo jer takva književnost ili literatura općenito ne otvara nikakva pitanja i ne može dovesti do spoznaje što je dobra književnost, ne može izgraditi estetski kriterij čitatelja. Vrsna djela nisu samo estetska pojava nego imaju i dubinu misli, što nikako ne isključuje humoristična djela ili ona pisana jednostavnim stilom. Također

se govori da su neki tekstovi učenicima neprihvatljivi jer su pisani starim hrvatskom jezikom i zahtijevaju čitateljski napor, što je točno, ali to ne znači da ih učenici ne trebaju čitati. Učenje jest napor i nikako nije prihvatljivo da učenici o Marulićevoj *Juditi* i Držićevu *Dundu Maroju,* primjerice, samo nauče neke podatke i ubrzo ih zaborave, protiv čega se bore svi, nego treba pronaći dobru metodu da se učeniku približi stari tekst, ne nužno u cjelini. Presudni su pristup tekstu i metode rada, a ne težina teksta samoga, naravno, uvažavajući dob učenika i vrstu srednje škole u kojoj se učenici školuju. Ne treba sve što je teško i zahtjevno izbaciti iz programa jer bi prema takvom stavu iz programa svih predmeta nestali mnogi nužni sadržaji. Odluku o tome treba prepustiti kompetentnim ljudima koji mogu sagledati obveze učenika u svim predmetima i fenomen Hrvatskoga jezika, dakako, i koji mogu pouzdano reći koja djela učenici trebaju čitati u cijelosti, koja možda u odlomcima, a koja ne trebaju čitati za nastavu. Ionako će u svoje slobodno vrijeme posezati za djelima po svom ukusu, ma kakav on bio.

Budući da je sadržaj poučavanja uvjet da bi se ostvarilo bilo koje postignuće (ishod, cilj), dakako i svrha učenja i poučavanja, nužno je odrediti sadržajnu jezgru na kojoj će se temeljiti program (kurikul) Hrvatskoga jezika u srednjoj školi. Izborni sadržaji ne smiju zauzimati prostor sadržajima kojima učenici ovladavaju nacionalnom i svjetskom književnošću u svim razdobljima jer samo takav pristup omogućava logičan i cjelovit odnos prema baštini i suvremenosti, kao i uvid u globalne književne i umjetničke pojave. Pritom je nužno ostvariti načelo povijesnog kontinuiteta, kojim se zapravo potvrđuje ovisno djelovanje različitih utjecaja na književno djelo. U području jezika treba u programu uspostaviti sustav koji proizlazi iz jezičnih znanosti jer je tako i u jeziku kao izvannastavnoj pojavnosti. Naime, glasovi se udružuju u riječi, riječi u rečenice, rečenice u tekst. Sve jezične razine treba poučavati povezano, ali u pojedinoj etapi ili razredu učenici moraju imati naglasak na određenoj jezikoslovnoj disciplini. I naravno, jezična uporaba ostaje u prvom planu kao i u osnovnoj školi, no više je mogućnosti prožimanja jezikoslovnih teorija i gramatičkih pravila s pisanjem i govorenjem te tumačenjem književnih djela, medijskih i svih drugih tekstova.

Nastava hrvatskoga jezika mora se više usredotočiti na aktivnosti kojima se učenike može motivirati na čitanje, pisanje, govorenje i učenje jer su općenito zasićeni informacijama, a virtualni svijet omogućuje im brzo i učinkovito „dohvaćanje“ znanja, pa je institucionalno učenje nedovoljno zanimljivo ako motivacija u nastavi nije dobro osmišljena. U novijoj literaturi naglašava se potreba da se u poučavanju razvija znanje za komunikaciju, inovaciju,

socijalizaciju, za stjecanje znanja (metodoloških i metodičkih), za aktivno prilagođavanje, rješavanje problema, poduzimanje inicijative, demokraciju, multikulturalnost i multietičnost. Također se ističe da nastava treba biti prožeta kritičnošću i kreativnošću učenika. Jedno je izvjesno: u novim uvjetima treba pomicati granice poučavanja materinskoga jezika, i to tako da se učenika osposobi da ovlada kompetencijama koje će mu služiti u tim novim uvjetima života, u kojem svaki pojedinac i svaka narodna skupina trebaju sačuvati svoj identitet. No, ne smije se zaboraviti da se kompetencije ne mogu razviti bez usvajanja znanja.

Svrha mora imati djelatni aspekt, ali on nikako na smije biti jedini aspekt svrhe jer pragmatičnost nije prihvatljiva kao isključivi smisao predmeta. Hrvatski jezik osim znanja uključuje emocije, doživljaj, umjetnički izričaj i duhovnu komponentu, pa treba biti izvorište humanizma, socijalizacije, oduhovljenja i razvijanja osobnosti, moralnih vrednota. Pritom treba izbjeći teleološki normativizam, koji nema uporište u sadržaju. Svrhu treba staviti u kontekst hrvatske metodičke tradicije i suvremenih postignuća odgojnih znanosti.

Budući da je jezik medij i izvor kulture, ali i specifičnost određene nacionalne zajednice, jedna od uloga nastave materinskoga jezika u 21. st. jest da prenosi kulturne vrijednosti u nacionalnoj zajednici i u dodiru sa stranim kulturama (interkulturalizam), ali odnos nacionalnoga i općeg ne smije ugroziti nacionalno niti ne uvažiti strano. Takve uravnoteženosti nije bilo u našim planovima i programima, a novi kurikul gotovo je indiferentan prema temeljima duhovne kulture i baštine hrvatskoga naroda te njezinim ishodištima. Nacionalni identitet, koji se očituje kao svijest o posjedovanju kulturnih, nacionalno-povijesnih, vrijednosno-običajnih obilježja i jezičnih posebnosti, važna je pretpostavka za skladan i dostojanstven život u globalnom društvu.

Na putu od ideologizacije u socijalističkom vremenu do suvremene globalizacije hrvatski jezik, baština, umjetnost i kultura zapostavljani su i nijekani, a posljedice se vide u neposviještenosti Hrvata o kulturi i baštini koja pripada njihovoj nacionalnoj samobitnosti. Naime, u globalizacijskim procesima zajedničke europske politike obrazovanja uloga materinskoga jezika u *Kurikulumu hrvatskoga jezika* izjednačuje se s ulogom bilo kojeg drugog jezika kao sredstva sporazumijevanja, pri čemu se gubi njegova uloga pokazatelja i čuvara identiteta naroda, njegove kulture, vjere i baštine. U programiranju i u nastavi treba prihvatiti normative i standarde UNESCO-a, globalizacije, europeizacije, multikulturalizma, interkulturalizma, višejezičnosti, demokracije, didaktičkoga pluralizma, informatizacije,

tehnološkoga i znanstvenoga razvoja, tržišnoga gospodarstva, ali u okviru nacionalnokulturnoga identiteta.

Program se nakon uspostave demokracije namjeravalo osloboditi enciklopedijskoga činjeničnog znanja i primjeriti učeničkim sposobnostima procesnoga znanja, no ratne okolnosti i nedostatak jakih političkih i obrazovnih snaga usporili su reformu o kojoj se poslije dugo govorilo, a onda je naglo donesena politička odluka o implementaciji kurikula u obrazovni sustav bez potrebnih znanstvenih i stručnih procedura, što će unazaditi nastavu hrvatskoga jezika. U aktualnom trenutku našega obrazovanja vidi se kako metodologija stvaranja nastavnoga plana i programa/kurikula koji nije usmjeren općem cilju Hrvatskoga jezika dezintegrira program i nastavu. Promjene nisu bile vođene strateškim ciljevima učenja materinskoga jezika, sadržaji nisu dobili svoju znanstvenu i stručnu poziciju, a i ne podliježu kriterijima koji su nužni za nastavu. Drugi je problem standardiziranje svih vrsta znanja u ishodima kao malim isječcima sposobnosti i vještina (kompetencija), čime se zapostavljaju koncepti cjelovitosti znanja, odgojnih vrijednosti i učenja kao (stupnjevitoga i kontinuiranoga) procesa.

Više nego ikada izloženi smo manipulaciji i deformaciji jezika u oglasima, promidžbenim tekstovima i lažnim vijestima u današnjem svijetu elektroničke tehnologije i komunikacije koja je njome omogućena. Stoga Hrvatski jezik u srednjoj školi mora integrirati medijsku kulturu, koja će pomoći učenicima u boljem razumijevanju negativne, ali i pozitivne strane suvremenih medija te njihove uporabe, što se djelomice čini u svim programima od početka dvadeset i prvog stoljeća, a razrađenije i smislenije u novom kurikulu. Nije nužno da medijska kultura bude zasebno predmetno područje, ali je važno da nastava razvije kritičko promišljanje uloge medija u suvremenom svijetu.

S obzirom na to da je u odredbi svrhe zastupljen znatan broj kvalitetnih sastavnica, a odredba svrhe izravno je povezana s nastavnom izvedbom, možemo reći da je Hrvatski je jezik od devedesetih godina dvadesetog stoljeća do kurikula iz 2019. g. funkcionirao puno uspješnije nego što su prikazivali mediji i dionici nove reforme i da se poboljšavao iz programa u program, pa ga nije trebalo radikalno mijenjati, kao što se to učinilo. *Kurikulum* je prekid prirodnoga puta u razvoju nastave hrvatskoga jezika i stoga što je u njemu uvedeno tematsko planiranje, a nije osmišljena uloga ni oblikovanje tema niti je usustavljen odnos predmetnih područja u određenoj temi, što dovodi do banaliziranja nastavnih sadržaja, nestabilnosti i

zbunjivanja. No usprkos tome *Kurikulum* se od šk. god. 2019./2020. provodi u svim gimnazijama i strukovnim školama.

Prema svim postavkama kvalitetne odredbe svrhe koje su utvrđene u ovom radu i koje treba zadovoljiti kvalitetan program, proizlazi da treba sastaviti novi program, koji će kvalitetno definirati svrhu, ustaviti gradivo i imati čvrstu sadržajnu jezgru. Ako treba prihvatiti usmjerenost na ishode, onda ih treba formulirati razvojno i stupnjevano za svaku školsku godinu te ih uskladiti sa sadržajem, poglavito s književnim djelima, jer su ona temelj nastave književnosti.

Prijedlozi za poboljšanje odredbe svrhe Hrvatskoga jezika

U školskim dokumentima sve mora biti domišljeno, pa tako i svrha predmeta. U valjanoj odredbi svrhe ogleda se odluka o tome što je bitno postignuće nastave hrvatskoga jezika na kraju obrazovnih etapa i obrazovnog razdoblja. Ona utječe na kvalitetu planiranja nastave, time i na poboljšanje nastave, što će se u konačnici pozitivno odraziti na život pojedinca i zajednice. Nužno je da se u svrhu ugrade obvezni sadržaji jer je nemoguće postići kvalitetnu svrhu bez određenoga sadržaja. Treba postići znanje da bi se omogućilo postizanje kompetencija.

Nakon što se utvrdi koje gradivo mora biti jezgra programa, između gradiva i svrhe (ciljeva) može se ostvariti potpuno suglasje. Tek tada se treba prepustiti pojedinačnoj kreativnosti učitelja, individualizaciji nastave, prihvaćanju inicijativa i oblika suvremenoga učenja koje ponekad predlažu i učenici, ali ne smije se izgubiti iz vida zbog čega se nešto radi (opći cilj), i to po mjerilima koja uspostavljaju kvalitetni, kreativni, kompetentni nastavnici. Kreativnost se mora temeljiti na ključnim znanjima za Hrvatski jezik, na onom što učeniku treba, a ne na onom što želi. Pogotovo je važno utvrditi dubinsku opterećenost u ovladavanju nekim gradivom (najviša kognitivna razina ili u književnosti čak i emocionalna), a nije nevažna ni optererećenost sadržajima. Smanjivanje ili povećavanje količine gradiva ne uvjetuje više kreativnosti jer ona ovisi o poticajnoj ulozi gradiva, načinu njegova usvajanja i upotrebe, stoga se treba usmjeriti na svrhu predmeta, na umijeća koja učenik treba doseći, a zatim primjeriti opseg gradiva kojim će se svrha i ostvariti. Činjenica da je neprimjereno mali broj sati Hrvatskoga jezika u našoj srednjoškolskoj nastavi upućuje nas još više na trajnu usmjerenost na krajnje postignuće, naravno u smislu kvalitete, a ne broja književnih djela i

drugih tekstova. Broj sati Hrvatskoga treba povećati, ali za učeniku korisne sadržaje i vještine, a ne za znanstvene teme, kao što je često bilo u dosadašnjoj nastavi, ili za trivijalna književna djela, kako je to u sadašnjem kurikulu.

Na temelju iznesenih ocjena i gledišta o programima Hrvatskoga jezika, poglavito odredaba svrhe u njima te procjenjujući kurikul koji je na snazi neprihvatljivim, nameće se potreba za sustavnom promjenom, a to znači za oblikovanjem programa u kojem su čvrsto i kvalitetno zadani osnovni sadržaji i strateški cilj. Pritom treba voditi računa da nijedan važniji zahvat nema potpuni učinak dok se u školama ne stvore jednaki uvjeti odgoja i obrazovanja i dok se u njegovu pripremu ne uključe najbolji stručnjaci.

10. ZAKLJUČAK

Budući da nema sintetskih istraživanja srednjoškolskih programa Hrvatskoga jezika, u ovom je istraživanju napravljen dijakronijski presjek programa posljednjih pedeset godina, i to na temelju najvažnije programske sastavnice – svrhe. U teorijskoj podlozi ovoga rada sagledano je značenje fenomena jezika (i književnosti), svrhe i odgoja/obrazovanja iz više perspektiva da bi se zaključilo što čini odredbu svrhe Hrvatskoga jezika kvalitetnom i učinkovitom za nastavni proces, a time i korisnom za život.

Istraživanjem je utvrđena kvaliteta postavljene svrhe (općeg cilja) u srednjoškolskoj nastavi hrvatskoga jezika od sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća do danas, tj. procijenjena je, vrednovana i interpretirana teorijska i praktična utemeljenost odredbe svrhe. Za tu namjenu konstruiran je model procjene kvalitete, tj. uspostavljeni su kriteriji kvalitetne odredbe svrhe u nastavnim planovima i programima prema kojima se izvodila nastava. Utvrđeno je koje kriterije mora zadovoljiti odredba svrhe (općeg cillja) Hrvatskoga jezika u srednjoj školi da bi se omogućila kvalitetna nastava.

Rezultati ovog istraživanja, u kojem su ustanovljeni kriteriji kvalitetne odredbe svrhe Hrvatskoga jezika i na temelju njih prosuđeni nastavni planovi i programi posljednjih pedeset godina, jedan su važan dio istraživanja nastavnih planova i programa i nastave koja je na njima koncipirana. Uspostavljanjem kriterija kvalitetne odredbe svrhe otvoren je prostor za sljedeća istraživanja koja se mogu orijentirati na sastavnice pojedinih kriterija odredbe svrhe, npr. kriterija relevantnosti Hrvatskoga jezika, čije su sastavnice književnost, kultura i tradicija, jezik i pismenost, izgradnja osobnosti). Zanimljivo bi i korisno bilo istražiti i izabrati književna djela za obveznu lektiru koja zadovoljavaju sve kriterije za srednjoškolsku nastavu.

Spoznaje do kojih se je došlo u ovom radu otvaraju mogućnost da se kvalitetno odredi krajnji cilj nastave hrvatskoga jezika kao najvažnija sastavnica kurikula i da se s njim povežu odgovarajući sadržaji. Budući da je istraženo, utvrđeno i prosuđeno kako se svrha definirala u teorijskom i praktičnom smislu, što je bilo dobro, a što loše, ove prosudbe mogu biti podloga za novu odredbu strateškoga cilja u nastavnim planovima/kurikulima. Ono što je dobro, treba preuzeti u novoj odredbi i provedbi svrhe te svrhu postaviti u skladu sa zahtjevima suvremenog društva. To je prvi korak u pripremi novoga programa.

Kvalitativnom analizom odredabe svrhe ustanovljeno je kako je društvo u posljednjih pedeset godina pripremalo učenike za obrazovanje u materinskom jeziku, pri čemu su detektirani neki razlozi neučinkovitosti nastave.

Utvrđeno je je koji su kriteriji zastupljeni u pojedinom nastavnom planu i programu i kakav je bio utjecaj njihove zastupljenosti/nezastupljenosti na nastavu. Hipoteza da u Hrvatskom jeziku u srednjoj školi od sedamdesetih godina dvadesetoga stoljeća do danas nije kvalitetno osmišljena svrha (opći cilj) potvrđena je samo djelomično. Nakon istraživanja programa utvrđeno je da neki od njih imaju relativno kvalitetnu odredbu svrhe, zbog čega je nastava Hrvatskoga jezika koja se izvodila prema njima imala valjani putokaz. U svakom od programa nedostaju neki od kriterija kvalitetne odredbe svrhe.

Rasvijetljen je odnos između društvene ideologije i određenja svrhe Hrvatskoga jezika. Ideologija je utjecala na to da Hrvatski jezik u socijalističkom razdoblju izgubi svoju bit. Utvrđeno je da je odredba svrhe Hrvatskoga jezika od sedamdesetih do devedesetih godina bila do apsurdnih granica opterećena marksističkim i komunističkim svjetonazorom, pa su sve sastavnice kvalitetne svrhe dovedene u pitanje. Od devedesetih godina pokušavalo se kvalitetno postaviti svrhu (i „standarde“), no recentni kurikul priklonio se pomodnim promjenama koje, zanemarujući međusobnu uvjetovanost svrhe i sadržaja, kao i nužnost da program bude upravljen krajnjem cilju, ugrožavaju kvalitetu Hrvatskog jezika te tehnologiziraju odgoj i obrazovanje postavljanjem ishoda koji se ne temelje na (kvalitetnom) sadržaju i za čije ostvarenje nije implementirana postupnost ni sustavnost učenja i poučavanja. Stoga *Kurikulum* znači nagli pad kvalitete Hrvatskoga jezika, koji se od ostvarenja samostalne države mijenjao nabolje iz programa u program.

Znanstveni doprinos

Znanstveni doprinos ovoga rada sjedinjuje teoriju i praksu Hrvatskog jezika u srednjoj školi. Ustanovljeni su kriteriji za procjenu kvalitete odredbe svrhe u nastavnim planovima i programima Hrvatskoga jezika u srednjoj školi, što omogućuje valjano vrednovanje nastavnih planova i programa/kurikula te daje platformu za pisanje novih programa/kurikula. Stečene su spoznaje o tome koje kriterije mora zadovoljiti odredba svrhe ili općeg cilja Hrvatskoga jezika kako bi se prema njima oblikovao kvalitetan kurikul/nastavni plan i program. Budući da je

odredba svrhe nekog predmeta srž kvalitetnog nastavnog plana i programa/kurikula, a on je temelj nastavne izvedbe, ove spoznaje prinos su mogućem ostvarenju kvalitetne nastave.

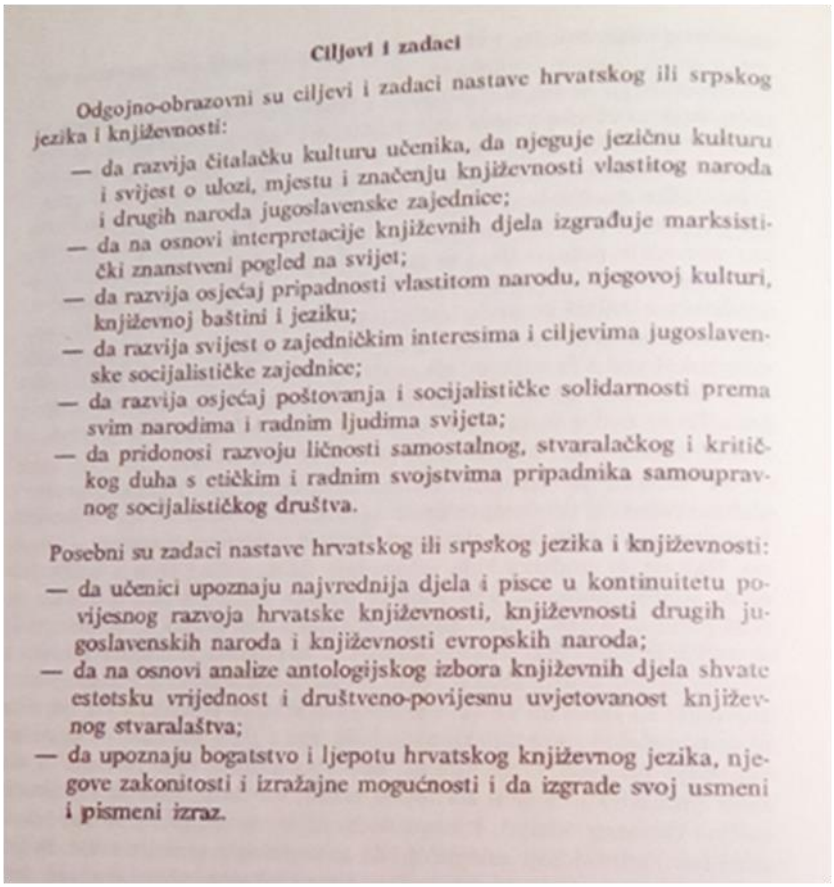
Iznesena je potreba za stvaranjem novoga plana i programa/kurikula Hrvatskoga jezika jer *Kurikulum* nije prihvatljiv, a na temelju kriterija uspostavljenih u ovom radu mogu se osmisliti novi putovi u programiranju i realizaciji nastave hrvatskoga jezika.

Rad je i prinos povijesti nastave Hrvatskoga jezika jer su u njemu istraženi opći cilj Hrvatskoga jezika srednje škole i koncepcije nastave u određenom razdoblju.

11. PRILOZI

Prilog 1

Osnove NPP-a za srednjoškolsko obrazovanje u Socijalističkoj Republici Hrvatskoj. Hrvatski jezik



Ciljevi i zadaci

Odgojno-obrazovni su ciljevi i zadaci nastave hrvatskog ili srpskog jezika i književnosti:

— da razvija čitalačku kulturu učenika, da njeguje jezičnu kulturu i svijest o ulozi, mjestu i značenju književnosti vlastitog naroda i drugih naroda jugoslavenske zajednice;
— da na osnovi interpretacije književnih djela izgrađuje marksistički znanstveni pogled na svijet;
— da razvija osjećaj pripadnosti vlastitom narodu, njegovoj kulturi, književnoj baštini i jeziku;
— da razvija svijest o zajedničkim interesima i ciljevima jugoslavenske socijalističke zajednice;
— da razvija osjećaj poštovanja i socijalističke solidarnosti prema svim narodima i radnim ljudima svijeta;
— da pridonosi razvoju ličnosti samostalnog, stvaralačkog i kritičkog duha s etičkim i radnim svojstvima pripadnika samoupravnog socijalističkog društva.

Posebni su zadaci nastave hrvatskog ili srpskog jezika i književnosti:

— da učenici upoznaju najvrednija djela i pisce u kontinuitetu povijesnog razvoja hrvatske književnosti, književnosti drugih jugoslavenskih naroda i književnosti evropskih naroda;
— da na osnovi analize antologijskog izbora književnih djela shvate estetsku vrijednost i društveno-povijesnu uvjetovanost književnog stvaralaštva;
— da upoznaju bogatstvo i ljepotu hrvatskog književnog jezika, njegove zakonitosti i izražajne mogućnosti i da izgrade svoj usmeni i pismeni izraz.

Prilog 2

Program za srednje usmjereno obrazovanje (zajedničke osnove) (nastavni plan i program iz 1984. g.)

UVOD

1. Jezično-umjetničko područje je didaktički oblikovan sustav jezičnih i umjetničkih sadržaja, ciljeva, zadataka i organizacijskih oblika odgojno-obrazovne djelatnosti u osnovnoj školi i zajedničkim osnovama odgoja i usmjerenog obrazovanja. U okviru odgojno-obrazovnog sistema to područje ima autonoman položaj ali je čvrsto povezano i s drugim odgojno-obrazovnim područjima i pridonosi ostvarivanju zajedničkih ciljeva u odgoju i obrazovanju mlade generacije.

2. Jezično-umjetničko područje obuhvaća jezični i umjetnički sadržaj. Uspostavlja funkcionalan sustav veza sadržaja (jezičnih i umjetničkih) prema načelima koordinacije, korelacije, integracije, kontinuiteta i vertikalno-spiralnog slijeda. Ostvarivanje tih konstitutivnih načela očituje se na sadržajno-informacijskoj, teorijsko-metodološkoj i spoznajnoj razini. Stupnjevitost odgojno-obrazovnog sistema omogućuje stupnjevito strukturiranje programa.

3. Jezično-umjetničko područje temelji se na načelima marksističke idejnosti, stvaralačke i kritičke angažiranosti, socijalističke, samoupravne, humanističke koncepcije odgoja i obrazovanja.

4. Jezično-umjetničko područje obuhvaća verbalni, vizualni, auditivni, scenski i filmski jezik; književnost, likovnu kulturu, glazbenu kulturu, scensku i filmsku kulturu. Specifičnosti sadržaja koji ulaze u jezično-umjetničko područje uvjetuju njegovo specifično programsko strukturiranje.

5. Samostalne programske cjeline čine sadržaji iz jezika, književnosti, scenske i filmske umjetnosti. Te se programske cjeline povezuju s programskim cjelinama koje obuhvaćaju sadržaje likovne i glazbene kulture, te programske cjeline iz stranih jezika.

6. Programsko strukturiranje sadržaja diferencira se prema stupnjevima odgojno-obrazovnog sistema. U mlađim se razredima ostvaruje veći stupanj integracije sadržaja, dok se na višim stupnjevima pretežno ostvaruje načelo korelacije. Jezično-umjetničko područje obuhvaća: ***a) program hrvatskoga ili srpskog jezika, književnosti, scenske i filmske umjetnosti;*** *b)* ***program likovne kulture;*** *c)* ***program glazbene kulture;*** *d)* ***program stranih jezika.***

Svaki program iskazuje svoje odgojno-obrazovne posebnosti i zajedničke crte sa srodnim programima u odgojno-obazovnom području i odgojno-obrazovnom sistemu u cjelini. Tako se izgrađuje sustav povezanih programskih cjelina i nastavnih predmeta, njihovih sadržaja, metodologije, ciljeva, zadataka i aktivnosti u jedinstvenu strukturu.

CILJ

Jezičnim i umjetničkim (književnim, filmskim, scenskim, likovnim i glazbenim) odgojem i obrazovanjem mlada generacija upoznaje i usvaja jezičnu i umjetničku kulturu svoga naroda (nacionalnu kulturu), kulturu svih jugoslavenskih naroda i narodnosti te drugih naroda.

Upoznavanjem jezične i umjetničke kulture mlada generacija izgrađuje svijest o ulozi jezika i umjetnosti u povezivanju naroda i njihovih kultura u domovinskim (jugoslavenskim) i svjetskim razmjerima, o društveno-etičkoj i povijesnoj ulozi umjetnosti.

Jezičnim i umjetničkim odgojem i obrazovanjem izgrađuje se svestrana stvaralačka ličnost razvijenih sposobnosti izražavanja, stvaranja i komuniciranja, doživljavanja, spoznavanja i vrednovanja umjetničkih djela. Tako se stvaralački i kritički uključuje u našu samoupravnu društvenu zajednicu i širu svjetsku društvenu stvarnost.

Jezični i umjetnički odgoj i obrazovanje razvija svijest i potrebu za trajnim zanimanjem jezikom i umjetnošću.

Hrvatski ili srpski jezik, književnost, scenska i filmska umjetnost

UVOD

1. Program hrvatskoga ili srpskog jezika i književnosti u okviru jezično-umjetničkog područja za srednjoškolski stupanj obrazovanja vertikalno se sadržajno, koncepcijski i teorijsko-metodološki povezuje s programom prethodnih odgojno-obrazovnih stupnjeva, te zajedno s njima čini jedinstven sustav jezičnog i književnog odgoja i obrazovanja.

U taj sustav unosi nov sadržaj, proširuje, produbljuje i sintetizira sadržaj prethodnih programa, uspostavlja razvijeniju teorijsko-metodološku razinu u pristupu programskom sadržaju (književnom, jezičnom, scenskom, filmskom) i nove organizacijske oblike.

Program obuhvaća lingvistički, književnoumjetnički, književnoznanstveni, scenski, teatrološki, filmski i filmološki sadržaj te ostale sadržaje koji se povezuju s izražavanjem i stvaranjem. U skladu sa strukturom nastavnog predmeta na prethodnim stupnjevima oblikuje na predlošku tog sadržaja tri nastavna područja: a) **nastavu književnosti, scenske i filmske umjetnosti,** b) **nastavu jezika,** c) **nastavu izražavanja i stvaranja.** Ta se tri nastavna područja međusobno povezuju u jedinstvenu programsko-nastavnu strukturu provedbom načela unutrašnje (predmetne) i vanjske (međupredmetne, međupodručne) korelacije.

2. Program nastave književnosti uključuje književnoumjetnički i književnoznanstveni sadržaj i organizira ga u sustave znanosti o književnosti (teorije i povijesti književnosti). Utemeljujući se na tim sustavima uspostavlja programske cjeline koje koreliraju s programskim sadržajem scenske i filmske umjetnosti te programskim sadržajem iz jezika, izražavanja i stvaranja. Tako se ostvaruje horizontalna i vertikalna povezanost programskog sadržaja (horizontalna i vertikalna korelacija unutar predmeta).

Program organizira i objašnjava književno gradivo ovako:

a) imenuje programsku cjelinu,

b) iskazuje književna djela koja čine programsku jezgru i izborni program,

c) navodi bitne interpretacijske odrednice,

d) uspostavlja sintetske prikaze povijesno-stilskih razdoblja,

e) uspostavlja moguće veze književnih djela i problema s djelima i problemima drugih umjetnosti (scenske, filmske, likovne i glaz-

bene).

3. Programske cjeline imenuju se književnoznanstvenim pojmovina (terminima). Iskazana su i djela za samostalno izvanškolsko čitanje (domaću lektiru) i interpretaciju u odgojno-obrazovnom procesu. Tako se ostvaruje čvrsta veza samostalnog izvanškolskog čitanja i školske interpretacije književnih djela, a domaća lektira postaje sastavnim dijelom programa iz književnosti.

Interpretacijske se odrednice navode za svako književno djelo na ovim razinama:

a) na razini početne recepcije (subjektivne estetske recepcije),
b) na književnokritičkoj razini,
c) na književnoteorijskoj i lingvističkostilističkoj razini,
d) na književnopovijesnoj razini.

Na taj se način interpretacijske odrednice usklađuju s logikom spoznavanja književnoumjetničkog djela. Dopunski dio tih odrednica čine podaci (natuknice) koji se odnose na aktualizaciju i korelaciju s drugim umjetnostima.

Programske odrednice (natuknice) imenuju se znanstvenim pojmovima (terminima).

4. Program nastave jezika obuhvaća sve jezične planove u međusobnoj povezanosti i uvjetovanosti (horizontalnoj i vertikalnoj). Jezik se proučava i s gledišta njegove komunikativne i s gledišta njegove estetske funkcije, uključuje se u sve sfere komuniciranja, što znači da se proučava i u umjetničkim i u neumjetničkim tekstovima (u tekstovima svih funkcionalnih stilova).

Funkcionalno načelo programiranja nastave jezika ostvaruje se povezivanjem programskih cjelina iz književnosti, jezika, izražavanja i stvaranja. Uz programske cjeline iz književnosti povezuju se odgovarajuće programske cjeline iz jezika te izražavanja i stvaranja. Programska veza uspostavlja se na razini teksta, autora i razdoblja (povijesno-stilske formacije). Na svakom programskom tekstu proučavaju se njegove jezične i stilske posebnosti. Isto se tako proučavaju jezične i stilske posebnosti pisca te njegova uloga u razvoju jezika. Uz književnokritičku, književnoteorijsku i književnopovijesnu obradu razdoblja povezuje se odgovarajuća obrada jezično-stilskih posebnosti toga razdoblja.

Isto tako proučavanje jezika književnih djela, pisaca i razdoblja (povijesno-stilskih formacija) omogućuje učenicima da upoznaju estetsku funkciju jezika i povijesni razvoj jezika na svim njegovim planovima.

Program nastave jezika čvrsto se povezuje s programom nastave izražavanja i stvaranja. Nastavi izražavanja i stvaranja jezični sadržaj (fonetski, ortoepski, ortografski, gramatički, leksički i stilistički) daje temeljnu pretpostavku za njezino ostvarivanje. U nastavi izražavanja elementi jezičnog sustava praktično se ostvaruju.

5. Program nastave izražavanja i stvaranja integrira programski sadržaj iz književnosti i jezika te ostalih odgojno-obrazovnih područja u domišljen sustav različitih oblika govornog i pismenog izražavanja. Kultura govorenja, pisanja i čitanja čini središnji sadržaj nastave izražavanja.

Program nastave izražavanja i stvaranja povezuje se s programom nastave izražavanja i stvaranja u osnovnoj školi i uspostavlja tri temeljna tipa vezanoga teksta: a) **opisivanje,** b) **pripovijedanje** i c) **raspravljanje.**

Ta tri temeljna tipa vezanoga teksta (vezanoga govora) proučavaju se s gledišta stvaranja (organiziranja) i s gledišta njihove funkcije. Takvo programsko određenje uvjetuje izbor ligvističkog sadržaja i njegovo proučavanje. Sintaksa i stilistika vezanoga teksta (vezanoga govora) zauzima središnje mjesto u programu nastave izražavanja i stvaranja. Uz sintaktičku i stilističku problematiku povezuje se problematika ostalih jezičnih područja (fonologije, morfologije, leksikologije, semantike, zatim ortoepije i ortografije). Oblici govornog i pismenog izražavanja proučavaju se s gledišta komunikacije. Takvo proučavanje pretpostavlja shvaćanje jezika kao društvene pojave, poznavanje teorije govorne djelatnosti i norme književnoga jezika. Govorna je djelatnost dio socijalne djelatnosti cijeloga društva. Učenje o književnom jeziku, njegovoj normi i funkcionalnim stilovima omogućuje stjecanje kulture govorenja, čitanja i pisanja.

Program nastave izražavanja i stvaranja povezuje se i s programom nastave književnosti. To povezivanje ostvaruje se:

a) preuzimanjem književnih tekstova i njihovih sadržaja za različite oblike govornog i pismenog izražavanja,
b) preuzimanjem književnoumjetničkih tekstova za interpretativno čitanje, scensko govorenje i recitiranje,
c) preuzimanjem književnoumjetničkih tekstova za različite stvaralačke preoblike i adaptacije (dramatizacije, ekranizacije),
d) preuzimanjem rezultata interpretacije književnoumjetničkih tekstova za teorijske i praktične svrhe nastave izražavanja i stvaranja (osobito rezultata lingvističkostilističke razine interpretacije književnoumjetničkog teksta),
e) preuzimanjem književnoumjetničkih tekstova kao modela za različite tipove analitičkih i stvaralačkih vježbi.

Program nastave izražavanja i stvaranja uspostavlja vezu s jezično-umjetničkim područjem u cjelini i s drugim odgojno-obrazovnim područjima. Veza se ostvaruje preuzimanjem sadržaja (informacija i tema) i tekstovnih predložaka na kojima se proučava sintaksa i stilistika vezanoga teksta (vezanoga govora) iz različitih funkcionalnih stilova.

U nastavi izražavanja i stvaranja sintetiziraju se rezultati cjelokupnog odgojno-obrazovnog djelovanja u svim odgojno-obrazovnim područjima. U vlastitom govornom i pismenom izražavanju učenik pokazuje stupanj svoje jezične i opće kulture.

6. Program uspostavlja **programsku jezgru i izborni sadržaj.** Programska jezgra obuhvaća obavezni zajednički sadržaj za sve učenike, a izborni dio programa namjenjuje se učenicima koji pokazuju poseban interes za određenu problematiku. Programsku jezgru čine **reprezentativna djela, interpretacijske odrednice, sintetski prikazi povijesno-stilskih razdoblja, jezično-stilsko gradivo** u programu iz jezika te gradivo iz **programa izražavanja i stvaranja.**

Izborni dio programa obuhvaća gradivo iz književnosti, scenske i filmske umjetnosti te gradivo iz jezika, izražavanja i stvaranja. U taj dio programa mogu se uključivati i druga književna, scenska i filmska djela prema kriterijima estetske vrijednosti i aktualnosti. Isto se tako izborni dio programa iz jezika, izražavanja i stvaranja aktualizira i proširuje novim sadržajem. Izborni je dio programa otvoren za dopune i funkcionalne aktualizacije. U izvedbeni se program uključuju i reprezentativna djela prema kriteriju zavičajnosti.

7. U skladu s općom koncepcijom odgojno-obrazovnog sistema program hrvatskoga ili srpskog jezika, književnosti, scenske i filmske umjetnosti uspostavlja korelaciju s predmetima jezično-umjetničkog područja i predmetima iz ostalih odgojno-obrazovnih područja, osobito društvenoga odgojno-obrazovnog područja.

Korelacija između književnosti, scenske, filmske, glazbene i likovne umjetnosti (korelacija umjetnosti) te korelacija s drugim srodnim predmetima (poviješću, sociologijom i osnovama marksizma) može se načelno ostvarivati na ovim razinama:

a) na predmetno-strukturnoj razini,
b) na informacijskoj razini,
c) na teorijsko-metodološkoj razini,
d) na kronološkoj i povijesno-stilskoj razini,
e) na razini općih odgojno-obrazovnih ciljeva i zadataka.

Domišljenim i funkcionalnim sustavom međupredmetnih i međupodručnih veza stvaraju se mogućnosti za razvijanje sintetičkog pogleda na svijet.

8. Program hrvatskoga ili srpskoga jezika, književnosti, scenske i filmske umjetnosti pretpostavlja promjene u organizaciji odgojno-obrazovnog procesa i razvijeniji sustav izvora (nastavnih sredstava i pomagala). Raznovrsnošću svojih područja (jezik, književnost, scenska i filmska umjetnost, izražavanje i stvaranje) traži široko obrazovanog nastavnika. Stoga se pri ostvarivanju programa primjenjuje individualni i timski oblik nastave. Za pojedine se programske teme, osobito iz novih područja (scenske i filmske umjetnosti), mogu angažirati gostovanja stručnjaka (filmologa, teatrologa). Na taj se način uspostavlja svestranija suradnja škole i kulturne sredine.

ZADACI su nastave hrvatskoga ili srpskog jezika, književnosti, scenske i filmske umjetnosti:

– usvajati fonetski, fonološki i fonostilistički, morfološki i morfostilistički, sintaktički i sintaktostilistički sustav suvremenoga hrvatskog književnog jezika;

– osposobljavati za najrazličitije oblike javnog jezičnog komuniciranja;

– upoznati najvrednija književna i scenska djela te razdoblja od antike do suvremene književnosti jugoslavenskih i drugih naroda;

– upoznati reprezentativne filmove iz svjetske i jugoslavenske kinematografije;

– proširiti spoznaje o metodama proučavanja književnosti, scenske i filmske umjetnosti te tipovima književne, teatrološke i filmološke analize;

– usvojiti nove književno teorijske i teatrološke pojmove u tematsko-povijesnom proučavanju književnosti i scenske umjetnosti;

– osposobljavati za samostalnu interpretaciju i procjenjivanje

književnih, scenskih i filmskih djela na kritičkoj, teorijskoj, povijesnoj i estetskoj razini;
– osposobljavati za komparativno i sintetsko proučavanje književnosti i drugih umjetnosti;
– razvijati osjećaj bratstva, jedinstva i ravnopravnosti naroda i narodnosti samoupravne SFR Jugoslavije sadržajima književnosti, scenske i filmske umjetnosti;
– uvoditi u općenarodnu obranu i društvenu samozaštitu sadržajima književnosti, scenske i filmske umjetnosti;
– upoznavati tradiciju NOB i razvijati revolucionarnu svijest sadržajima književnosti, scenske i filmske umjetnosti,
– analizom umjetničke i jezične materije izgrađivati marksistički pogled na svijet;
– osposobiti učenike za samostalan istraživalački rad, izradu radne bibliografije i korištenje informacija.

I. RAZRED (140 sati)

KNJIŽEVNOST, SCENSKA I FILMSKA UMJETNOST

PRISTUP KNJIŽEVNOM (UMJETNIČKOM) DJELU

a) Lirika

1. Obrazovna jezgra

Dobriša Cesarić: Pjesma mrtvog pjesnika
Branko Radičević: Kad mlidijah umreti
Narodna pjesma: Ljubavni rastanak
Josip Pupačić: Zaljubljen u ljubav
Vladimir Nazor: Cvrčak
Silvije Strahimir Kranjčević: Moj dom
Jure Kaštelan: Svijetliš u tmini
Narodna pjesma: Druže Tito, ljubičice bijela
Aleksa Šantić: Veče na školju
Miroslav Krleža: Čežnja

2. Izborni program

Vesna Parun: Ti koja imaš nevinije ruke
Antun Gustav Matoš: Notturno
Tin Ujević: Kolajna
Vladimir Nazor: Radost
Miroslav Krleža: Liječnik kod siromaha
Zvonimir Golob: Postojiš, dalle jesam
Mak Dizdar: Zapis o zemlji

Interpretacijske odrednice

Dobriša Cesarić: Pjesma mrtvog pjesnika

Tema
Pjesništvo (umjetničko djelo kao prevladavanje prolaznosti).
Motivi
Prolaznost, smrt, prevladavanje prolaznosti, umjetničko stvaranje, umjetničko djelo, pjesnik, čitalac.
Kompozicija
Strofni oblik pjesme: strofa kao varijacija osnovne poruke. Stih kao činilac ritma (sintaktička cjelina, opkoračenje).
Jezik i stil
Metafora: prenošenje značenja s jednog izraza na drugi; asocijativna snaga metafore. Emocionalnost pjesme pojačana izravnim obraćanjem, učestalim kratkim uskličnim rečenicama, imperativima u funkciji izražavanja želje i molbe. Denotativno i konotativno značenje. Komunikacija s umjetničkim djelom.
Vrsta
Misaona lirska pjesma.

Branko Radičević: Kad mlidijah umreti

Tema
Pjesnikovo opraštanje sa životom, mladošću i pjesništvom.
Motivi
Pejzaž, tijelo, ljubav prema životu, svijetu i pjesmi, odnos prirode i čovjeka.
Kompozicija
Kompozicijske cjeline unutar pjesme.
Jezik i stil
Anafora, gradacija, kontrast, deminutivi, leksik.
Vrsta
Elegija.

Narodna pjesma: Ljubavni rastanak

Tema
Ljubavni rastanak
Motivi
Predmetni svijet i priroda.
Jezik i stil
Dijalog, izrazi-formule, usporedba, hiperbola, personifikacija, alegorija. Stih (deseterac s cezurom iza četvrtog sloga). Leksik i funkcionalni stilovi. Pjesma i vrijeme.
Vrsta
Narodna ljubavna lirska pjesma.

Josip Pupačić: Zaljubljen u ljubav

Tema
Ljubav.
Motivi
Pejzaž, svijet, život.
Kompozicija
Strofni oblik pjesme.
Jezik i stil
Slobodni stih, sintaktički paralelizam, asindeton i polisindeton. Nekonvencionalne metafore i usporedbe. Riječ i kontekst (emocionalna vrijednost leksika).
Vrsta
Ljubavna lirska pjesma.

Vladimir Nazor: Cvrčak

Tema
Veličanje života, oduševljenje ljepotom prirode i života.
Motivi
Mediteranski, klasični i biblijski.
Kompozicija
Stihovna pjesma, stihovi nejednake dužine, ritam, rima, onomatopeja, asonancija, aliteracija, ponavljanje riječi, obrnuti red riječi kao činilac organiziranja lirskog teksta.
Jezik i stil
Metafora, pjesnička slika i simbol. Leksik: porijeklo leksika, neologizmi. Veza s jezikom usmene narodne pjesme. Funkcionalna svojstva glasova i njihova ekspresivna vrijednost.
Vrsta
Ditiramb.

Silvije Strahimir Kranjčević: Moj dom

Tema
Rodoljublje.
Motivi
Bol, ponos, poštovanje, strah, strepnja, osamljenost, zanos, priroda, povijest, kozmos, Biblija. Poistovjećenje lirskog subjekta i domovine.
Kompozicija
Strofni oblik pjesme: katreni, izmjena četrnaesterca i šesnaesterca. Kratki stih kao sintaktička cjelina. Opkoračenje. Ponavljanje. Veznici u funkciji ritma.
Jezik i stil
Nekonvencionalnost metafore i pjesničke slike. Govorenje u prvom licu. Učestala upotreba lične i posvojne zamjenice za prvo lice jednine.
Leksik: arhaizmi.
Stilistička vrijednost morfema.
Vrsta
Rodoljubna lirska pjesma.

Jure Kaštelan: Svijetliš u tmini

Tema
Rodoljublje.
Motivi
Kontrastiranje motiva konkretnog i apstraktnog svijeta.

Prilog 3

Program hrvatskoga jezika i književnosti za trogodišnju strukovnu školu (1993.)

SVRHA NASTAVE HRVATSKOGA JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI

1. Upoznavanje sustava hrvatskoga jezika na fonološkoj, morfološkoj, leksikološkoj, frazeološkoj, sintaktičkoj i diskurznoj razini, te usvajanje toga (gramatičkog) sustava kao organizatora logičkih kompetencija u učenika.

2. Upoznavanje povijesti jezika radi poticanja sposobnosti za semantičko razlikovanje te radi poimanja složene povijesti hrvatske kulture.

3. Razumijevanje ostalih narječja (kajkavskog, čakavskog, staroštokavskog), a u kontekstu s matičnim razvojnim tijekovima hrvatskoga književnog jezika.

4. Usmeno i pismeno služenje jezikom u svakodnevnom ophođenju te u situacijama koje se u suvremenoj civilizaciji i društvu očituju kao tipične i ponajvažnije. Vježbati govoriti da se umije bez teškoća i straha izreći osmišljeni sadržaj.

5. Poučiti razgovarati privatno i službeno; uljudno se ophoditi u obitelji, u zajednici vršnjaka, na javnom mjestu, na budućem radnom mjestu

6. Poučiti slušati drugoga dok govori, ekonomizirati u objašnjenju ili prepričavanju sadržaja, u telefonskom razgovoru

7. Poučiti javnom istupu; uporaba hrvatske stručne terminologije - jezik struke.

8. Poučiti jednostavno, razumljivo i istinito prenositi podatke i sadržaj; ispunjavati raznovrsne obrasce; naučiti simbole i znakove službenog dopisivanja, pisanje tudica iz živih jezika, citiranje.

9. Upoznavanje i pohrana u pamćenju ponajvažnijih tekstova hrvatske književnosti te najznačajnijih izabranih djela iz svjetske književnosti.

10. Upoznavanje života i djela svih važnijih pisaca hrvatske književnosti te velikih osobnosti svjetske književnosti, koliko kao oblikovatelja jezičnih umjetnina toliko i kao djelatnih osobnosti u općoj povijesti kulrure.

11. Upoznavanje s pojedinim aspektima društvene, fizičke, psihičke i metafizičke zbilje što su ih na umjetnički način jezikom izrazila velika djela književnosti, a u povijesti su suodredivali pitanja opstanka, društvenog života i kolektivnih vjerovanja na hrvatskim prostorima.

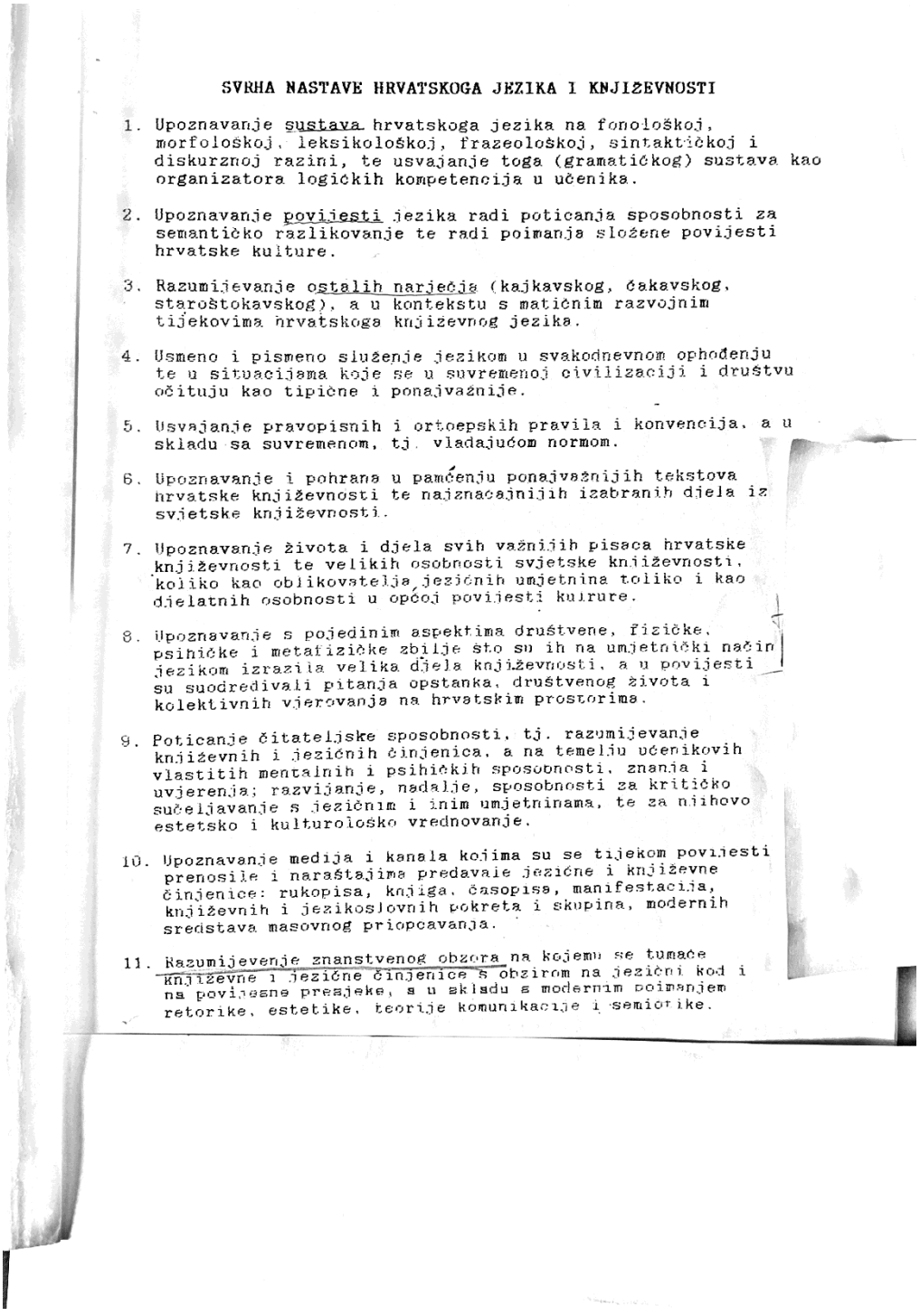
12. Poticanje čitateljske sposobnosti, tj. razumijevanje književnih i jezičnih činjenica, a na temelju učenikovih vlastitih mentalnih i psihičkih sposobnosti, znanja i uvjerenja; takvo čitanje da razumije osnovnu misao teksta i umije zapamtiti.

3

13. Upoznavanje medija i kanala kojima su se tijekom povijesti prenosile i naraštajima predavale jezične i književne činjenice: rukopisa, knjiga, časopisa, manifestacija, književnih i jezikoslovnih pokreta i skupina, modernih sredstava masovnog priopćavanja.

Prilog 4

Program hrvatskoga jezika i književnosti za četverogodišnju strukovnu školu (1993.)



SVRHA NASTAVE HRVATSKOGA JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI

1. Upoznavanje sustava hrvatskoga jezika na fonološkoj, morfološkoj, leksikološkoj, frazeološkoj, sintaktičkoj i diskurznoj razini, te usvajanje toga (gramatičkog) sustava kao organizatora logičkih kompetencija u učenika.

2. Upoznavanje povijesti jezika radi poticanja sposobnosti za semantičko razlikovanje te radi poimanja složene povijesti hrvatske kulture.

3. Razumijevanje ostalih narječja (kajkavskog, čakavskog, staroštokavskog), a u kontekstu s matičnim razvojnim tijekovima hrvatskoga književnog jezika.

4. Usmeno i pismeno služenje jezikom u svakodnevnom ophođenju te u situacijama koje se u suvremenoj civilizaciji i društvu očituju kao tipične i ponajvažnije.

5. Usvajanje pravopisnih i ortoepskih pravila i konvencija, a u skladu sa suvremenom, tj. vladajućom normom.

6. Upoznavanje i pohrana u pamćenju ponajvažnijih tekstova hrvatske književnosti te najznačajnijih izabranih djela iz svjetske književnosti.

7. Upoznavanje života i djela svih važnijih pisaca hrvatske književnosti te velikih osobnosti svjetske književnosti, koliko kao oblikovatelja jezičnih umjetnina toliko i kao djelatnih osobnosti u općoj povijesti kulture.

8. Upoznavanje s pojedinim aspektima društvene, fizičke, psihičke i metafizičke zbilje što su ih na umjetnički način jezikom izrazila velika djela književnosti, a u povijesti su suodredivali pitanja opstanka, društvenog života i kolektivnih vjerovanja na hrvatskim prostorima.

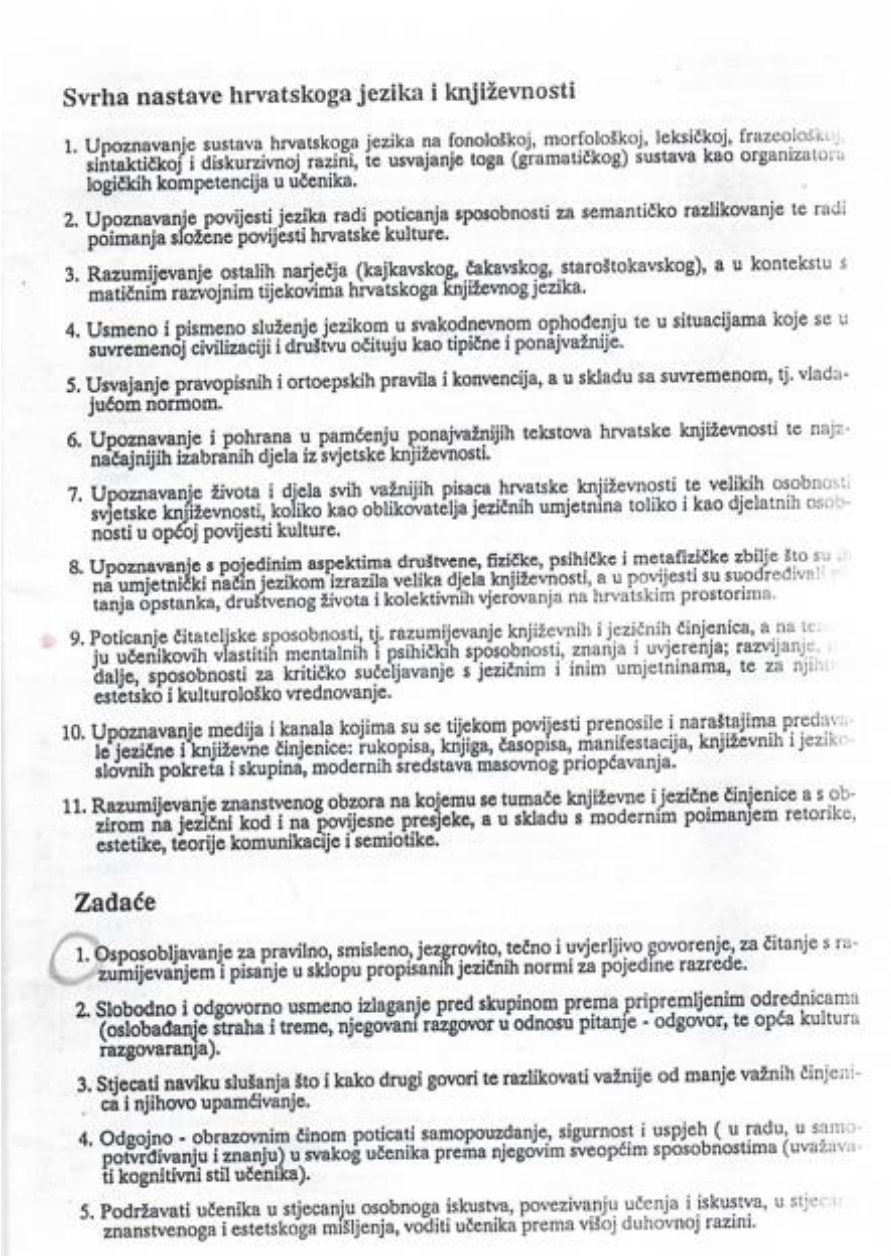
9. Poticanje čitateljske sposobnosti, tj. razumijevanje književnih i jezičnih činjenica, a na temelju učenikovih vlastitih mentalnih i psihičkih sposobnosti, znanja i uvjerenja; razvijanje, nadalje, sposobnosti za kritičko suočljavanje s jezičnim i inim umjetninama, te za njihovo estetsko i kulturološko vrednovanje.

10. Upoznavanje medija i kanala kojima su se tijekom povijesti prenosile i naraštajima predavale jezične i književne činjenice: rukopisa, knjiga, časopisa, manifestacija, književnih i jezikoslovnih pokreta i skupina, modernih sredstava masovnog priopćavanja.

11. Razumijevenje znanstvenog obzora na kojemu se tumače književne i jezične činjenice s obzirom na jezični kod i na povijesne presjeke, a u skladu s modernim poimanjem retorike, estetike, teorije komunikacije i semiotike.

Prilog 5

Program hrvatskoga jezika za četverogodišnju strukovnu školu (1994.)



Svrha nastave hrvatskoga jezika i književnosti

1. Upoznavanje sustava hrvatskoga jezika na fonološkoj, morfološkoj, leksičkoj, frazeološkoj, sintaktičkoj i diskurzivnoj razini, te usvajanje toga (gramatičkog) sustava kao organizatora logičkih kompetencija u učenika.
2. Upoznavanje povijesti jezika radi poticanja sposobnosti za semantičko razlikovanje te radi poimanja složene povijesti hrvatske kulture.
3. Razumijevanje ostalih narječja (kajkavskog, čakavskog, staroštokavskog), a u kontekstu s matičnim razvojnim tijekovima hrvatskoga književnog jezika.
4. Usmeno i pismeno služenje jezikom u svakodnevnom ophođenju te u situacijama koje se u suvremenoj civilizaciji i društvu očituju kao tipične i ponajvažnije.
5. Usvajanje pravopisnih i ortoepskih pravila i konvencija, a u skladu sa suvremenom, tj. vladajućom normom.
6. Upoznavanje i pohrana u pamćenju ponajvažnijih tekstova hrvatske književnosti te najznačajnijih izabranih djela iz svjetske književnosti.
7. Upoznavanje života i djela svih važnijih pisaca hrvatske književnosti te velikih osobnosti svjetske književnosti, koliko kao oblikovatelja jezičnih umjetnina toliko i kao djelatnih osobnosti u općoj povijesti kulture.
8. Upoznavanje s pojedinim aspektima društvene, fizičke, psihičke i metafizičke zbilje što su ... na umjetnički način jezikom izrazila velika djela književnosti, a u povijesti su suodređivali ... tanja opstanka, društvenog života i kolektivnih vjerovanja na hrvatskim prostorima.
9. Poticanje čitateljske sposobnosti, tj. razumijevanje književnih i jezičnih činjenica, a na te... ju učenikovih vlastitih mentalnih i psihičkih sposobnosti, znanja i uvjerenja; razvijanje, ... dalje, sposobnosti za kritičko suočeljavanje s jezičnim i inim umjetninama, te za njihov estetsko i kulturološko vrednovanje.
10. Upoznavanje medija i kanala kojima su se tijekom povijesti prenosile i naraštajima predavale jezične i književne činjenice: rukopisa, knjiga, časopisa, manifestacija, književnih i jezikoslovnih pokreta i skupina, modernih sredstava masovnog priopćavanja.
11. Razumijevanje znanstvenog obzora na kojemu se tumače književne i jezične činjenice a s obzirom na jezični kod i na povijesne presjeke, a u skladu s modernim poimanjem retorike, estetike, teorije komunikacije i semiotike.

Zadaće

1. Osposobljavanje za pravilno, smisleno, jezgrovito, tečno i uvjerljivo govorenje, za čitanje s razumijevanjem i pisanje u sklopu propisanih jezičnih normi za pojedine razrede.
2. Slobodno i odgovorno usmeno izlaganje pred skupinom prema pripremljenim odrednicama (oslobađanje straha i treme, njegovani razgovor u odnosu pitanje - odgovor, te opća kultura razgovaranja).
3. Stjecati naviku slušanja što i kako drugi govori te razlikovati važnije od manje važnih činjenica i njihovo upamćivanje.
4. Odgojno - obrazovnim činom poticati samopouzdanje, sigurnost i uspjeh (u radu, u samopotvrđivanju i znanju) u svakog učenika prema njegovim sveopćim sposobnostima (uvažavati kognitivni stil učenika).
5. Podržavati učenika u stjecanju osobnoga iskustva, povezivanju učenja i iskustva, u stjecanju znanstvenoga i estetskoga mišljenja, voditi učenika prema višoj duhovnoj razini.

Prilog 6

Nastavni programi za gimnazije. Hrvatski jezik (1994.)

HRVATSKI JEZIK

I. PRETHODNE NAPOMENE

1. Programom se **predvida** i propisuje gradivo neophodno za stjecanje spoznaja o materinskom jeziku, za praktično služenje tim jezikom u svim oblicima komuniciranja riječju te za upoznavanje književnih djela kao duhovnih, estetičkih i povijesnih pojava.

2. Programom se osobito glede znanosti o književnosti, predvida sustavni i povijesni raspored gradiva; to podrazumijeva međuzavisnost njegova teorijskog (poetičkog odnosno jezikoslovnog) i povijesnog (historijski sukcesivnog) izlaganja.

3. Programom se **ne predvida:**

   a) podrobno rasporedivanje gradiva na tzv. "metodske jedinice" te načine njegova tumačenja i metodološku ovjeru tog tumačenja; bit će to zadaća budućih (nadamo se, pomno odabranih) pisaca udžbenika;

   b) podrobno povezivanje (koreliranje) pojedinih cjelina, tema i jedinica; bit će to i nadalje zadaća teorije nastave jezika i književnosti, tj. metodike;

   c) načine tumačenja jezikoslovnih i književnoznanstvenih činjenica, pa ni načine njihova posredovanja učenicima odnosno njihova usvajanja; bit će to zadaća sadašnjih i budućih (nadamo se, pomno biranih, najvrsnijih) profesora.

4. Kao što je razvidno iz prethodnih pripomena, sastavljači strogo luče četiri komplementarne instancije u programiranju i provođenju svekolikoga nastavnog procesa, dosljedno i četiri odgovarajuće, a međuzavisne "sile": pisce **programa,** sastavljače **udžbenika,** teoretičare **nastave** te što samostalnije i kreativnije provoditelje i tumače programskih osnova i budućih udžbenika.

II. SVRHA NASTAVE HRVATSKOGA JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI

1. Upoznavanje sustava hrvatskoga jezika na fonološkoj, morfološkoj, leksikološkoj, frazeološkoj, sintaktičkoj i diskurznoj razini te usvajanje toga (gramatičkog) sustava kao organizatora logičkih kompetencija u učenika.

2. Upoznavanje povijesti jezika radi poticanja sposobnosti za semantičko razlikovanje te radi poimanja složene povijesti hrvatske kulture.

3. Razumijevanje ostalih narječja (kajkavskog, čakavskog, staroštokavskog), a u kontekstu s matičnim razvojnim tijekovima hrvatskoga književnog jezika.

4. Usmeno i pismeno služenje jezikom u svakodnevnom ophođenju te u situacijama koje se u suvremenoj civilizaciji i društvu očituju kao tipične i najvažnije.

5. Usvajanje pravopisnih i ortoepskih pravila i konvencija, a u skladu sa suvremenom, tj. vladajućom normom.

6. Upoznavanje i pohrana u pamćenju najvažnijih tekstova hrvatske književnosti te najznačajnijih izabranih djela iz svjetske književnosti.

7. Upoznavanje života i djela svih važnijih pisaca hrvatske književnosti te velikih osobnosti svjetske književnosti, kao oblikovatelja jezičnih umjetnina i kao djelatnih osobnosti u općoj povijesti kulture.

8. Upoznavanje s pojedinim pojavama društvene, fizičke, psihičke i metafizičke zbilje, što su ih na umjetnički način jezikom izrazila velika djela književnosti, a u povijesti su suodredivali pitanja opstanka, društvenog života i kolektivnih vjerovanja na hrvatskim prostorima.

9. Poticanje čitateljske sposobnosti, tj. razumijevanje književnih i jezičnih činjenica, a na temelju učenikovih mentalnih i psihičkih sposobnosti, znanja i uvjerenja; razvijanje, nadalje, sposobnosti za kritičko sučeljavanje s jezičnim i inim umjetninama te za njihovo estetsko i kulturološko vrednovanje.

10. Upoznavanje medija i kanala kojima su se tijekom povijesti prenosile i naraštajima predavale jezične i književne činjenice: rukopisa, knjiga, časopisa, manifestacija, književnih i jezikoslovnih pokreta i skupina, modernih sredstava masovnog priopćavanja.

11. Razumijevenje znanstvenog obzora na kojemu se tumače književne i jezične činjenice s obzirom na jezični kod i na povijesne presjeke, a u skladu s modernim poimanjem retorike, estetike, teorije komunikacije i semiotike.

III. PROGRAMSKA GRAĐA

Prvi razred

A. JEZIK

1. Jezik i priopćavanje (komunikacija). Jezik kao sustav znakova. Narav jezičnoga znaka. Izraz i sadržaj. Supstancija i forma. Jezična ekonomija i zalihnost (redundancija).

2. Fonem. Razlikovna (distinktivna) obilježja fonema. Fonem, alofon (fonemska inačica) i fon (glas). Fonetska (akustička i artikulacijska) te fonološka (funkcionalna) svojstva fonema. Fonetika i fonologija.

3. Dioba fonema. Samoglasnici (vokali) i suglasnici (konsonanti). Vokali po mjestu i načinu tvorbe: prednji i stražnji te visoki, srednji i niski. Sonantni (zvonki) i šumni suglasnici. Suglasnici po mjestu tvorbe (dvousneni, zubnousneni, zubni, alveolarni, tvrdonepčani i mekonepčani). Suglasnici po načinu tvorbe (zatvorni, poluzatvorni i tjesnačni). Zvučni i bezvučni suglasnici. Slogotvorni i neslogotvorni fonemi.

4. Pismo. Grafem (slovo) i fonem. Govorni i pisani jezik. Pravopis (ortografija) i pravogovor (ortoepija). Fonemi **č, dž, ć i đ** s pravopisnog i pravogovornog stajališta.

5. Fonem kao sastavni dio morfema. Morfo(fo)nem kao alternanta fonema. Morfo(fo)nologija.

6. Alternacija fonema i fonemskih skupina: jednačenje (asimilacija) po zvučnosti i po mjestu tvorbe, gubljenje suglasnika i/ili pojednostavljivanje suglasničkih skupina, palatalizacija i sibilarizacija, jotovanje, alternacije ije/je/e/i te alternacije l/o.

7. Segmentna (odsječna) i suprasegmentna (nadodsječna) obilježja. Naglasak (akcent) i dužina (kvantiteta). Naglasni sustav hrvatskoga književnog jezika. Naglašene i nenaglašene riječi. Enklitike i proklitike. Suprasegmentna (intonativna) obilježja na razini

Prilog 7

Nastavni programi za gimnazije. Hrvatski jezik (1995.)

HRVATSKI JEZIK
za gimnazije

UVOD

I.

Naziv nastavnog predmeta je **Hrvatski jezik.**

Nastavni predmet **Hrvatski jezik** obuhvaća tri nastavna područja: **a) Hrvatski jezik, b) Hrvatsku i svjetsku književnost i c) Jezično izražavanje.**

Nastavna područja su samostalne cjeline koje se čvrsto povezuju u nastavni predmet prema načelima unutarnje korelacije. Nazivom nastavnoga područja ističu se sadržaj, svrha i zadaće učenja te djelatnosti kojima se ta svrha i zadaće postižu.

Sadržaji nastavnih područja su obvezatni i izborni.

II.

Program hrvatskoga jezika za gimnazije sadržajno se, metodološki i koncepcijski povezuje s **Programom hrvatskoga jezika za osnovnu školu** i s njim čini zajednički sustav jezičnoga i književnoga odgoja i naobrazbe. Ostvaruje se višom teoretskom razinom u pristupu jezičnim i književnim sadržajima te novim, složenijim organizacijskim oblicima odgojno-naobrazbene djelatnosti.

III.

OBVEZATNI PROGRAM

a) Nastavno područje **Hrvatski jezik:**

Program nastave hrvatskoga jezika za gimnazije polazi od dostignute programske razine nastave hrvatskoga jezika u osnovnoj školi i uspostavlja višu teoretsku razinu učenja. Povećavaju se obveze teoretskoga i praktičnog bavljenja jezikom. Stječu se znanje i sposobnosti za služenje jezikom u svim komunikacijskim situacijama.

Analitičko-sintetički i interdisciplinarni pristup jezičnim pojavama osnovni je metodološki pristup programiranju.

Nastava hrvatskoga jezika uspostavlja suodnos s nastavom hrvatske i svjetske književnosti te nastavom jezičnog izražavanja, baveći se jezikom kao sredstvom komunikacije i umjetničkoga izražavanja.

b) Nastavno područje **Hrvatska i svjetska književnost:**

Program nastave književnosti nadovezuje se na osnovnoškolske programske sadržaje. Na osnovi dostignutih spoznaja, znanja i sposobnosti u osnovnoj školi uspostavljaju se razvijeniji teoretski pristupi književnim pojavama, koji su se potvrdili u znanosti o književnosti, te povijesno proučavanje hrvatske i svjetske književnosti.

Najvažnije spoznaje o književnom djelu, njegovu stvaranju, ustrojbi, raščlambi, tumačenju (interpretaciji), recepciji i proučavanju - učenici stječu na reprezentativnim djelima iz hrvatske i antologijskim djelima iz svjetske književnosti. Uspostavlja se komunikacijski model: pisac - djelo - primatelj (recipijent). Spoznaje o književnim djelima omogućit će književnoteoretske i književnopovijesne sinteze.

c) Nastavno područje **Jezično izražavanje:**

Program nastave jezičnoga izražavanja povezuje funkcionalne elemente programa književnosti i hrvatskoga jezika te drugih nastavnih predmeta. Predviđaju se različiti oblici usmenoga i pismenog izražavanja. U nastavu jezičnoga izražavanja uključuju se književnoumjetnički i neumjetnički tekstovi na kojima se uočavaju zakonitosti njihova stvaranja, tumačenja i prihvaćanja (razumijevanja).

Oblici jezičnoga izražavanja usklađuju se s programom hrvatskoga jezika, književnosti i komunikacijskim potrebama.

IV.

IZBORNI PROGRAM

Izborni program namjenjuje se darovitijim učenicima te učenicima s posebnim jezičnim i književnim interesima. Učenik i učitelj (profesor) biraju ponuđene sadržaje. Mogu izabrati i nenavedene sadržaje u skladu sa zavičajnim načelom, komunikacijskim potrebama - ili najnovija književna i znanstvena djela.

a) **Izborni program iz hrvatskoga jezika** proširuje sadržaje obvezatnoga programa, uvodi nove sadržaje, nove pristupe i spoznajne razine.

b) **Izborni program iz hrvatske i svjetske književnosti** sadrži dodatni izbor reprezentativnih i antologijskih književnih djela i tema, posebice suvremenih književnih djela te djela scenske, filmske i radiotelevizijske umjetnosti kojima se aktualiziraju problemi u književnim i kazališnim djelima starijih razdoblja.

c) **Izborni program jezičnoga izražavanja** proširuje sadržaje obvezatnoga programa, uvodi nove sadržaje i nove pristupe pismenom izražavanju (stvaranju) te govorništvu.

V.

SVRHA

Svrha je nastave hrvatskoga jezika (nastavnog predmeta) u gimnaziji:

- usvijestiti potrebu stalnog učenja hrvatskoga jezika;
- razvijati i učvršćivati brigu i ljubav za hrvatski jezik i književnost;
- steći spoznaje o hrvatskome jeziku kao sredstvu priopćivanja i umjetničkoga izražavanja te jednoj od osnovnih (bitnih) značajki hrvatske nacionalne samobitnosti (nacionalnoga identiteta);
- steći jezično znanje, jezičnu kulturu i sposobnosti za porabu hrvatskoga jezika u svim tekstovnim vrstama, funkcionalnim stilovima i priopćajnim sredstvima;

- steći književno znanje, književnu kulturu i sposobnosti kako bi učenici mogli samostalno čitati književna djela, razumijevati ih, tumačiti i prosudivati (procjenjivati, ocjenjivati);
- steći jezičnu, književnu, kazališnu i medijsku kulturu kojom se pojedinac potvrđuje kao samosvojno biće sposobno za život s drugima u snošljivosti i različitostima što ih pruža demokratsko društvo.

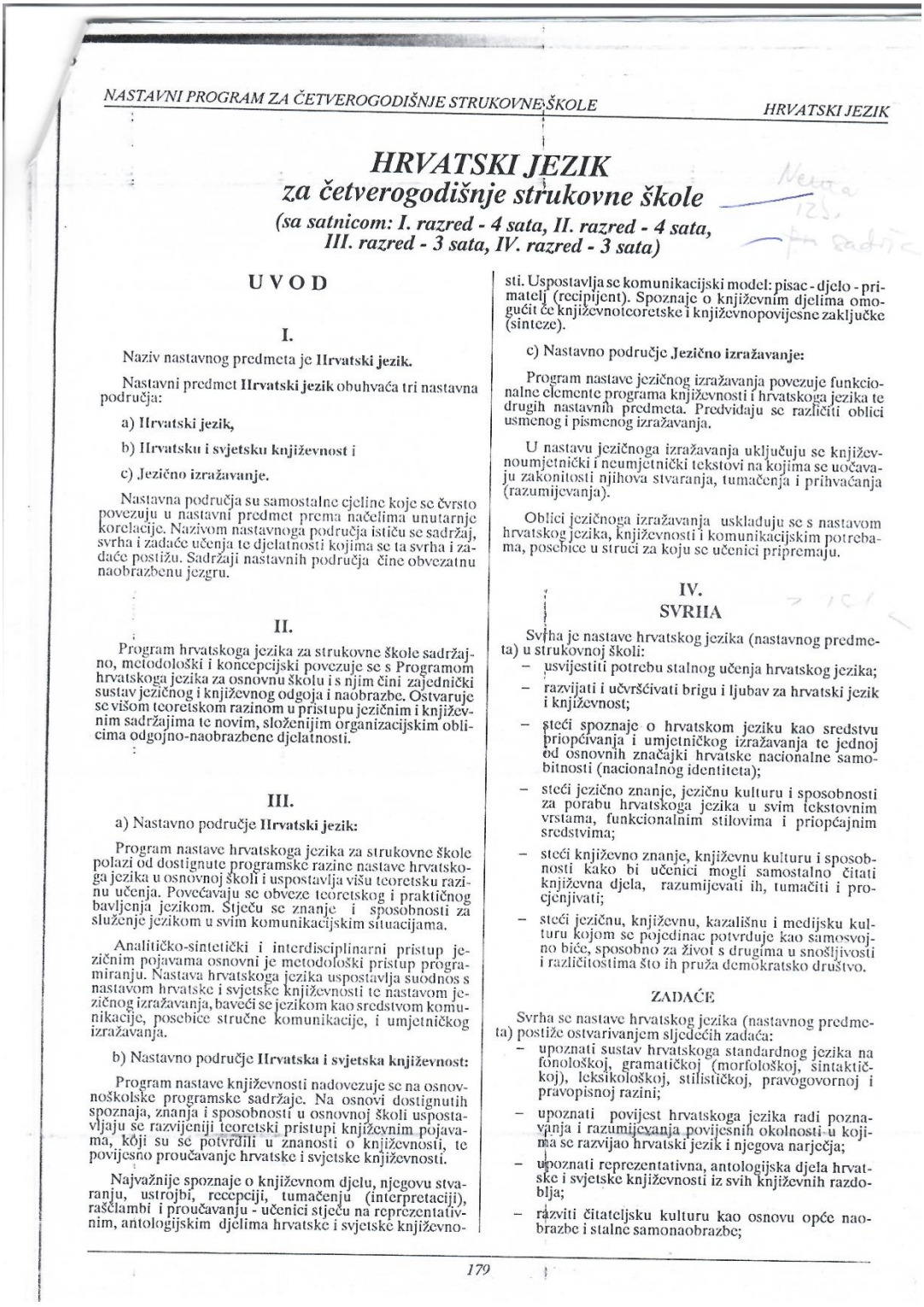
ZADAĆE

Svrha se nastave hrvatskoga jezika (nastavnog predmeta) postiže ostvarivanjem sljedećih zadaća:

- upoznati sustav hrvatskoga standardnog jezika na fonološkoj, gramatičkoj (morfološkoj, sintaktičkoj), leksikološkoj, stilističkoj, pravogovornoj i pravopisnoj razini;
- upoznati povijest hrvatskoga jezika radi poznavanja i razumijevanja povijesnih okolnosti u kojima se razvijao hrvatski jezik i njegova narječja;
- upoznati reprezentativna djela hrvatske i antologijska djela svjetske književnosti iz svih književnih razdoblja;
- razviti čitateljsku kulturu kao osnovu opće naobrazbe i stalne samonaobrazbe;
- upoznati hrvatsku svekoliku kulturnu baštinu radi izgradivanja nacionalnog identiteta i svijesti o pripadnosti europskom duhovnom i uljudbenom krugu;
- razumijevati i rabiti znanstvena postignuća u jezikoslovlju, znanosti o književnosti i drugim znanostima;
- poticati zanimanje za jezično, književno, scensko i filmsko stvaranje.

Prilog 8

Program hrvatskoga jezika za četverogodišnju strukovnu školu (1995.)



HRVATSKI JEZIK
za četverogodišnje strukovne škole
(sa satnicom: I. razred - 4 sata, II. razred - 4 sata, III. razred - 3 sata, IV. razred - 3 sata)

UVOD

I.

Naziv nastavnog predmeta je **Hrvatski jezik.**

Nastavni predmet **Hrvatski jezik** obuhvaća tri nastavna područja:

a) **Hrvatski jezik,**

b) **Hrvatsku i svjetsku književnost** i

c) **Jezično izražavanje.**

Nastavna područja su samostalne cjeline koje se čvrsto povezuju u nastavni predmet prema načelima unutarnje korelacije. Nazivom nastavnoga područja ističu se sadržaj, svrha i zadaće učenja te djelatnosti kojima se ta svrha i zadaće postižu. Sadržaji nastavnih područja čine obvezatnu naobrazbenu jezgru.

II.

Program hrvatskoga jezika za strukovne škole sadržajno, metodološki i koncepcijski povezuje se s Programom hrvatskoga jezika za osnovnu školu i s njim čini zajednički sustav jezičnog i književnog odgoja i naobrazbe. Ostvaruje se višom teoretskom razinom u pristupu jezičnim i književnim sadržajima te novim, složenijim organizacijskim oblicima odgojno-naobrazbene djelatnosti.

III.

a) Nastavno područje **Hrvatski jezik:**

Program nastave hrvatskoga jezika za strukovne škole polazi od dostignute programske razine nastave hrvatskoga jezika u osnovnoj školi i uspostavlja višu teoretsku razinu učenja. Povećavaju se obveze teoretskog i praktičnog bavljenja jezikom. Stječu se znanje i sposobnosti za služenje jezikom u svim komunikacijskim situacijama.

Analitičko-sintetički i interdisciplinarni pristup jezičnim pojavama osnovni je metodološki pristup programiranju. Nastava hrvatskoga jezika uspostavlja suodnos s nastavom hrvatske i svjetske književnosti te nastavom jezičnog izražavanja, baveći se jezikom kao sredstvom komunikacije, posebice stručne komunikacije, i umjetničkog izražavanja.

b) Nastavno područje **Hrvatska i svjetska književnost:**

Program nastave književnosti nadovezuje se na osnovnoškolske programske sadržaje. Na osnovi dostignutih spoznaja, znanja i sposobnosti u osnovnoj školi uspostavljaju se razvijeniji teoretski pristupi književnim pojavama, koji su se potvrdili u znanosti o književnosti, te povijesno proučavanje hrvatske i svjetske književnosti.

Najvažnije spoznaje o književnom djelu, njegovu stvaranju, ustrojbi, recepciji, tumačenju (interpretaciji), raščlambi i proučavanju - učenici stječu na reprezentativnim, antologijskim djelima hrvatske i svjetske književnosti. Uspostavlja se komunikacijski model: pisac - djelo - primatelj (recipijent). Spoznaje o književnim djelima omogućit će književnoteoretske i književnopovijesne zaključke (sinteze).

c) Nastavno područje **Jezično izražavanje:**

Program nastave jezičnog izražavanja povezuje funkcionalne elemente programa književnosti i hrvatskoga jezika te drugih nastavnih predmeta. Predviđaju se različiti oblici usmenog i pismenog izražavanja.

U nastavu jezičnoga izražavanja uključuju se književnoumjetnički i neumjetnički tekstovi na kojima se uočavaju zakonitosti njihova stvaranja, tumačenja i prihvaćanja (razumijevanja).

Oblici jezičnoga izražavanja uskladuju se s nastavom hrvatskog jezika, književnosti i komunikacijskim potrebama, posebice u struci za koju se učenici pripremaju.

IV.
SVRHA

Svrha je nastave hrvatskog jezika (nastavnog predmeta) u strukovnoj školi:

- usvijestiti potrebu stalnog učenja hrvatskog jezika;
- razvijati i učvršćivati brigu i ljubav za hrvatski jezik i književnost;
- steći spoznaje o hrvatskom jeziku kao sredstvu priopćivanja i umjetničkog izražavanja te jednoj od osnovnih značajki hrvatske nacionalne samobitnosti (nacionalnog identiteta);
- steći jezično znanje, jezičnu kulturu i sposobnosti za porabu hrvatskoga jezika u svim tekstovnim vrstama, funkcionalnim stilovima i priopćajnim sredstvima;
- steći književno znanje, književnu kulturu i sposobnosti kako bi učenici mogli samostalno čitati književna djela, razumijevati ih, tumačiti i procjenjivati;
- steći jezičnu, književnu, kazališnu i medijsku kulturu kojom se pojedinac potvrđuje kao samosvojno biće, sposobno za život s drugima u snošljivosti i različitostima što ih pruža demokratsko društvo.

ZADAĆE

Svrha se nastave hrvatskog jezika (nastavnog predmeta) postiže ostvarivanjem sljedećih zadaća:

- upoznati sustav hrvatskoga standardnog jezika na fonološkoj, gramatičkoj (morfološkoj, sintaktičkoj), leksikološkoj, stilističkoj, pravogovornoj i pravopisnoj razini;
- upoznati povijest hrvatskoga jezika radi poznavanja i razumijevanja povijesnih okolnosti u kojima se razvijao hrvatski jezik i njegova narječja;
- upoznati reprezentativna, antologijska djela hrvatske i svjetske književnosti iz svih književnih razdoblja;
- razviti čitateljsku kulturu kao osnovu opće naobrazbe i stalne samonaobrazbe;

- upoznati hrvatsku svekoliku kulturnu baštinu radi izgradivanja hrvatskog identiteta i svijesti o pripadnosti europskom duhovnom i uljudbenom krugu;
- naučiti samostalno čitati, razumijevati, tumačiti i prosudivati (procjenjivati, ocjenjivati) stručne tekstove i rabiti hrvatsko stručno nazivlje (stručni jezik);
- razumijevati i koristiti se znanstvenim postignućima jezikoslovlja, znanosti o književnosti i drugih znanosti, posebice u svojoj struci.

Prvi razred

1. HRVATSKI JEZIK

Jezik i priopćivanje (komunikacija). Jezik kao sustav znakova. Narav jezičnog znaka. Izraz i sadržaj. Supstancija i forma. Jezična ekonomija i zalihost (redundancija).

Fonem. Razlikovna (distinktivna) obilježja: Fonem, alofon (fonemska inačica) i fon (glas).

Fonetska (akustička i artikulacijska) te fonološka (funkcionalna) svojstva fonema. Fonetika i fonologija.

Razdioba fonema. Samoglasnici (vokali) i suglasnici (konsonanti). Samoglasnici po mjestu tvorbe i načinu tvorbe: prednji i stražnji te visoki, srednji i niski.

Sonanti (zvonki) i šumni suglasnici. Suglasnici po mjestu tvorbe (dvousneni, zubnousneni, zubni, alveolarni, tvrdonepčani, mekonepčani).

Suglasnici po načinu tvorbe (zatvorni, poluzatvorni i tjesnačni). Zvučni i bezvučni suglasnici. Slogotvorni i neslogotvorni fonemi.

Pismo. Grafem (slovo) i fonem. Oblikovanje hrvatskoga latiničkoga grafijskog sustava. Govorni i pisani jezik. Gramatika i stilistika.

Pravopis (ortografija) i pravogovor (ortoepija). Fonemi **č, dž, ć** i **đ** s pravopisnog i pravogovornog stajališta.

Fonem kao sastavni dio morfema. Morfo(fo)nem kao alternanta fonema. Morfo(fo)nologija.

Alternacije fonema i fonemskih skupina: jednačenje (asimilacija) po zvučnosti i po mjestu tvorbe.

Gubljenje suglasnika i/ili pojednostavljivanje suglasničkih skupina, palatalizacija i sibilarizacija, jotacija.

Alternacije **ije/je/e/i** te alternacije **l/o**.

Segmentna (odsječna) i suprasegmentna (nadodsječna) obilježja.

Naglasak (akcent) i dužina (kvantiteta). Naglasni sustav hrvatskoga standardnog jezika.

Naglašene i nenaglašene riječi. Prislonjenice i naslonjenice (enklitike i proklitike). Suprasegmentna (intonativna) obilježja na razini rečenice: rečenični naglasak, rečenična melodija, tempo, intenzitet, stanka (vrednote govorenoga jezika).

Grafijska realizacija intonativnih sredstava: točka, upitnik, usklični k te upitnik u kombinaciji. Ostali interpunkcijski znakovi (razgoci). Hijerarhija razgodaka.

Fonostilistika. Stilska obilježenost fonoloških jedinica. Impresivna i ekspresivna svojstva fonema, naglasaka i intonacije. Grafostilistika.

Pojam idioma. Organski i neorganski idiomi. Standardni jezik.

Norma i kodifikacija. Standardni jezik s povijesnoga stajališta. Standardni jezik i narječja. Glavne osobitosti fonemskog i naglasnog sustava čakavskog i kajkavskog narječja u usporedbi s hrvatskim standardnim jezikom. Jezik i pismo hrvatskih pisanih spomenika od početka pismenosti do kraja XV. stoljeća.

II. HRVATSKA I SVJETSKA KNJIŽEVNOST

PRISTUP KNJIŽEVNOSTI

(Književnost: naziv i pojam - rodovi i vrste - znanost o književnosti - povijest književnosti - teorija književnosti - kritika - odnos književnosti i jezika - tekst, književnost i društvo - književnost i druge umjetnosti - svrha učenja - nacionalna i komparativna (poredbena) književnost - epohe i razdoblja - stilovi i smjerovi - klasična i moderna književnost - usmena i pisana književnost - analiza i interpretacija)

LIRIKA

(Pojam - razvoj - vrste, oblici i značajke - usmena i pisana književnost - tematska podjela: domoljubna, socijalna, duhovno-religiozna, misaona, ljubavna, pejsažna... - primjeri: himna, oda, elegija, ditiramb, balada, sonet, epigram, epitaf)

Antun Mihanović, Horvatska domovina (himna)
Petar Preradović, Rodu o jeziku (oda)
Silvije Strahimir Kranjčević, Iseljenik (elegija)
Vladimir Nazor, Cvrčak (ditiramb)
Hasanaginica (narodna balada)
Stanko Vraz, Nadriknjištvo - A. G. Matoš, Ad hominem (epigram)
Stećci, hrvatski srednjovjekovni spomenici; Mak Dizdar, Zapis o zemlji (epitaf)
Josip Pupačić, Zaljubljen u ljubav (ljubavna)
Dobriša Cesarić, - Vagonaši (socijalna)
Silvije Strahimir Kranjčević, Moj dom (domoljubna)
Nikola Šop, Kuda bih vodio Isusa (duhovno-religiozna)
Antun Gustav Matoš, Jesenje veče (sonet) - Ljubo Wiesner, Blago veče (pejsažna)
Fran Mažuranić, Budi svoj! (pjesma u prozi)
Antun Branko Šimić, Opomena (misaona)
Mate Balota, Roženice - D. Domjanić, Ciklame, krvave ciklame (dijalektalna)

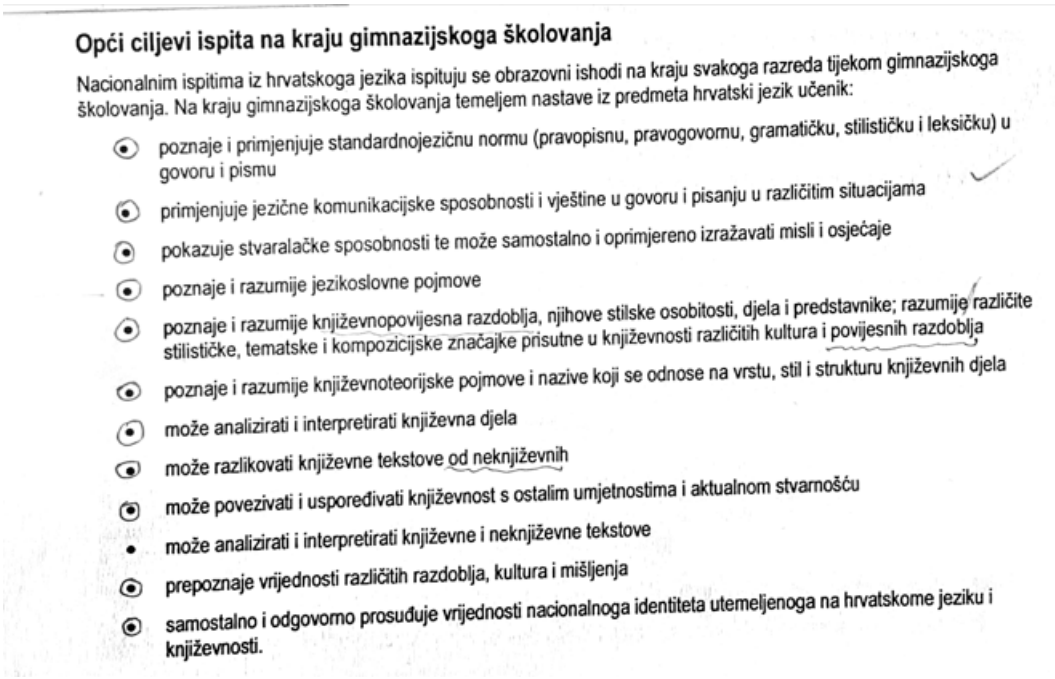
EPIKA

(Pojam - razvoj - vrste, oblici i značajke - ep i manje epske forme /epilij, spjev, stihovana pripovijetka/; roman /klasični i moderni/, pripovijest, novela; "jednostavni oblici"; memoari, biografije, autobiografije - primjeri: ep, roman - moderni i povijesni, pripovijest, novela, bajka, basna)

Homer (8. st. pr. K.), Ilijada, pjevanje I., , XVI., (ep)
Ivana Brlić-Mažuranić, Regoč (bajka)
George Orwell, Životinjska farma *ili* Milan Kundera, Šala (moderni roman)
Slavko Kolar, Breza *ili* Mile Budak, Opanci dida Vidurine (pripovijest)
Vjekoslav Kaleb, Gost (novela)
Nenad Brixy, Mrtvacima ulaz zabranjen (humoristički kriminalistički roman) *ili* Marija Jurić Zagorka, Grička vještica (roman)

Prilog 9

Opći ciljevi ispita na kraju gimnazijskog školovanja (2006.)



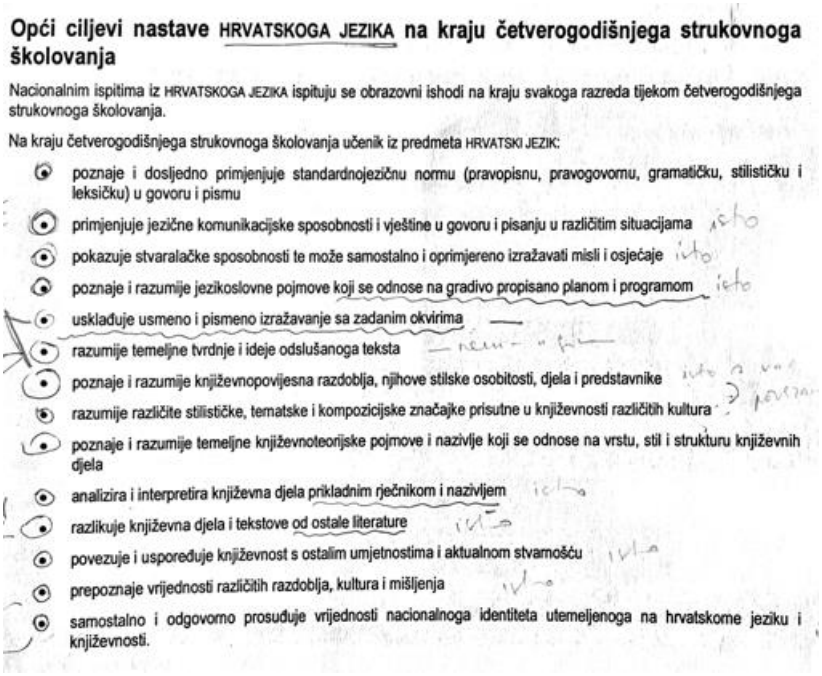
Opći ciljevi ispita na kraju gimnazijskoga školovanja

Nacionalnim ispitima iz hrvatskoga jezika ispituju se obrazovni ishodi na kraju svakoga razreda tijekom gimnazijskoga školovanja. Na kraju gimnazijskoga školovanja temeljem nastave iz predmeta hrvatski jezik učenik:

- poznaje i primjenjuje standardnojezičnu normu (pravopisnu, pravogovornu, gramatičku, stilističku i leksičku) u govoru i pismu
- primjenjuje jezične komunikacijske sposobnosti i vještine u govoru i pisanju u različitim situacijama
- pokazuje stvaralačke sposobnosti te može samostalno i oprimjereno izražavati misli i osjećaje
- poznaje i razumije jezikoslovne pojmove
- poznaje i razumije književnopovijesna razdoblja, njihove stilske osobitosti, djela i predstavnike; razumije različite stilističke, tematske i kompozicijske značajke prisutne u književnosti različitih kultura i povijesnih razdoblja
- poznaje i razumije književnoteorijske pojmove i nazive koji se odnose na vrstu, stil i strukturu književnih djela
- može analizirati i interpretirati književna djela
- može razlikovati književne tekstove od neknjiževnih
- može povezivati i uspoređivati književnost s ostalim umjetnostima i aktualnom stvarnošću
- može analizirati i interpretirati književne i neknjiževne tekstove
- prepoznaje vrijednosti različitih razdoblja, kultura i mišljenja
- samostalno i odgovorno prosuđuje vrijednosti nacionalnoga identiteta utemeljenoga na hrvatskome jeziku i književnosti.

Prilog 10

Opći ciljevi nastave hrvatskoga jezika na kraju četverogodišnjega strukovnoga školovanja (2007.)



Opći ciljevi nastave HRVATSKOGA JEZIKA na kraju četverogodišnjega strukovnoga školovanja

Nacionalnim ispitima iz HRVATSKOGA JEZIKA ispituju se obrazovni ishodi na kraju svakoga razreda tijekom četverogodišnjega strukovnoga školovanja.

Na kraju četverogodišnjega strukovnoga školovanja učenik iz predmeta HRVATSKI JEZIK:

- poznaje i dosljedno primjenjuje standardnojezičnu normu (pravopisnu, pravogovornu, gramatičku, stilističku i leksičku) u govoru i pismu
- primjenjuje jezične komunikacijske sposobnosti i vještine u govoru i pisanju u različitim situacijama
- pokazuje stvaralačke sposobnosti te može samostalno i oprimjereno izražavati misli i osjećaje
- poznaje i razumije jezikoslovne pojmove koji se odnose na gradivo propisano planom i programom
- usklađuje usmeno i pismeno izražavanje sa zadanim okvirima
- razumije temeljne tvrdnje i ideje odslušanoga teksta
- poznaje i razumije književnopovijesna razdoblja, njihove stilske osobitosti, djela i predstavnike
- razumije različite stilističke, tematske i kompozicijske značajke prisutne u književnosti različitih kultura
- poznaje i razumije temeljne književnoteorijske pojmove i nazivlje koji se odnose na vrstu, stil i strukturu književnih djela
- analizira i interpretira književna djela prikladnim rječnikom i nazivljem
- razlikuje književna djela i tekstove od ostale literature
- povezuje i uspoređuje književnost s ostalim umjetnostima i aktualnom stvarnošću
- prepoznaje vrijednosti različitih razdoblja, kultura i mišljenja
- samostalno i odgovorno prosuđuje vrijednosti nacionalnoga identiteta utemeljenoga na hrvatskome jeziku i književnosti.

Popis literature

Alerić, M. (2019). Jeziku nije svejedno, *Vijenac*. Dostupno na: https://www.matica.hr/vijenac/672/jeziku-nije-svejedno-29742/ (pristupljeno 10. siječnja 2021.).

Aristotel (1988). *Nikomahova etika*. Zagreb: Globus (Biblioteka Episteme).

Zoon politikon. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje.* Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2020. Dostupno na: http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=67397 (pristupljeno 10. 12. 2020.).

Uvod u metafiziku, (1978). Beograd: V. Karadžić.

Antić, S. (1997). Korak k rekonceptualizaciji hrvatskog školstva. U: *Nastavni vjesnik 5-6,* Zagreb: Društvo hrvatskih srednjoškolskih profesora.

Badurina, V. (1996). Uloga nastavnika − odgajatelj ili terapeut. U: Vrgoč (ur.), *Pedagogija i hrvatsko školstvo*, Zagreb: HPKZ.

Baloban, S. (1997). *Etičnost i socijalnost na kušnji*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.

Baloban, S. (1996). U: Vrgoč (ur.), *Pedagogija i hrvatsko školstvo*. Zagreb: HPKZ.

Baranović, B. (1992). (dis.). *Struktura nastavnih planova srednjih škola u Hrvatskoj i znanstveno-tehnologijski razvoj*. Filozofski fakultet. Zagreb.

Baranović, B. (1994). Promjene obrazovnog diskursa u postsocijalističkoj Hrvatskoj. U: *Revija za sociologiju*, Vol XXV. No3-4. Hrvatsko sociološko društvo, str. 201- 211.

Baranović, B. (2006 a). Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje. U: Baranović, B. (ur.), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive.* Zagreb: Institut za društvena istraživanja, str. 8 - 36.

Baranović, B. (2006 b). Nastavni programi iz perspektive nastavnika i učitelja. U: Baranović, B. (ur.), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive.* Zagreb: Institut za društvena istraživanja, str. 97-174.

Bašić, S. (2007). Obrazovni standardi – didaktički pristup metodologiji izrade kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga.

Bebek, S. i Santini, G. (2012). *Vodič za razumijevanje obrazovanja*. Zagreb: Rifin d.o.o.

Bergson, H. (2011). *Vrijeme i slobodna volja*. Zagreb: Feniks knjiga.

Bežen, A. (1989). *Znanstveni sustav metodike književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školske novine.

Bežen, A. (2008). *Znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Učiteljski fakultet Zagreb i Profil International.

Bežen, A. (2012). Hrvatski identitet - pregled temeljnih sastavnica i nositelja. U: Bežen, A. & Bošnjak, M. (ur.) *Hrvatska nastava u inozemstvu* ; priručnik za učiteljice i učitelje. Zagreb, MZOS i UFZG, str. 141-174.

Bežen, A. (2017). Hrvatski jezik u „kurikularnoj reformi". *Kašić*, br 1, god I. Zagreb: Alfa.

Bežen, A., Budinski, V., Kolar Billege, M. (2012 i 2018). *Što, zašto, kako u poučavanju hrvatskoga jezika.* Zagreb: Profil- Klett i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Bogart L. Media and a changing Amerika (1985). U: Ray Eldon Hiebert, Carol Reuss, *Impact of Mass Media*. Longman, White Plains.

Bognar, B. (2008). Učitelji nisu realizatori tuđih ideja nego vlasnici promjena. *Profil akademija*, br. 15, 4 -5.

Bognar, L. i Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Školska knjiga: Zagreb.

Bratulić, J. (2011). O hrvatskom identitetu neposredno. U: Lukić, Z. i Skoko, B. (ur.). *Hrvatski identitet*. Zagreb: Matica hrvatska.

Bruner, J. (1996). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.

Bubaš, G. (2008). Komunikacijske vještine u nastavi. U: Češi, M. i Barbaroša-Šikić (ur.) *Jezik, književnost i mediji u nastavi hrvatskoga jezika*, Jastrebarsko: Slap, str. 69.

Burušić, J. Jutarnji list, 5. i 6. siječnja 2009.

Burušić, J. (2017). U: Prilozi za raspravu o obrazovanju i kurikulnoj reformi. Recenzije članova Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo HAZU-a. Šetić i Paar (ur.) Zagreb: HPKZ i Grafički zavod Hrvatske d.o.o.

Bušljeta Kardum, R. i sur. (2021). *Hrvatski nacionalni identitet*, Napredak 162 (1-2) 75-99.

Butorac, Ž. (2008). Jezik i posebne jezične teškoće. U: Češi, M. i Barbaroša-Šikić (ur.) *Jezik, književnost i mediji u nastavi hrvatskoga jezika*, Jastrebarsko: Slap.

Catts, H.W. (1995). *Early language impairments and developmental dyslexia*. Dyslexia.

Chaffee, J. (1997). *Thinking Critically*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Cetinić, G. (2004). Integrirani kurikul - područja i sustavi primjene. *Hrvatski*, br.1-2, Zagreb: Hrvatsko filološko društvo.

Čoh, Ć. (2008). Poučavanje o jeziku u svjetlu filozofije i poezije. U: Češi, M. i Barbaroša-Šikić (ur.) *Jezik, književnost i mediji u nastavi hrvatskoga jezika*: Slap.

Chomsky, N. (1972). *Gramatika i um*. Beograd: Sazvežđa, Nolit.

Chomsky, N. (1991). *Jezik i problem znanja*. Zagreb: Filozofski fakultet, Odsjek za opću lingvistiku i orijentalne studije.

Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje. Projekt RWCD (seminar, 2005). Zagreb.

Council resolution of 27 June 2002 on lifelong learning (2002/C 163/01), *Official Journal of the European Communities*.

Delegatske informacije, br. 26, rujan 1988., Samoupravna interesna zajednica usmjerenog obrazovanja SRH.

Delors J. i sur. (1998). Učenje: blago u nama: izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće. Zagreb: Educa.

Dumbović, I. (1996). Glavne zapreke razvoju hrvatske pedagogije. U: Vrgoč, H. (ur.), *Pedagogija i hrvatsko školstvo*, Zagreb: HPKZ.

English in New Zeland Curriculum, Ministry of Education, New Zeland, Wellington (1994) u: Vilke, M. (2007). Komunikacijski pristup nastavi hrvatskoga jezika ili hajde da se i mi jednom okoristimo već otkrivenom toplom vodom. U: M. Barbaroša-Šikić, & M. Češi (ur.), *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika - Suvremeni pristupi poučavanju u osnovnim i srednjim školama* (str. 50-65). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Naklada Slap.

European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines. With added explanatory notes. Strasbourg: Council of Europe. Dostupno na: Council of Europe (2000/2004). http//www.ucrlc.org/essentials/goalsmethods/goal.htm (pristupljeno 5.5.2020.).

European Commision (2004): *The European Framework of References for Lifelong Learning. Teaching Goals and Methods: Communicative Competence*. Dostupno na: http//www. ucrlc.org/essentials/goalsmethods/goal.htm (pristupljeno 8.6.2019.).

Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010, 2002. Offi ce for Offi cial Publications of the European Communities, Luxembourg. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ccd78097-d2dd-4db8-9a23-3394cd608654 (pristupljeno 12. 2 2021.).

Faber Surić, E. i Žalac, A. (2008). Čitanje za kritičko mišljenje nastavi. U: Češi, M. i Barbaroša-Šikić (ur.) *Jezik, književnost i mediji u nastavi hrvatskoga jezika*, Jastrebarsko: Slap.

Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.

Gadamer, H. G. (1978). *Istina i metoda*. Sarajevo: V. Masleša.

Gadamer, H. G. (2003). *Ogledi o filozofiji umjetnosti*. Zagreb: Biblioteka Meta, AGM.

Gagne, R. M., Briggs, L. J., Wagner, W. W. (1988). Principles of instructional design, Harcourt Brice College Publishers.

Gaardner, (2005). *Disciplinarni um*. Zagreb: Educa.

Gazdić-Alerić, T.; Alerić, M. (2018). Ispitivanje jezične kompetencije u predmetu Hrvatski jezik (na temelju ispita znanja od 3. do 6. razreda osnovne škole) *// Croatian Journal of Education - Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje,* **20** (2018), 2/2018; Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=313708 (pristupljeno 12. 12, 2020.).

Gazdić-Alerić, T., Alerić, M., Budinski, V. i Kolar Billege, M. (2016). Čitanje kao višefunkcionalna kompetencija. U T. Devjak i I. Saksida (ur.) *Zbornik znanstvenih in strokovnih prispevkov*. Ljubljana: str. 9-20.

Green, B. (1996). *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alinea.

Grgin, T. (1997). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Goleman, D. (1997). *Emocionalna inteligencija*. Zagreb: Mozaik knjiga.

Gudjons, H. (1994 b). *Pedagogija - temeljna znanja*. Zagreb: Educa.

Gudjons, H. i sur. (1994 a) (ur.) Didaktičke teorije. Zagreb: Educa.

Guberina, P. (1952). *Zvuk i pokret u jeziku*. Zagreb: Matica hrvatska.

Heidegger, M. (1978). *Uvod u metafiziku*. Beograd: Vuk Karadžić.

Heidegger, M. (1996). Bit jezika. U: Heidegger, M. *Kraj filozofije i zadaća mišljenja*. Zagreb: Naprijed.

Hesse (1979). *Igra staklenim perlama*. Zagreb: SNL.

Hymes, D. (1984). *Etnografija komunikacije*. Beograd: BIGZ.

Hrvatić, N., Piršl, E. (2007). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: V. Previšić (ur.) *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura.* Zagreb: Zavod za pedagogiju. Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga, str. 385-412.

Hrvatski jezični portal. Dostupno na: http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=d1luXxg%3D (pristupljeno 11. svibnja 2020.).

Hjelmslev, L. (1980). *Prolegomena teoriji jezika*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.

Hobbs, R. (1999). U: Košir, Zgrabljić i Ranfl (ur.). *Život s medijima*: Priručnik o odgoju za medije. Zagreb: Biblioteka Medijska istraživanja, Doron, str. 29.

Ispitni katalog za nastavnike, nacionalni ispit za prvi razred strukovnoga školovanja (ožujak 2007). Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Ispitni katalog za nastavnike, nacionalni ispit za prvi razred gimnazijskoga školovanja (2007). Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Jakobson, R. (1996). *Lingvistika i poetika*, Beograd: Nolit.

Jaspers (1962). *Filozofija egzistencije*. Beograd: Prosveta.

Jelaska, Z. (2012). Ovladavanje materinskim i inim jezikom. U: Mićanović, M. (ur.). *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika*, Agencija za odgoj i obrazovanje.

Jelaska, Z. (2007). Teorijski okviri jezikoslovnomu znanju u novom nastavnom programu Hrvatskoga jezika za osnovnu školu. U: Češi, M. i Barbaroša-Šikić, M. (ur.). *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika*, Zagreb: Naklada Slap i Agencija za odgoj i obrazovanje.

Jespersen, O. (1970). *Čovječanstvo, narod i pojedinac*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.

Jurić, V. (2007). Kurikulum suvremene škole. U: V. Previšić (ur.*) Kurikulum. Teorije – Metodologija – Sadržaj – Struktura* (str. 253-309). Zagreb: Školska knjiga.

Kalin, Boris (2014). *Filozofija*, Školska knjiga: Zagreb.

Kalogjera, I. (2011). Baš nitko od 329 studenata nijeriješio test pismenosti Dostupno na: https://www.jutarnji.hr/vijesti/hrvatska/bas-nitko-od-329-studenata-nije-rijesio-test-pismenosti.-cak-ni-studenti-kroatistike-2053311 (pristupljeno 9. siječnja 2020.).

Katičić, R. (1971). *Jezikoslovni ogledi*. Zagreb: Školska knjiga, str. 64.

Klafki, W. (1994). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritički-konstruktivne znanosti o odgoju. U: Gudjons H. i sur. (ur.) *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, str. 15-33.

Klieme, E. i sur. (2004). *The Development of National Educational Standards - an Expertise*. Berlin: Federal Ministry of Education and Research.

Klooster, D. (2001). What is Critical Thinking? *Thinking Classroom*, spring, str. 40.

Kolar Billege, M. (2020). *Sadržaj, ishodi i vrednovanje u Hrvatskome jeziku - metodički pristup.* Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet (monografija).

Kujundžić (1996). U: Vrgoč, H. (ur.). *Pedagogija i hrvatsko školstvo,* Zagreb: HPKZ, str. 29.

Kurikularni pristup promjenama u gimnaziji, razrada okvirnoga PIP-a u funkciji rasterećenja (2003). Društveno-humanističko područje, Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa, Zavod za unapređenje školstva.

Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovnu školu i gimnaziju. Narodne novine 10/2019.

Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovnu školu i gimnazije. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html (pristupljeno 9. siječnja 2020.).

Kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za srednje strukovne škole na razini 4.2. u Republici Hrvatskoj. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html (pristupljeno 9. siječnja 2020.).

Kurikulum (2007). V. Previšić (ur), Zavod za pedagogiju, Zagreb: Školska knjiga.

S. Kutleša. U: Prilozi za raspravu o obrazovanju i kurikulnoj reformi. Recenzije članova Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo HAZU-a. (2017). Šetić i Paar (ur.). Zagreb: HPKZ i Grafički zavod Hrvatske d.o.o.

Kvintilijan (1985). *Obrazovanje govornika*, Sarajevo: Veselin Masleša.

Kyriacou, C. (1997). *Temeljna nastavna umijeća*, Zagreb: Educa.

Labovitz, M. (2012). *Jutarnji list*. 11. ožujka 2012.

Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. New York: Cambrige University Press.

Lyotard, Jean-F. (2005). *Postmoderno stanje*. Izvještaj o znanju, Zagreb: Ibis grafika.

Lyotard, Jean-F. (1979). *La condition postmoderne*. Pariz: Rapport sur le savoir.

Ljubešić, M. i sur. (1997). *Jezične teškoće školske djece*. Školske novine: Zagreb.

Mager, R.F. (1997). *Preparing instructional objectives, a critical tool in the development of effective instruction*. Atlanta: The Center for effective perfomance.

Malović, S. (2008). Jezik, književnost i mediji u nastavi hrvatskoga jezika. U: Češi, M. i Barbaroša-Šikić (ur.) *Jezik, književnost i mediji u nastavi hrvatskoga jezika*. Jastrebarsko: Slap.

Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi.* Zagreb: Educa.

Martinet, A. (1969). *Langue et fonction*, Paris: Denoel.

Martinet, A. (1982.) *Osnove opće lingvistike*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.

Marulić, M. (1989). *Judita*. Split: Književni krug Split.

Marušić, I. (2006). *Nastavni program iz perspektive učenika*. U: Baranović, B. (ur.). Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, str. 97-174.

Matasović, R. (2017). Oslanjanje na kontroverznu teoriju ishoda učenja i zanemarivanje obrazovnih sadržaja. *Kašić*, br1, god I., Zagreb: Alfa.

Matijević, M., Topolovčan, T. (2017). *Multimedijska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Matijević, M., Radovanović, D. *Nastava usmjerena na učenika*, Zagreb: Školske novine.

Matijević, M. Evaluacija u nastavnom kurikulumu škole (2007). U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura.* Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga, str. 310 -350.

Matoš (1955). Lijepa naša domovina. *Naši ljudi i krajevi*, Sabrana djela III. Zagreb: JAZU, str. 414-415.

Meredith, K. S., Steele, J. L. i Temple, C. (2001, 2004). *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje*. Vodič kroz projekt VIII, Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

Milas, M. (2015). *Hrvatska skladnja u nastavi hrvatskoga jezika*. Disertacija. Filozofski fakultet. Zagreb.

Milat, J. (2005). Pedagogija – teorija osposobljavanja. Zagreb: Školska knjiga.

Miletić, J. (2018). *Opća pismenost učenika srednjih ekonomskih, upravnih i trgovačkih škola* Odjel za kroatistiku i slavistiku, Вісник Львівського університету. Серія філологічна. Випуск 69. С. 284–302 Visnyk of Lviv University. Series Philology. 2018. Issue 69. P. 284–302.

Milović, S. (2008). *Profil akademija*, br. 15, Zagreb: Profil.

Miljak, A.(2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog razvoja. U: Previšić (ur.). *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga, str. 39-115.

Miljak, A. (2005). Su-konstrukcija kurikuluma i teorije (ranog odgoja) obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja, 2* (2), 235-249. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/139316 (20.12. 2021.).

Miljković, D. (2012). *Suvremene metode i oblici učenja i poučavanja*. U: Bežen, A. & Bošnjak, M. (ur.). Hrvatska nastava u inozemstvu, priručnik za učiteljice i učitelje. Zagreb: MZOS i UFZG, str. 141-174.

Möller, C. (1992). *Didaktika kao teorija kurikuluma*. U: *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.

Miščević (2003). *Filozofija jezika*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, str. 14 - 92.

Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj - različite perspektive (2006). (ur.). Branislava Baranović Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.

Nacionalna strategija poticanja čitanja za razdoblje 2017 – 2022. Dostupno na: https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje//Nacionalna%20strategija%20poticanja%20%C4%8Ditanja%20od%202017.%20do%202022.%20godine.pdf (pristupljeno 2. 5. 2022.).

Nacionalni ispit iz Hrvatskog jezika, ispitne specifikacije za nastavnike (2006). Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi, prijedlog (2008). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

*Na pragu nove školske godine (dopis školama)(*1990. /1991.). Zagreb: Prosvjetni savjet.

Naputak za izradu izvedbenoga programa Hrvatskog jezika za 3. razred gimnazija (1992). Zagreb: Zavod za školstvo.

Nastavni plan i program za gimnazije i klasične gimnazije za šk. god. 1945./46. (1945). Zagreb: Ministarstvo prosvjete Federalne Hrvatske, izdanje Nakladnog zavoda Hrvatske.

Nastavni plan i program za gimnazije (od 1. do 8. razreda) (1948). Zagreb: Ministarstvo prosvjete Narodne Republike Hrvatske.

Nastavni plan i program za osmogodišnje škole i niže razrede gimnazije, osnovne škole i produžene tečajeve (1950). Zagreb: Ministarstvo prosvjete Narodne Republike Hrvatske.

Nastavni plan i program za osmogodišnje škole i niže razrede gimnazije (1951). Zagreb: Nakladni zavod Hrvatske.

Nastavni plan i program za gimnazije (1960). Prosvjetni vjesnik br.8.

Nastava književnosti s osnovama estetskog obrazovanja u školama dr. stupnja (1967). Zavod za unapređivanje stručnog obrazovanja SRH, Informativno-metodički prilozi 2-9, Zagreb.

Nastavni program Hrvatskoga jezika za gimnazije (1994). Zagreb: Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske.

Nastavni planovi srednjih škola za sve tipove srednjih škola Hrvatske (1995), posebno izdanje, br. 2 za Hrvatski jezik, Povijest i Etiku u srednjim školama. Zagreb: Glasnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske, Školske novine.

Nemec, K. (2017). Prijedlog kurikula odbacuje književni kanon, *Kašić*, br1, god I., Zagreb: Alfa.

Noguchi, R., R. (1991). *Grammar and the teaching of writing: limits and possibilities*, Illinois: Urbana, str. 9.

Nove boje znanja, strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2015). Zagreb: Intergrafika d.o.o.

Obrazovanje i izobrazba u Europi: različiti sustavi i zajednički ciljevi za 2010. (2002). Europska komisija. (Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010, 2002. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg). Dostupno na: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ccd78097-d2dd-4db8-9a23-3394cd608654 (pristupljeno 10. 10. 2020.).

Opći zakon o školstvu, br. 2 - 3, Prosvjetni vjesnik, službeni organ Republičkog sekretarijata za školstvo i obrazovanje, br. 1, god. XVII, Zagreb, 9. II. 1964. i broj 1 - 2, god. XVIII., Zagreb, 27. II. 1965.:10 (zubni tehničar), Hrvatski jezik i književnost s osnovama estetskog obrazovanja.

Osnove NPP-a za srednjoškolsko obrazovanje u Socijalističkoj Republici Hrvatskoj (1974). Zagreb: Školska knjiga, str. 21-57.

V. Paar (2017). Pogled urednika na recenziju. U: *Prilozi za raspravu o obrazovanju i kurikulnoj reformi.* Recenzije članova Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo HAZU-a. (2017). Šetić i Paar (ur.). Zagreb: HPKZ i Grafički zavod Hrvatske d.o.o.

Palekčić, M. (2007). Od kurikuluma do obrazovnih standarda. U: Previšić (ur.) *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura.* Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga, str. 39-115.

Palekčić, M. (2017). Citat iz stručne recenzije. U: *Prilozi za raspravu o obrazovanju i kurikulnoj reformi.* Recenzije članova Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo HAZU-a. (2017). Šetić i Paar (ur.). Zagreb: HPKZ i Grafički zavod Hrvatske d.o.o: str. 40.

Palekčić, M. (2005). Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagogijska istraživanja* 2 (2), str. 209 – 233.

Pandžić, V. (2001). *Putovima školske recepcije književnosti*. Zagreb: Profil.

Nikola Pastuović. Jutarnji list, 13.11.2010.

Pastuović, N. (1997). *Osnove psihologije obrazovanja,* Zagreb: Znamen

Pastuović, N. (1999). *Edukologija.* Zagreb: Znamen.

Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.

Pavličević-Franić, D. (2007). Standardnojezična normativnost i/ili komunikacijska funkcionalnost u procesu usvajanja hrvatskoga jezika. U: Češi, M. i Barbaroša-Šikić, M. (ur.). *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika*. Naklada Slap i Agencija za odgoj i obrazovanje.

Pavličić, P. (2011). Jutarnji list, 15. siječnja.

Pedagogija i hrvatsko školstvo: jučer i danas, za sutra: zbornik radova Sabora hrvatskih pedagoga. (1996). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Peruško, T. (1965). *Materinski jezik u obaveznoj školi* (specijalna didaktika). Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie.* Paris: Denoël.

Petrović B. (2017). Reforma nije *kurikularna*. *Kašić*, časopis za učitelje hrvatskoga jezika, 187. br 1,god. I., Zagreb: Alfa.

PISA. Dostupno na: http://www.oecd.org/pisa/ (pristupljeno 5. svibnja 2018.).

PISA 2006 (2008). Prirodoslovne kompetencije za život. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

PISA 2018. Dostupno na: http://www.oecd.org/pisa/ (pristupljeno 5. svibnja 2022.).

Poljak, V. (1970). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Platon, Aristotel (1985). *Metafizika*. Zagreb: Politička misao.

Postmann, N. (1995). *The End of Education: Redefining the Value of School,* Knoph.

Preporuka Europskog parlamenta i savjeta od 18. prosinca 2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2006). Metodika: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi, 11(20): 169-173. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/61536 (18.6.2019.).

Prilog Prijedlogu preporuke Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2018). Dostupno na: http://www.ipex.eu/IPEXLWEB/dossier/files/download/082dbcc5612051a7016122b21cb80257.do (pristupljeno 24.7.2019.).

Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. godine o ključnim kompetencijama za cjeloživotno obrazovanje (2018). Dostupno na: https://eurlex.europa.eu/legalcontent/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN (pristupljeno 27.6.2019.).

Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikula, u: *Kurikulum*. Zavod za pedagogiju, Školska knjiga: Zagreb.

Prijedlog predmetnog kurikula za Hrvatski jezik. Dostupno na: www.mzo.hr https://www.google.hr/search?q=Prijedlog+predmetnog+kurikuluma+za+Hrvatski+jezik,+www.mzo.hr&sa=X&v (pristupljeno 5. svibnja 2018.).

Prilozi za raspravu o obrazovanju i kurikulnoj reformi. Recenzije članova Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo HAZU-a. (2017). Šetić i Paar (ur.). Zagreb: HPKZ i Grafički zavod Hrvatske d.o.o.

Privremeni nastavni plan i program za ekonomsku školu knjigovodstvenog smjera za odrasle, Hrvatskosrpski jezik prema programu za ekonomske škole. Prosvjetni vjesnik br. 1/1961.

Prosvjetni vjesnik, službeni organ Republičkog sekretarijata za školstvo i obrazovanje, br. 1, god. XVII, Zagreb, 9. II: 1964.

Program za srednje usmjereno obrazovanje (zajedničke osnove) (1983). Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SRH-a.

Prijedlog promjena u srednjem obrazovanju (1989). Zagreb: Republički komitet za prosvjetu, kulturu, fizičku i tehničku kulturu.

Program hrvatskoga jezika i književnosti za trogodišnju strukovnu školu (listopad 1993). Zagreb: Ministarstvo kulture i prosvjete, Zavod za školstvo.

Program hrvatskoga jezika i književnosti za četverogodišnju strukovnu školu (listopad 1993), Zagreb: Ministarstvo kulture i prosvjete, Zavod za školstvo.

Program Hrvatskoga jezika za trogodišnju strukovnu školu (1994), Zagreb: Ministarstvo kulture i prosvjete, Zavod za školstvo.

Program Hrvatskoga jezika za četverogodišnju strukovnu školu (tehnička škola) (1994), Zagreb: Ministarstvo kulture i prosvjete, Zavod za školstvo.

Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. st. (2002). U: V. Strugar (ur.). Vlada RH.

Ratković, M. (1978). *Organizacija usmjerenog obrazovanja*, Zagreb: Školske novine.

Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for liflong learning. (2005). Brussels: Commission of the European Communities. : p.13.

Renyi, J. (2001). *Vodič kroz projekt 1*. Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje, Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

Rosandić, D. (1973). *Metodičke osnove suvremene nastave hrvatskoga ili srpskog jezika i književnosti u srednjoj školi*. Zagreb, str. 17.

Rosandić, D. i Rosandić, I. (1996) *Hrvatski jezik u srednjoškolskoj nastavi*. Zagreb: Školske novine.

Rosandić, D. (2003). *Kurikulski metodički obzori*. Zagreb: Školske novine.

Rosandić, D. (2005a). *Hrvatsko školstvo u okružju politike*. Zagreb: Školska knjiga.

Rosandić, D. (2005b). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

Rosenberg, V., M. (1989). *Reading, Writing and Thinking: Critical Conections.* New York: Random House.

Rudež, J. (2005). Biblioterapija, *Hrvatski*, III, br. 1-2, Zagreb: Hrvatsko filološko društvo.

Sahlberg, P. (2010). Evo zašto mi Finci imamo Nokiju, *Jutarnji list*, 24. travnja 2010.

Salberg, P. (2012). Centraliziranost sustava školstva u Hrvatskoj. *Jutarnji list*, 17. ožujka 2012.

Samardžija, M. (2012). Zašto učiti hrvatski? U: Bežen, A. & Bošnjak, M. (ur.). *Hrvatska nastava u inozemstvu*, priručnik za učiteljice i učitelje. Zagreb, MZOS i UFZG.

Savezni nacrt nastavnog programa iz 1959. (1959). Savezni zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja (gimnazija). Beograd: Savremena škola.

Svjetska deklaracija o visokom obrazovanju, Pariz,1988. Dostupno na: https://www.idi.hr/cerd/uploads/DOKUMENTI/10gciro/culum_prezentacija.pdf (pristupljeno 25. 5. 2021.)

Saussure, F. (2001). *Tečaj opće lingvistike*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.

Scheler, M. (1996). *Ideja čovjeka i antropologija*. Zagreb: Globus, str. 15-57.

Selak, A. (1992). Slovo proslova u *Taj hrvatski*. Zagreb: Školske novine.

Senc, S. (1910). *Grčko-hrvatski rječnik za škole.* Zagreb: Naklada Kraljevine hrvatsko-slavonske-dalmatinske zemaljske vlade.

Sekulić-Majurec, A. (1992). Nova škola - osnova novog društva. U: Jurić. J. (ur.) *Napredak*, vol. 133, br. 1. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Sekulić-Majurec, A. (2007). Uloga sudionika odgojno-obrazovnoga procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikula. U: Previšić (ur.). *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura.* Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga.

Sesardić, N., Jutarnji list, 10. VII. 2010.

Silić, J. (2006). *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Disput.

Slavić, D. (2005). *Peljar za tumače* (rukopis).

Smolić-Krković, N. (1981). *Zašto i kako učiti*. Zagreb: Školska knjiga.

Solar, M. (2011). Pitanje ukusa nije isto što i ljudska prava da se sve može tolerirati, *Jutarnji list*, Zagreb: 5. prosinca. Dostupno na: https://www.jutarnji.hr/kultura/knjizevnost/solar-pitanje-ukusa-nije-isto-sto-i-ljudska-prava-pa-da-se-sve-moze-tolerirati-1736607 (pristupljeno 21. 5. 2018.).

Sović, I. (1996). Hrvatski u školi. U: Diklić, Z. (ur.). *Zbornik metodičkih radova*, Zagreb: Školska knjiga.

Spitzberg (2003). Method of interpersonal skill assesment. U: John O. Grien i Brunt R. Burleson (ur.). *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Steele, J. L., Meredith, K. S. i Temple, C. (2004). *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje*, Vodič IV. Forum za slobodu odgoja, Zagreb.

Steele, J. L., Meredith K. S. i Temple, Scott Walter (2001). *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje*, Vodič I. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

Stoll, L i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.

Strategija za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikula za predškolski odgoj, opće obvezno i srednje obrazovanje (2007). Dostupno na: https://www.draganprimorac.com/wp-content/uploads/2020/02/Nacionalni-kurikulum.pdf (pristupljeno 3. svibnja 2022.).

Strategija razvoja ranog i predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja Nacionalnog operativnog tijela za izradu Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/ZPPI/Strategije/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije%20%28radni%20materijal%29.pdf (pristupljeno 4. svibnja 2019.).

Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije(2014). Dostupno na: https:/narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html (pristupljeno 5. svibnja 2018.).

Strugar, V. (2017). *Znanje, obrazovni standardi, kurikulum*, Zagreb: Školske novine.

Szabo, A. (1997). Prilog istraživanju razvoja hrvatskoga srednjeg školstva u 19. st. *Nastavni vjesnik 5-6*: Društvo hrv. srednjoškolskih profesora, str. 29.

Šanjek F. (1997). Kažotićeva katedralna škola u Zagrebu i počeci višeg školstva u Hrvatskoj. *Nastavni vjesnik 5-6*: Društvo hrvatskih srednjoškolskih profesora.

Šegedin, P. (1969). Zagreb: *Riječ o riječi* str. 38 - 39).

Šešelj, Z. (29. V. 2009.) (Ideja o državnoj maturi), *Jutarnji list*. Dostupno na: https://www.jutarnji.hr/vijesti/zlatko-seselj-ideja-da-drzava-ispituje-preuzeta-je-iz-19.-stoljeca-2312780t (pristupljeno 29. svibnja 2018.).

Šimleša, P. (1967). *Metodika elementarne nastave materinskog jezika i matematike*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

S. Šterc, Kad ti pamet stane i politika oprašta, *7 dnevno*, 5. 10. 2018.

Šuvar, S. (1976). *Reforma usmjerenog obrazovanja*, br.1, Zagreb: Privredna komora Hrvatske i Prosvjetni savjet Hrvatske.

Šverko, B. i sur. (1992). *Psihologija* (udžbenik za gimnazije). Zagreb: Školska knjiga.

Težak, S. (1996). *Hrvatski jezik u teoriji i praksi*, I, Zagreb: Školska knjiga.

Težak, S. (2003). *Hrvatski jezik u teoriji i praksi*, II., Zagreb: Školska knjiga.

Unaprjeđenje kvalitete obrazovanja učitelja/nastavnika (SEC, 2007. 931, Bruxelles). Dostupno na: http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/servicios/documentos/doc

umentacion-convocatoria-2008/com392en.pdf?documentId=0901e72b8000447c (pristupljeno 12. 4. 2020.).

Vican, D. PISA - *Glas koncila*, 3.5. 2015.

Vican, D. (2017). Ne možemo školstvo reformirati čarobnim štapićem. *Universitas*, god VIII br. 88. veljača, Sveučilišta u Splitu i Zagrebu.

Visinko, K. (2010). Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika: pisanje. Zagreb: Školska knjiga.

Vizek-Vidović, V. i sur. (2014). Psihologija obrazovanja. Zagreb: IEP.

Thinking classroom, vol.5, april 2004. by the International Reading Association (4).

Vilke, M. (2007). Komunikacijski pristup nastavi hj ili: hajde da se i mi jednom okoristimo već otkrivenom toplom vodom. U: Češi, M. i Barbaroša-Šikić, M. (ur.). *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika*: Naklada Slap i Agencija za odgoj i obrazovanje.

Vilović, G. (2008). Medijska pismenost nove generacije. U: Češi, M. i Barbaroša-Šikić (ur.). *Jezik, književnost i mediji u nastavi hrvatskoga jezika*, Jastrebarsko: Slap, str. 176-184.

Vlačić Ilirik, M. (2000). U: Bratulić, J. (ur.). *Hrvatski protureformacijski pisci*. Vinkovci: Riječ, str. 138.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology.

Vodič kroz nacionalne ispite za prvi razred četverogodišnjih strukovnih škola (2006). Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Vodiči za kritičko mišljenje (2004). (I – VIII), Forum za slobodu odgoja.

Vončina, J. (1994). Nekoliko zapisa na rubovima Programa hrvatskoga jezika i književnosti za gimnazije. *Vjesnik HAZU* 3/4.

Vujić, J. (2016). Tko dira u jednoumlje. *7 dnevno*, 11. III. 2016). Zagreb: Hasanbegović.

Vukasović, A. (1996). Smisao i putokazi hrvatske odgojne preobrazbe. U: Vrgoč (ur.). *Pedagogija i hrvatsko školstvo : jučer i danas, za sutra* : zbornik radova Sabora hrvatskih pedagoga, Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Winch, C. (1999) (ur.) *Key concepts in the philosophy of education*. London: Routledge, str. 125.

Witgenstein, L. (1987). *Filozofsko-logički traktat*, II. izd. Sarajevo, str. 23-189 : V. Masleša.

Witgenstein, L. *Filozofijska istraživanja* (1998). Zagreb: Nakladni zavod Globus.

Zajednička deklaracija europskih ministara obrazovanja (Bologna, 1999). Dostupno na: https://www.azvo.hr/hr/visoko-obrazovanje/bolonjski-proces. (pristupljeno 20. 10. 2021.)

Zajednička deklaracija o harmonizaciji strukture visokog školstva u Europi. Pariz, Sorbonne, 1988. Dostupno na: http//www.ucrlc.org/essentials/goalsmethods/goal.htm (pristupljeno 6.5.2020.).

Zajednički europski referentni okvir za jezike: *učenje, poučavanje i vrednovanje* (2005). Zagreb: Školska knjiga.

Zajedničke programske osnove srednjeg usmjerenog obrazovanja Hrvatski ili srpski jezik, književnost, scenska i filmska umjetnost (1984). Vjesnik Republičkoga komiteta za prosvjetu, kulturu, fizičku i tehničku kulturu, br.12/84. (za književnost broj 3, 7. 12).

Zakon o srednjem obrazovanju, Narodne novine br. 30/1971.

Zakon o usmjerenom obrazovanju (1982). Narodne novine br. 20 članak 2.

Zakon o usmjerenom obrazovanju (1989). Narodne novine br. 42/3. X. 1989.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008). Dostupno na: https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelji/1._Zakon_o_odgoju_i_obrazovanju_u_osnovnoj_i_srednjoj_skoli_87-08.pdf (pristupljeno 6.5.2020.).

Zrinjan, S. (2017). Odnos nastavnih sadržaja u prijedlogu kurikula i postojećem nastavnom programu, *Kašić*, br.1, god. I. Zagreb: Alfa.

Žmegač, V. (2011). Večernji list, 12. 2. Dostupno na: https://www.jutarnji.hr/vijesti/viktor-zmegac-luksuz-i-podmukli-strah.-to-su-kljucne-rijeci-naseg-doba-3103694 (pristupljeno 5. 4. 2019.).

Životopis

Autorica je rođena 1960. godine. Završila je gimnaziju u Imotskom, a na Filozofskom fakultetu u Zagrebu diplomirala studijsku skupinu jugoslavenskih jezika i književnosti. Po završetku studija kratko vrijeme radila je u dvjema osnovnim i dvjema srednjim školama u Zagrebu, a od 1986. g. na radnom je mjestu nastavnika hrvatskoga jezika u školi koja danas ima naziv Prirodoslovna škola Vladimira Preloga.

Prema postojećem gimnazijskom programu izradila je program Hrvatskoga jezika za novi gimnazijski smjer − prirodoslovna gimnazija, a 2007. godine bila je član stručne skupine pri Ministarstvu znanosti, obrazovanja i sporta za izradu programa Hrvatskoga jezika za obvezno dvogodišnje i jednogodišnje školovanje.

Četiri školske godine vodila je Županijsko vijeće profesora Hrvatskoga jezika strukovnih škola Grada Zagreba. Bila je ocjenjivač na ispitu iz Hrvatskoga jezika na Državnoj maturi i mentorica studentima kroatistike Filozofskoga fakulteta Zagreb na nastavnoj praksi i diplomskim predavanjima, a četiri je semestra kao vanjski suradnik Filozofskoga fakulteta vodila seminar iz Metodike nastave jezika.

Na stručnim ispitima iz Hrvatskog jezika, Matematike te nastavnih predmeta iz kemijske i kozmetičke struke ocjenjivala je pismenost pristupnika kao član Povjerenstva Agencije za odgoj i obrazovanje i Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Mentorica je učenicima na natjecanju iz hrvatskoga jezika, do državne razine natjecanja. Bila je mentorica dvojici učenika na završnici Europskoga debatnog natjecanja u Europskom parlamentu 2008. godine u Bruxellesu i jednom učeniku 2012. g. na međunarodnom debatnom natjecanju u Rimu, a sa svojim učenicima sudjelovala je u programu *Euroscola,* Ureda za informiranje Europskog parlamenta.

Bila je tajnica, član uredništva i lektor metodičkoga časopisa *Hrvatski*.