

Trivijalizacija nastavnih sadržaja

Grčević, Mario

Source / Izvornik: Školske novine : tjednik za odgoj, obrazovanje, znanost i kulturu, 2016,
14, 13 - 14

Journal article, Published version

Rad u časopisu, Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:111:138592>

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

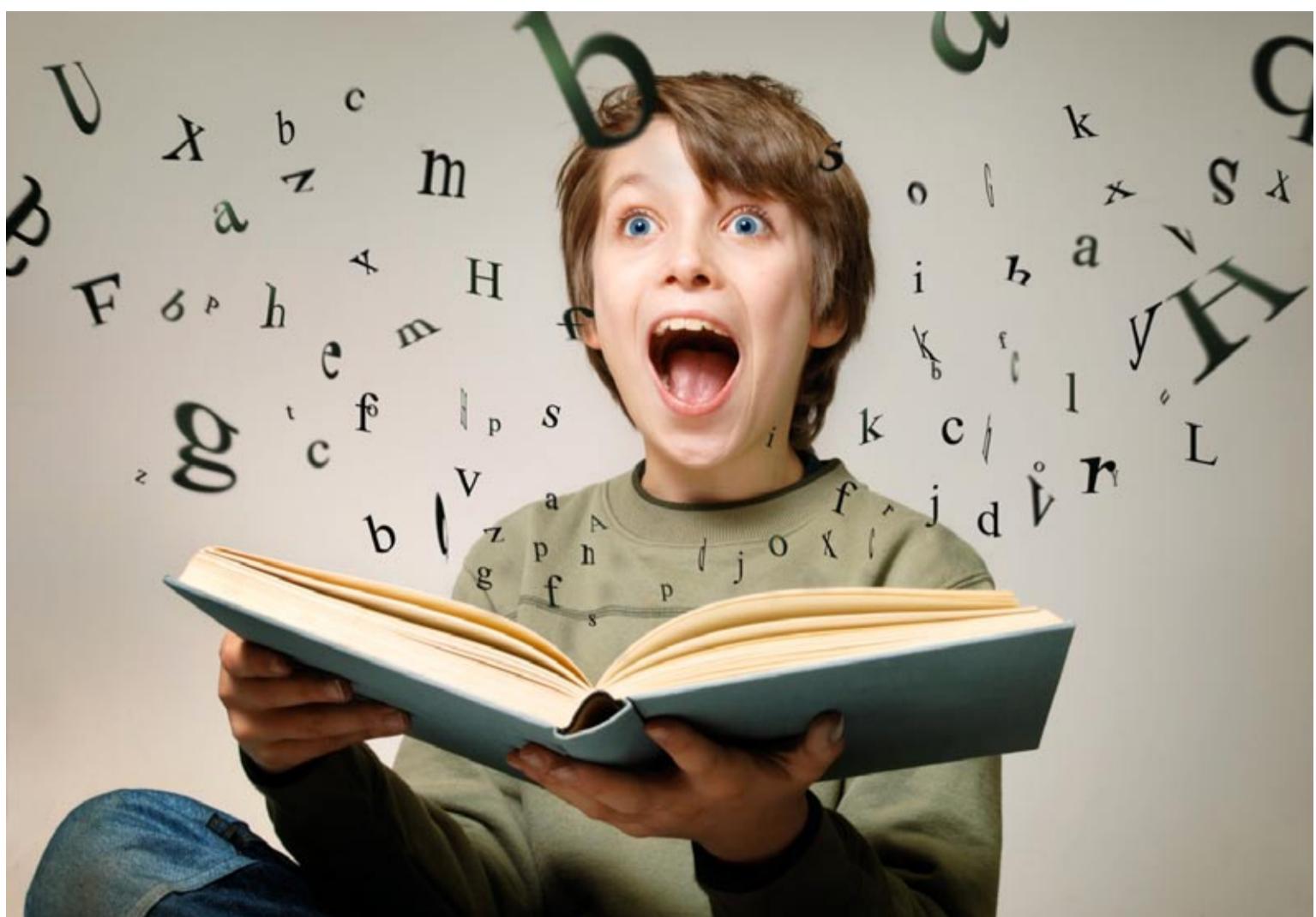
Download date / Datum preuzimanja: **2024-05-06**



Repository / Repozitorij:

[Repository of University of Zagreb, Centre for Croatian Studies](#)





Trivijalizacija nastavnih sadržaja

Bitni dijelovi predloženoga uputnika na žalost nisu pripremljeni na način koji bi bio prihvatljiv kao temelj za reformu nastave hrvatskoga jezika u osnovnim i srednjim školama. Stoga se Prijedlogu *Nacionalnoga kurikuluma nastavnoga predmeta Hrvatski jezik* nikako ne može dati pozitivna ocjena

Piše
Dr. sc. Mario Grčević, izv. prof.
Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu

Unastavnom planu i programu za osnovnu školu (2006.) nastava predmeta Hrvatski jezik tematski je organizirana u **nastavnim područjima jezično izražavanje, književnost, medjinska kultura**.

U prijedlogu nacionalnoga uputnika pojam *nastavno područje* zove se *domena*, a nastavna područja također su preimenovana i zovu se *komunikacija i jezik (A), književnost i stvaralaštvo (B), kultura i mediji (C)*.

Potuđivanje nazivlja

Zamjena pojedinih ustaljenih naziva lošijim rješenjima (*nastavno područje > domena*) ili nepotrebno narušavanje nazivnoga kontinuiteta zamjetno je i na drugim razinama u predloženom *Kurikulumu*. Npr., ondje gdje se u *Nastavnom planu i programu* (2006.) govori o *nizu riječi* (usp. *Nastavni plan i program...*, 2006., str. 26), autori *Kurikuluma* rabe naziv *sintagma*, a nijednom ne govore o *nizu riječi*. Stoga bi se moglo zaključiti da im *sintagma* znači *niz riječi*, međutim, nije posve sigurno je li uistinu tako, a to se ne može razaznati

ni u razradbi ishoda u kojima je riječ o *sintagmama* (npr. A. 3.6., „Učenik točno upotrebljava riječi u sintagmama i rečenicama...“).

Cijeli prijedlog uputnika ima izobilje pojmove koju uopće nisu dio hrvatskoga standardnoga jezika (npr. imenica „kurikulum”, pridjevi „kurikulumski” i „kurikularni”, itd.).

Hrvatski za djecu stranaca ili izvorne govornike?

Tekst uputnika sastoji se od tabličnoga prikaza odgojno-obrazovnih ishoda (usp. str. 7, str. 9–19, str. 20–38) i njihove razrade koja obuhvaća najveći dio isprave (str. 41–284). Tablični prikaz ishoda predviđa da učenik od prvoga do četvrtoga razreda osnovne škole „razgovara“, „govori“, „čita s razumijevanjem“, „piše“. U prvom i drugom razredu učenik „sluša s razumijevanjem“, a u trećem i četvrtom razredu „aktivno sluša“. Međutim, svaki *razgovor* pretpostavlja da sudionici u komunikaciji imaju razvijenu sposobnost *aktivnoga slušanja*. Budući da učenik prema predloženom *Kurikulumu* uči aktivno slušati tek u trećem

razredu, iako već od prvoga razreda „razgovara“, čini se da ti pojmovi nisu dovoljno razrađeni ili u istoj mjeri terminologizirani. Osim navedenih ishoda *Kurikulum* predviđa još i to da od prvoga do četvrtoga razreda učenik „točno upotrebljava riječi“, „prepoznaje“ ili „uspoređuje“, „mjesni govor“ i „standarni hrvatski jezik“, a u prvom razredu jedan je ishod posvećen prepoznavanju glasovne strukture riječi primjereno početnu opismenjivanju. Ishod učenja u kojem učenik „točno upotrebljava riječi“ neprimjereno je formuliran. U njem je prilog „točno“ pleonastičan jer odgojno-obrazovni ishod kao cilj ne može imati „netočno“ „upotrebljavanje riječi“. Umjesto uporabe pleonastičnih atributa bilo bi umjesnije da su autori protumačili što znači „upotrebljavati riječi“.

Što bi zapravo učenici trebali učiti?

Usporedimo li predloženi *Kurikulum s Nastavnim planom i programom za osnovnu školu* (2006.) uočavamo niz razlika: u *Kurikulumu* se s jedne strane

provodi trivijalizacija nastavnih sadržaja reduciranjem na pojmove čitanja, pisanja, govorenja, slušanja, razgovaranja. Već smo vidjeli da se pri određivanju ishoda autori *Kurikuluma* služe i pleonastičnim frazama ili ispraznicama kao što je *točno upotrebljavati riječi*, također *točno povozivati, točno oblikovati značenja, u točnom značenju*, u kojima se prilogom ili pridjevom *točno* stvara privid da je sadržaj *Kurikuluma* egzaktan i dobro promišljen. S druge strane *Kurikulum* u nastavu nepomišljeno uvodi nove sadržaje koji nisu primjereni uzrastu djece. Npr., već u prvom razredu učenik prema *Kurikulumu* „piše vođenim pisanjem tekstove jednostavnih struktura“, i to tekstne vrste „bilješka, dnevnik, pisani sastavak na zadanu ili slobodnu temu, slikovit i stvaran opis predmeta ili lika, obavijest, izvješće, tekst čestitke i razglednice, pismo, SMS-poruka, poruka elektroničke pošte“.

Pojedini ishodi iz istoga tematskoga niza stupaju se od razreda do razreda. Da to nije do kraja promišljeno, pokazuje među ostalim niz kojemu pripa-

da spomenuti ishod iz prvoga razreda u kojem „učenik točno upotrebljava riječi“. U drugom razredu učenik „točno upotrebljava i objašnjava riječi“, u trećem razredu „točno upotrebljava riječi u sintagmama“, a u četvrtom razredu „povezuje riječi u sintagmu“. Razlikovanje između „točno upotrebljavati riječi u sintagmama“ (3. razred) i „povezivati riječi u sintagmu“ (4. razred) posve je tautološko i odražava ništa drugo nego želju autora da izbjegnu ponavljanje u vlastitom izričaju. I na tom se mjestu u tabličnom prikazu kao novi ishod u četvrtom razredu uvodi nešto što se ostvaruje već od prvoga razreda („točno upotrebljava riječi“), a ujedno se stvara dojam kao da nije riječ o uputniku jezika koji je učenici-ma materinski, nego strani jezik. Vidjet ćemo da je to tako možda zato što je predloženi *Kurikulum* dijelom možda nastao prema nekom stranom predlošku odnosno prema predlošku ishoda učenja nekoga stranoga jezika.

U 5. razredu „Učenik čita tekst s razumijevanjem, **izdvaja ključne riječi** i objašnjava značenje teksta u cijelini.“, u 6. razredu „Učenik čita tekst s razumijevanjem, **uspoređuje podatke prema važnosti i objašnjava** značenje teksta u cijelini.“, u 7. razredu „Učenik čita tekst s razumijevanjem, **izvodi zaključke i tumači** značenje teksta u cijelini, u 8. razredu „Učenik čita tekst s razumijevanjem, **prosudiže** značenje teksta u cijelini i povezuje ga s **prethodnim znanjem** i iskustvom.“. Kada je riječ o „prethodnom znanju“, valjda se misli na prethodno stečeno znanje, no nejasno je koje bi to znanje trebalo biti jer se ono „uputnikom“ ne određuje. Osim toga, postavlja se pitanje tko će učenicima i učiteljima protumačiti „stupnjevanje“ **objašnjavati – tumačiti – prosuditi** značenje teksta? Koji je metodološki smisao takva „stupnjevanja“, pored maksimalne trivijalizacije ishoda učenja na drugim razinama?

Mjesni govor i standardni jezik autorima su dvojezičnost?

Kad je o stranim jezicima riječ, treba spomenuti da autori *Kurikuluma* odnose između hrvatskih lokalnih idioma i hrvatskoga standardnoga jezika mjestimice sagledavaju kao da je riječ o različitim jezicima pa je jedan od ishoda taj da učenici prepoznaju „sviju dvojezičnost (zavičajni idiom i standardni jezik, prvi i drugi jezik) i dvojezičnost drugih“. Postoje konteksti u kojima je opravdano govoriti o jezicima odnoseći se na hrvatska narječja, no duboko sam uvjeren



da hrvatski nacionalni uputnik u obliku koji je pred nama te odnose ne bi trebao određivati kao dvojezičnost koja se poistovjećuje s dvojezičnosti drugih.

Hoće li djeca uopće morati naučiti sklonidbu i sprezanje?

Jedan tablični ishod za peti razred glasi: „Učenik oblikuje tekst i primjenjuje morfološka znanja o promjenjivim i nepromjenjivim riječima na prototipnim i čestim primjerima.“. *Primjenjivati morfološka znanja pri oblikovanju teksta* znači da je učenik naučio deklinirati npr. imenicu *kuća* i da pri oblikovanju teksta to znanje primjenjuje tako što tu riječ pravilno deklinira. Takav bi ishod bio primjenjen nastavi hrvatskoga kao stranoga jezika. Međutim, u razradbi toga ishoda (na str. 83) pokazuje se da je pod tom točkom zapravo zamišljeno odvijanje ključnoga dijela osnovnoškolske nastave iz gramatike hrvatskoga jezika koja je vezana uz razlikovanje vrsta riječi i uz sintaksu padeža. Zadovoljavajućom razinom usvojenosti toga ishoda proglašava se, posve neprimjerenom, da učenik „uz pomoć učitelja“ „uočava“ „promjenjive i nepromjenjive vrste riječi na prototipnim i čestim primjerima te oblikuje tekst prema modelu“. Čak ni u „iznimnoj“ razini usvojenosti ishoda ne očekuje se da učenik samostalno prepoznae neke padeže, već da „samostalno razlikuje vrste promjenjivih i nepromjenjivih riječi na prototipnim i čestim primjerima te primjenjuje morfološko znanje u oblikovanju teksta“. Već smo rekli što znači „primjenjivati morfološko znanje u oblikova-

nju teksta“ pa nas ta „iznimna razina usvojenosti ishoda“ vraća na pitanje o vrelima koja su poslužila kao uzor ili temelj *Kurikuluma* predmeta Hrvatski jezik. Više indicija upućuje na to da su njegovi dijelovi nastali preuzimanjem odnosno kopiranjem ishoda učenja nekoga stranoga jezika ili prevođenjem već gotovih obrazaca i ishoda koje je netko pisao na stranom jeziku.

Prepoznavanje padeža spominje se u *Kurikulumu* drugi put tek u jednom od ishoda za 1. razred srednje škole: „Učenik raščlanjuje i objašnjava sintaktičku službu riječi u rečenici i primjenjuje jezično znanje pri oblikovanju teksta.“. Razradba toga ishoda razlikuje se ovisno o vrsti škole odnosno predviđenoj satnici za predmet Hrvatski jezik. Za škole sa satnicom 140 + 140 + 140 + 140 za taj ishod donosi se sljedeća napomena:

Usvajanje sintaktičkih i morfoloških znanja na metajezičnoj razini u gimnazijama usmjerenog je razvoju komunikacijske jezične kompetencije i svjesnosti o jeziku, dok je učenje i poučavanje metajezičnim znanjima u strukovnim školama usmjerenog razvoju uporabne sastavnice komunikacijske jezične kompetencije, tj. pravilnoj uporabi jezika u svakodnevnoj komunikaciji. (str. 126)

Za ishod A. 1. 6 za 1. razred srednjih škola sa satnicom 140 + 140 + 105 + 105 i za škole sa satnicom 105 + 105 + 105 + 105 donosi se u razradbi ishoda „preporuka“ sličnoga sadržaja:

Učenje i poučavanje metajezičnim morfosintaktičkim znanjima valja usmjeriti razvoju uporabne sastavnice komunikacijske jezične kompetencije, tj. pravilnoj uporabi jezika u svakodnevnoj komunikaciji. (str. 173, 216)

Za 1. razred srednjih škola sa satnicom 105 + 105 + 105 preporuka za ishod A. 1. 6 glasi ovako:

Učenje i poučavanje jezičnim znanjima usmjereno je razvoju uporabne sastavnice komunikacijske jezične kompetencije, tj. pravilnoj uporabi jezika u svakodnevnoj komunikaciji i povezano je s jezičnim obilježjima tekstnih vrsta predviđenih za godinu učenja i poučavanja. (str. 260)

Dakle, usvajanje sintaktičkih i morfoloških znanja na metajezičnoj razini u strukovnim školama i onima sa satnicom 140 + 140 + 105 + 105, 105 + 105 + 105 + 105 i 105 + 105 + 105 usmjereno je prema pravilnoj uporabi jezika u svakodnevnoj

jega teksta, onda popis upućuje na rupe kojih ne bi smjelo biti. Ako je pak riječ o referentnoj literaturi za učitelje, onda taj popis također ne valja. Npr., od hrvatskih jednojezičnih rječnika u njemu se nalaze samo dva: Anić, V. (2000) *Rječnik hrvatskoga jezika*, Novi liber, Zagreb i *Školski rječnik hrvatskoga jezika* (2012), Institut za hrvatski jezik i jezikoslovje i Školska knjiga, Zagreb. U popisu nedostaje *Prvi školski rječnik hrvatskoga jezika s DVD-om* (2008.). Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovje i Školske knjige, koji je za učenike nižih razreda osnovne škole izuzetno važan, i s obzirom na naputke u razradbi ishoda kao što je „traži objašnjenje nepoznatih riječi u djecjem rječniku“. Anićev *Rječnik* iz 2000. i *Školski rječnik IHJJ-a* nisu „dječji“ rječnici, a *Prvi školski rječnik hrvatskoga jezika* jest.

U popisu literature nisu navedeni: *Veliki školski leksikon*, Zagreb: Školska knjiga i Naklada Leksikon, 2003., 1093 str., ni *Enciklopedija opća i nacionalna* (plava), objavljena u 20 svezaka, Zagreb: Proleksis i Večernji list, 2006.–2007., i dostupna u svim školama i na mreži kao Proleksisova, ni *Hrvatski opći leksikon*, Zagreb, 1996., 1118 stranica, ni zadnje izdanje iz 2012., 1550 stranica. Na taj se način učiteljima i učenicima zapravo ne nudi temeljne priručnike za rast u znanju i pouzdane vodiče u samostalnom snalaženju.

U popisu literature nedostaje i *Rječnik hrvatskoga jezika* Leksikografskoga zavoda (2000.), koji je za razliku od Anićeva *Rječnika* pisan kao normativni rječnik hrvatskoga jezika i koji bi za dotični popis bio važniji i nego što je npr. Bujasov *Veliki hrvatsko-englenski rječnik*, ili npr. knjiga *Čiji je jezik?*, u kojoj se izriču mnoge tvrdnje koje su u suprotnosti s činjenicama koje autori *Kurikuluma* navode npr. na str. 305. i drugdje. U međuvremenu suizašli i Anićev *Školski rječnik hrvatskoga jezika*, Zagreb: Znanje, 2015. i *Veliki rječnik hrvatskoga standardnoga jezika* (2015.) koji također ne bi smjeli biti izostavljen s popisa literature/rječnika uputnika ako je riječ o popisu referentne literature. Budući da je i *Školski rječnik hrvatskoga jezika*, koji se nalazi na popisu literature, pisan prema pravilima Vijeća za normu hrvatskoga standardnoga jezika i u skladu s pravilima *Hrvatskoga pravopisa* Stjepana Babića i Milana Moguša odnosno *Hrvatskoga školskoga pravopisa* Stjepana Babića, Sande Ham i Milana Moguša, nerazumljivo je zašto tih pravopisa nema na popisu literature, nego samo *Hrvatski pravopis* IHJJ-a. U kojoj mjeri sami autori *Pravopisa* IHJJ-a smatraju da je njihov pravopis metodološki prikladan za školsku uporabu u nižim razredima, dovoljno govoriti činjenica da trenutačno pripremaju njegovo posebno školsko izdanje.

Zaključak – negativna ocjena

Ovaj se osvrt temelji na ocjeni nastavnoga područja *Domena A* prijedloga *Nacionalnoga kurikuluma nastavnoga predmeta Hrvatski jezik* (veljača 2016.). Bitni dijelovi ocijenjenoga uputnika na žalost nisu pripremljeni na način koji bi bio prihvatljiv kao temelj za reformu nastave hrvatskoga jezika u osnovnim i srednjim školama. Prijedlogu *Nacionalnoga kurikuluma nastavnoga predmeta Hrvatski jezik* (veljača 2016.) stoga ne mogu dati pozitivnu ocjenu.

