



# 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

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

U prijedlogu nacionalnoga uputnika pojam *nastavno područje* zove se *domena*, a nastavna područja također su preimenovala 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 razradi ishoda u kojima je riječ o *sintagmama* (npr. A. 3. 6. „Učenik točno upotrebljava riječi u sintagmama i rečenicama...”).

Cijeli prijedlog uputnika ima izobilje pojmova koji 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 razradbe 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 „standardni 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 njemu je prilog „točno” pleonastičan jer odgojno-obrazovni ishod kao cilj ne može imati „netočno” „upotrebljavanje riječi”. Umjesto uporabe pleonastičnih atributa bilo bi umjესnije 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 povezivati, točno oblikovati značenja, u točnom značenju*, u kojima se prilogom ili pridjevom *točno* stvara privid da je sadržaj Kurikuluma egzaktni i dobro promišljen. S druge strane Kurikulum u nastavu nepromišljeno 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 stupnjuju 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-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 cjelini.”, u 6. razredu „Učenik čita tekst s razumijevanjem, **uspoređuje podatke prema važnosti i objašnjava** značenje teksta u cjelini.”, u 7. razredu „Učenik čita tekst s razumijevanjem, **izvodi zaključke i tumači** značenje teksta u cjelini, u 8. razredu „Učenik čita tekst s razumijevanjem, **prosuduje** značenje teksta u cjelini i povezuje ga s **prethodnim znanjem i iskustvom**.” Kada je riječ o „prethodnom znanju”, valja 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 – prosuđivati 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 „svoju 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 primjeren 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 neprimjereno, 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 prepoznaje 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 usmjereno je razvoju komunikacijske jezične kompetencije i svjesnosti o jeziku, dok je učenje i poučavanje metajezičnim znanjima u strukovnim školama usmjereno 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

komunikaciji. Budući da drukčije nije pokazano, riječ bi mogla biti o poduci tipa ne valja npr. *ja idem kuća*, nego *ja idem kući*. Ako nije riječ o tom, o čem onda jest?

Od 5. do 8. razreda učenik i dalje „čita”, „piše”, „aktivno sluša”, također „razgovara i raspravlja”, „oblikuje i govori tekstove”, „oblikuje tekst”, „objašnjava, tumači, uspoređuje i istražuje informacije”. Nakon prijelaza u srednju školu i dalje „razgovara i raspravlja”, „aktivno sluša”, „čita s razumijevanjem”, „oblikuje i govori”, „oblikuje i piše”, itd.

### Uputnici za odjele od samo dva-tri učenika?

Dok učenici za vrijeme nastave hrvatskoga jezika u „domeni” „jezik i komunikacija” dakle „razgovaraju i raspravljaju”, „aktivno slušaju”, „čitaju” i slično, *Kurikulum* ne predviđa primjereno vrijeme ni prostor za učenje padeža i sličnih stvari. Ako to i ignoriramo kao nevažno i pokušamo sagledati pozitivne strane *Kurikuluma*, treba primijetiti da samo na prvi pogled ostavlja dobar dojam to što bi učenik od početka do kraja školovanja trebao uporno „razgovarati i raspravljati”, „aktivno slušati”, „oblikovati i govoriti”, itd. U mjeri u kojoj se takvim sadržajima u uputniku daje prostora, školski razredi bi se, ako bi se željeli ostvariti pozitivni učinaci, trebali sastojati od dvoje-troje učenika, a satnica hrvatskoga morala bi biti mnogo veća nego što jest. Taj bi model učenja mogao dati dobre rezultate u učenju hrvatskoga kao stranoga jezika u nekoj elitnoj školi na Zapadu, no u nas će u nastavi hrvatskoga kao materinskoga jezika vjerojatno imati drukčiji učinak.

Metajezičnim razlikovanjem padeža trebali bi se prema predloženoj *Kurikulumu* baviti samo učenici gimnazija, no budući da im je za to dano samo nešto prostora u 5. razredu osnovne škole i u 1. razredu srednje škole, zapravo se prepušta nastavnicima na fakultetima – ako učenici upišu studij kroatistike ili neki sličan studij – da učenike nauče prepoznavati padeže i druge gramatičke kategorije, iako je riječ o osnovnom metajezičnom znanju koje bi učenici na fakultet trebali donijeti, i to ne samo kao studenti kroatistike ili studenti sličnih studijskih predmeta.

**Rupe u popisu literature**  
Na kraju uputnika nalazi se Popis literature. Nejasno je o kakvu je popisu riječ i čemu služi. Ako je riječ o literaturi kojom su se autori predloženoga *Kurikuluma* koristili pri pisanju svo-

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 jezikoslovlje i Školska knjiga, Zagreb. U popisu nedostaje *Prvi školski rječnik hrvatskoga jezika s DVD-om* (2008.) Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje i Školske knjige, koji je za učenike nižih razreda osnovne škole izuzetno važan, i s obzirom na napatke u razradbi ishoda kao što je „traži objašnjenje nepoznatih riječi u dječjem rječniku”. Aničev *Rječnik* iz 2000. i *Školski rječnik IHJ-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 Proleksis-ova, 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 Aničeva *Rječnika* pisan kao normativni rječnik hrvatskoga jezika i koji bi za dotični popis bio važniji i nego što je npr. Bujasov *Veliki hrvatsko-engljski 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 su izašli i Aničev *Školski rječnik hrvatskoga jezika*, Zagreb: Znanje, 2015. i *Veliki rječnik hrvatskoga standardnoga jezika* (2015.) koji također ne bi smjeli biti izostavljeni 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 Mogušaa odnosno *Hrvatskoga školskoga pravopisa* Stjepana Babića, Sande Ham i Milana Mogušaa, nerazumljivo je zašto tih pravopisa nema na popisu literature, nego samo *Hrvatski pravopis IHJ-a*. U kojoj mjeri sami autori *Pravopisa* IHJ-a smatraju da je njihov pravopis metodološki prikladan za školsku uporabu u nižim razredima, dovoljno govori 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.

