

## 15. Jezične djelatnosti u ranome učenju prvoga jezika

Vesna Požgaj Hadži

U programima evropskih zemalja nastava prvoga, odnosno materinskoga jezika usmjerena je prema komunikacijskome modelu. Svrha učenja i poučavanja prvoga jezika očituje se u stjecanju komunikacijske kompetencije i osposobljavanju učenika za učinkovito govoreno i pisano sporazumijevanje u javnoj i privatnoj komunikaciji, i to u sklopu četiriju jezičnih djelatnosti (slušanja, čitanja, govorenja i pisanja) kojima se posvećuje jednakomjerna pozornost (v. poglavlje 14). Programske odrednice upućuju na zaključak o komunikacijskoj i stvaralačkoj nastavi jezika.

Kao što smo vidjeli u prethodnom poglavlju, u Sloveniji je od 1996. do 1999. provedena kurikularna reforma cjelokupnoga školskog sustava odgoja i obrazovanja, koja je donijela konceptualne, sustavne i sadržajne promjene osnovne škole (npr. produljenje školovanja, model 3 + 3 + 3, nacionalno provjeravanje znanja, diferencijacija u školi, izbornost, nova uloga učenika i učitelja itd.). Učenje i poučavanje slovenskog jezika tom je reformom doživjelo korjenite promjene od tradicionalnoga ka komunikacijskome modelu, koje su se odrazile ne samo u nastavnom programu za slovenski jezik i književnost prihvaćenom 1998, a objavljenom 2002. (Križaj Ortar i dr., 2002) već i u didaktičkim izvorima te stručnome usavršavanju učitelja. Odmah se krenulo u evaluaciju programa i u relativno kratkome razdoblju u njegovo osuvremenjivanje – tako je već 2008. godine prihvaćen osuvremenjeni nastavni program za slovenski u osnovnoj školi.<sup>96</sup>

Za razliku od Slovenije, u kojoj se kurikularna reforma nije provodila po »političkom diktatu«, već je bila rezultat analize stanja, brojnih istraživanja te stručnih ekspertiza koje su više puta bile predstavljene u javnosti (Saksida, 2007), u Hrvatskoj je situacija obrnuta. Od osamostaljenja Hrvatske svi ministri zaduženi za prosvjetu bavili su se i reformama školskog sustava (u razdoblju od 1991. do 2005. bilo je čak šest reformi s različitim koncepcijama u institucionalnim i/ili pojedinačnim projektima), ali tako da je »uvijek politika željela biti ispred i prije struke« (Curić, 2005, 74). Katalog znanja, koji je početkom ožujka 2005. preimenovan u NOS/HNOS,<sup>97</sup> objavljen je 2006. kao *Nastavni*

96 U slovenskoj su se javnosti pojavile kritike upućene resornom ministarstvu na prebrzi postupak osuvremenjivanja nastavnih programa, v. članak Še ena reforma na horuk, *Mladina*, 10. 3. 2008, dostupno na adresi: [www.mladina.si/tehdnik/200732/clanek/slo-solstvo-ursa\\_marn](http://www.mladina.si/tehdnik/200732/clanek/slo-solstvo-ursa_marn) (citirano 29. 7. 2007).

97 Nakon objavljivanja HNOS-a na internetskim stranicama Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa objavljen je i *Voditi kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu*, više o tome u Rosandić, 2005. Dostupno na adresi: [public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2204](http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2204) (citirano 30. 9. 2008).

*plan i program za osnovnu školu* i time zamijenio *Nastavni plan i program osnovne škole* iz 1999. Ta je programska reforma, koju je provodilo resorno državno ministarstvo, imala velik odjek u stručnim i političkim krugovima. Doživjela je brojne kritike stručnjaka, među kojima se reforma smatra »znanstveno nedovoljno utemeljenim, površnim, a po osnovnoj metodologiji i nestručno izvedenim poslom« (Bežen, 2005, 9) koji ima značajke »voluntarizma, akademizma, empirizma, masovnosti, populizma, reklamstva, neuvažavanja kritičkih upozorenja...« (Rosandić, 2005, 151).<sup>98</sup>

Kako je učenje i poučavanje prvih jezika u većini evropskih zemalja, kao što smo već rekli, prije svega usmjereno na učinkovito govoreno i pisano sporazumijevanje koje se ostvaruje razvijanjem jezičnih djelatnosti, cilj je ovoga poglavlja analizirati zastupljenost i položaj jezičnih djelatnosti u ranome učenju/poučavanju prvoga jezika, i to na primjeru komparativne analize važećih nastavnih programa za slovenski jezik (*Predlog posodobljenega učnega načrta Slovenščina, Osnovna šola*, 2008, dalje u tekstu ONPS)<sup>99</sup> i programa za hrvatski jezik (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006, dalje u tekstu NPH).<sup>100</sup> Pogledajmo najprije položaj i ulogu jezičnih djelatnosti u sklopu komunikacijskoga pristupa učenju i poučavanju jezika.

## 15.1. Jezične djelatnosti u sklopu komunikacijskoga pristupa

Iako različiti autori različito definiraju komunikacijsku kompetenciju, većina njih pod tim pojmom podrazumijeva ona znanja, vještine i sposobnosti koje treba posjedovati govornik i slušalac da bi se mogli sporazumjeti i razumjeti te komunicirati u različitim govornim položajima i različitim komunikacijskim situacijama. Postoji niz modela komunikacijske kompetencije koji uključuju različite komponente jezičnoga znanja i vještina, odnosno niz kompetencija (gramatička, sociolingvistička, diskursna, strategijska i dr.).<sup>101</sup> Za nastavu (hrvatskoga) jezika kao prvog najvažnije su: a) jezična kompetencija (poznavanje sustava na svim jezičnim razinama: od gramatičke i leksičke do pravopisne i pravogovorne te diskursne i b) posjedovanje pragmatičke kompetencije (upotreba jezičnih

98 Kritički prikaz reformi v. u monografiji Rosandića (2005) s indikativnim naslovom *Hrvatsko školstvo u okruženju politike*, koja je u hrvatskoj javnosti na neki način ostala »neprimijećena«. Toj je temi posvećen i poseban broj *Metodike* (vol. 6, br. 1, 2005), u kojoj se na stranicama 115–119. nalazi popis skupova, važnijih tekstova na internetu koji se odnose na kataloge znanja/HNOS te tekstova o toj temi koji su bili objavljeni u dnevnim listovima, *Školskim novinama* i posebnim izdanjima.

99 Dostupno na adresi: [www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=6&pID=26&rID=3](http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=6&pID=26&rID=3) (citirano 19. 9. 2008).

100 Dostupno na adresi: [public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2202](http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2202) (citirano 19. 9. 2008).

101 Pregled definicija i modela komunikacijske kompetencije stranih autora (Hymes, Chomsky, Canale i Swain, Canale, Bachman i Palmer) i njihova primjena u hrvatskom (ZEROJ, 2005), odnosno slovenskom jezikoslovlju (Ferberžar, 1997) v. u radu V. Bagarić i J. Mihaljević-Djigunović (2007) i monografiji N. Pirih Svetina (2005).

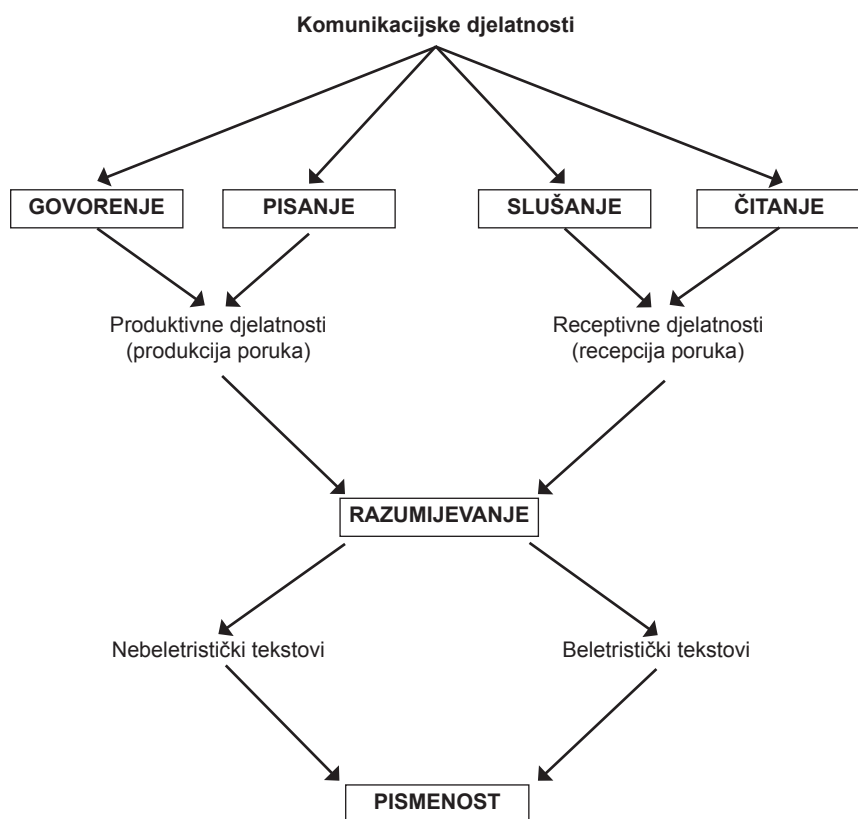
pravila u »praksi« čiji su rezultat različite vrste tekstova).<sup>102</sup> Naime, jezična kompetencija (nastava jezika) zapravo »zaživi« u svojoj upotrebi, zato joj pragmatička kompetencija (nastava izražavanja, medijska kultura) daju okvir za njezino ostvarivanje. To znači da realizaciju komunikacijske kompetencije pratimo tek u konkretnoj komunikacijskoj situaciji koja se odražava jezičnom upotrebom, tj. performancijom.<sup>103</sup> Zato neki autori (npr. Canale i Swain, 1980. i Canale, 1983) naglašavaju razliku između komunikacijske kompetencije i komunikacijske performancije odnosno stvarne komunikacije. Performancija je naime »vidljiva« i mjerljiva; samo zahvaljujući konkretnoj performanciji možemo zaključivati o »apstraktnoj« kompetenciji, što je npr. iznimno značajno u testiranju znanja određenoga jezika (v. poglavlje 22).

Budući da se učenici u komunikacijskom procesu mogu naći u različitim govornim ulogama (kao slušaoci, čitaoci, govornici, pisci), cilj je učenja/poučavanja jezika razvijanje jezičnih djelatnosti (slušanja/gledanja, čitanja, govorenja, pisanja). Zbog toga bi se u učenju/poučavanju jezika trebala posvećivati ravnomjerna pozornost svim jezičnim djelatnostima usprkos činjenici da su u praksi neke djelatnosti učestalije. Istraživanja, naime, pokazuju da je slušanje jedna od najzastupljenijih djelatnosti i da njemu pripada oko 50 % vremena (Pečjak, 2000). Receptivne se djelatnosti (slušanje/gledanje i čitanje) obično povezuju s produktivnima (govorenjem i pisanjem), što je zorno prikazano shemom Duffyja i Roehlera (1993, citirano i priređeno prema Pečjak, 2001, 12):

---

102 Za takvu podjelu komunikacijske kompetencije odlučili su se autori *Nastavnog plana i programa za slovenski jezik* iz 1998. (Križaj Ortar i dr., 2002).

103 Uz termin *performancija* (v. npr. članak Rosandića *Bez stručne i znanstvene podloge ne može se očekivati poboljšanje nastave jezika i jezične kulture* (dostupno na adresi: [www.vjesnik.hr/Html/2003/05/09/Clanak.asp?r=sta&c=3](http://www.vjesnik.hr/Html/2003/05/09/Clanak.asp?r=sta&c=3), citirano 9. 9. 2008) koristi se i termin *performansa* (Bagarić i Mihaljević-Djigunović, 2007). Ta činjenica govori o potrebi standardizacije hrvatske metodičke terminologije.



Slika 9: *Jezične djelatnosti u komunikacijskome sustavu (prema Pečjak, 2011, 12)*

Kao što pokazuje slika 9, u komunikacijskome metodičkome sustavu učenja/pučavanja jezika u prvome su planu jezične djelatnosti budući da u procesu sporazumijevanja sudjelujemo i kao pošiljaoci i kao primaoci poruke. Slušanjem/gledanjem i čitanjem primamo poruke, a govorenjem i pisanjem ih produciramo. Receptija i produkcija poruka pak vodi razumijevanju različitih vrsta tekstova (beletrističkih i nebeletrističkih)<sup>104</sup> i nadalje funkcionalnoj pismenosti. U komunikacijskome sustavu ishodište učenja/pučavanja jezika predstavlja tekst odnosno različite vrste tekstova koje učenici slušaju/gledaju, čitaju, govore i pišu, i to u različitim govornim položajima i različitim komunikacijskim situacijama.

104 Više o tome u bilješci 88.

## 15.2. Slovenski program

Prijedlog osuvremenjenog nastavnog programa slovenski jezik u osnovnoj školi (ONPS) prihvaćen je u lipnju 2008. i obuhvaća ove dijelove:

1. Opredjeljenje (globalna svrha) predmeta
2. Opći ciljevi/kompetencije
3. Ciljevi i sadržaji
4. Očekivani rezultati
5. Međupredmetne veze
6. Didaktičke upute
7. Vrednovanje postignuća
8. Materijalni uvjeti za provođenje nastave
9. Stručna sprema nositelja odgojno-obrazovnog procesa
10. Prilozi

Slovenski kao nastavni predmet u osnovnoj školi definiran je a) objašnjenjem uloge slovenskoga jezika i razloga za njegovo učenje i poučavanje b) određenjem cilja i c) određenjem nastavnih područja te njihovih glavnih didaktičko-metodičkih momenata. Slovenski je jezik, koji je za većinu učenika prvi (materinski) jezik, ali i za neke učenike drugi jezik, odnosno jezik okoline, najvažniji odgojno-obrazovni predmet u osnovnoj školi. Budući da je jezik osnovno sredstvo sporazumijevanja, cilj je predmeta osposobiti učenike za učinkovito govoreno i pisano sporazumijevanje na slovenskom jeziku, razvijati svijest o značenju materinskoga i slovenskoga jezika, svijest o slovenskome kao državnom i službenom jeziku te svijest o njegovu položaju u EU, kao i o njegovoj ulozi na svim područjima javnoga te privatnoga života.

Iz tako shvaćene uloge učenja/poučavanja slovenskoga jezika izvode se ciljevi jezičnoga i književnoga odgoja i obrazovanja, i to u sklopu četiriju jezičnih djelatnosti: slušanja/gledanja, čitanja, govorenja i pisanja koje se međusobno isprepliću i dopunjavaju. Opći se ciljevi, odnosno kompetencije (2. dio programa) mogu sažeti u nekoliko točaka: a) odnos prema slovenskome jeziku i njegovoj ulozi u društvu, b) razvijanje komunikacijske kompetencije, c) uloga teksta u nastavi, d) stjecanje znanja o jeziku i e) stjecanje znanja o književnosti. Sadržaj nastave jezika i nastave književnosti detaljno je razrađen i podijeljen na sklopove za svako trogodište posebno, i to tako da je uzet u obzir odnos između općih znanja (obvezatna, namijenjena svim učenicima) i posebnih znanja (izborna, ovise o interesu učenika) u omjeru 70 : 30. Nadalje se u programu definiraju postignuća nastave jezika, odnosno nastave književnosti, i to na kraju svakoga trogodišta posebno. Slovenski se jezik putem jezičnih, ali i drugih djelatnosti učenica/učenika, tema

i sadržaja obrađivanih tekstova povezuje s različitim predmetnim područjima. Posebno se naglašava uloga slovenskoga u Republici Sloveniji ne samo kao nastavnoga predmeta već i nastavnoga jezika; ta činjenica omogućuje globalni pristup pri povezivanju predmeta. Međupredmetno povezivanje (5. dio programa) može biti sadržajno (npr. protestantizam u sklopu projektnog tjedna), procesno (traženje izvora koje je potrebno kod svih predmeta) te koncepcijsko (razumijevanje istih pojmova kod različitim predmeta). Ostvarivanje međupredmetnih veza ovisi o povezivanju učitelja svih predmetnih područja i o planiranju korelacije na razini škole, stručnih aktiva te pojedinih učitelja. U didaktičkim uputama (6. dio programa) navodi se broj sati namijenjen slovenskome u osnovnoj školi (1645) kao i razlog zašto se opći i procesno-razvojni ciljevi nastave jezika i nastave književnosti u programu navedeni po trogodištima, a ne po razredima. Time je učiteljima omogućen autonomni izbor obrađivanih ciljeva i sadržaja: kada, kako ih obrađivati, kojim redoslijedom, kojim metodama i oblicima rada. Sadržaji nastave jezika i nastave književnosti navode se po sklopovima. Novina je ovoga osuvremenjenog programa u usporedbi s programom iz 1998. da se povećao opseg izbornih sadržaja i djelatnosti. Tako je oko 30 % sadržaja nastave jezika izborna, izborne su i jezične djelatnosti (npr. čitanje i/ili slušanje; govorenje i/ili pisanje) pri obradi većine tekstova. Dio didaktičkih uputa govori o ostvarivanju programa u praksi, posebice onih dijelova programa kojima se mora posvetiti posebna pozornost (npr. u 1. trogodištu početnome čitanju i pisanju). Sedmi dio programa posvećen je vrednovanju znanja (provjeravanju i ocjenjivanju) koje je u interakcijskom odnosu s učenjem/poučavanjem. Učitelj vrednuje učenikovu komunikacijsku kompetenciju recepcije i produkcije raznih vrsta nebeletrističkih tekstova (nastava jezika) i beletrističkih tekstova (nastava književnosti). U 8. se dijelu navode materijalni uvjeti koji su nužni za izvođenje nastave (od didaktičkih učionica, raznovrsnih didaktičkih izvora do suvremene informacijske i komunikacijske tehnologije), a u 9. dijelu govori se o stručnoj spremi nositelja odgojno-obrazovnog procesa za svako trogodište posebno. U prilogu programa predlaže se, također za svako trogodište, popis književnih tekstova (poezija, proza i dramatika).

### 15.2.1. Jezične djelatnosti u 1. trogodištu

Kao što smo vidjeli, osuvremenjeni program slovenskoga jezika i književnosti zalaže se za komunikacijski pristup u kojem je svrha nastave razvijena komunikacijska kompetencija kojom se učenici osposobljavaju za učinkovito govoreno i pisano sporazumijevanje na slovenskome jeziku, a ona se ostvaruje nastavom jezika i nastavom književnosti u sklopu četiriju jezičnih djelatnosti: slušanja, čitanja,

govorenja i pisanja. U nastavku poglavlja analiziramo one dijelove programa koji se odnose na jezične djelatnosti u 1. trogodištu. Od 7 sklopova programa u kojima se navode sadržaji i ciljevi nastave slovenskoga jezika spominju se i ovi:

- razvijanje kompetencije razgovora: (igra uloga u različitim vrstama razgovora koje učenici analiziraju i vrednuju),
- razvijanje kompetencije slušanja monoloških nebeletrističkih tekstova (upoznavanje strategija učinkovitog gledanja/slušanja nebeletrističkih tekstova objavljenih u različitim medijima koje učenici nakon slušanja analiziraju i vrednuju),
- razvijanje kompetencije govornoga nastupa (upoznavanje i usvajanje načela učinkovitog govornog nastupa pred skupinom/razredom – ako učenici žele, mogu i sami spontano nastupati; govorne nastupe učenici vrednuju),
- razvijanje kompetencije čitanja i pisanja nebeletrističkih tekstova (automatiziranje tehnike čitanja i pisanja).

Treba naglasiti da se u navedenim sklopovima programa posebna pozornost posvećuje vježbama i zadacima prije obrade određene jezične djelatnosti (vježbe pripreme ili uvodne), za vrijeme djelatnosti i nakon nje.<sup>105</sup> Tako npr. kompetenciju razgovora učenici razvijaju i stječu igrama uloga sudjelujući u različitim tipovima razgovora (privatni i javni; formalni i neformalni), i to tako da se: a) uvodnim vježbama pripreme na razgovor, b) za vrijeme razgovora pokušaju poštovati pravila uljudne komunikacije i c) nakon razgovora provode se vježbe analize i vrednovanja razgovora; učenici predstavljaju svoje osjećaje i vrednuju svoju razgovornu kompetenciju. Za svaku navedenu kompetenciju ne navode se tekstovi, već samo vrste tekstova primjerene za određeni razred. Tekstove, naime, biraju učitelji sami, odnosno nalaze se u udžbenicima i drugim didaktičkim izvorima (v. u Bešter Turk, 2006). U 1. trogodištu posebno se naglašava funkcionalno ispreplitanje jezičnih djelatnosti: u početku je više govorenja i slušanja, kasnije početnoga čitanja i pisanja, i to ne samo u sklopu slovenskoga već i među drugim predmetima (poglavlje 14). Kao što smo već naglasili, novina je ovoga programa u usporedbi s programom iz 1998. povećanje opsega izbornih sadržaja i djelatnosti (npr. čitanje i/ili slušanje; govorenje i/ili pisanje) pri obradi većine tekstova, što potvrđuje nužnost međusobnog ispreplitanja svih četiriju jezičnih djelatnosti.

Međupredmetne veze između nastavnih područja slovenskoga jezika i književnosti odražavaju se u povezivanju jezičnih djelatnosti, što je određeno programom. Naime, nastava književnosti, kao i nastava jezika, također počiva na četirima djelatnostima: slušanju, čitanju, pisanju i govorenju – jedina je razlika u tekstovima: beletrističkima i nebeletrističkima (Saksida, 2007).

105 Takve tipove vježbi za sve djelatnosti navodi I. Rosandić (1991), npr. vježbe za razvijanje vještina i sposobnosti slušanja dijeli na: vježbe pripreme za slušanje teksta, vježbe slušanja i razumijevanja teksta i vježbe kontrole razumijevanja.

### 15.3. Hrvatski program

*Nastavni plan i program za osnovnu školu* (NPH)<sup>106</sup> objavljen je 2006. s namjerom da modernizira i poboljša »odgojno-obrazovni i nastavni rad u školi«, a »Poboljšanje je usmjereno na rasterećenje gradiva u svim nastavnim predmetima, osuvremenjivanje odgojno-obrazovnih sadržaja, predmetno i međupredmetno povezivanje sadržaja na horizontalnoj i vertikalnoj razini, na uravnoteženu raspodjelu po razredima, preciznije uobličenje odgojno-obrazovnih ciljeva i zadaća prema razvojnim razinama učenika.« (NPH, 7). U uvodnome dijelu programa nakon odluke o nastavnom planu i programu za osnovnu školu, iznose se ciljevi i zadaće odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi; temeljne odrednice odgojno-obrazovnoga i nastavnog rada prema HNOS-u; nastavni plan za provedbu nastavnoga programa; odgojno-obrazovni, školski i nastavni rad; nadalje se govori o odgojno-obrazovnim oblicima, metodama i sredstvima izvannastavnoga i izvanučioničkog rada; radu s darovitim učenicima i učenicima s posebnim potrebama; nositeljima odgojno-obrazovne djelatnosti u osnovnoj školi; odgojno-obrazovnoj djelatnosti stručnih suradnika u osnovnoj školi; školskoj knjižnici i integrativnim odgojno-obrazovnim sadržajima za osnovnu školu. U drugome se dijelu nalaze programi pojedinih nastavnih predmeta u osnovnoj školi (njih ukupno 23) te na kraju popis suradnika koji su sudjelovali u izradi nastavnoga plana i programa za osnovnu školu.

Nastavni program Hrvatski jezik obuhvaća ove sastavnice:

1. Uvod
2. Cilj
3. Zadaće
4. Razredna nastava (1–4. razred)
5. Predmetna nastava (5–8. razred)

Hrvatski jezik kao nastavni predmet definiran je: a) svojom ulogom u osnovno-školskom obrazovanju (kao najopsežniji predmet čija je nastava najuže povezana sa svim ostalim predmetnim područjima), b) trajanjem (od 1. do 8. razreda) i c) određenjem nastavnih područja (hrvatski jezik, jezično izražavanje, književnost i medijska kultura). Prema načelu unutarpredmetnoga povezivanja zadaće i sadržaji svih predmetnih sastavnica prožimaju se, povezuju i nadopunjuju, a prema načelu međupredmetnoga povezivanja riječ je o funkcionalnom povezivanju s ostalim nastavnim područjima.<sup>107</sup> Temeljni je cilj nastave hrvatskoga jezika »osposobiti učeni-

106 Urednici so programa D. Vican i I. Milanović (Zagreb, MZOŠ, 2006), a dostupan je na adresi: [public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2202](http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2202) (citirano 19. 9. 2008).

107 U metodičkoj su literaturi uobičajene ove korelacije: horizontalna, vertikalna, vertikalno-spiralna, tematska, pojmovna, metodološka itd. (Rosandić, 2005). Za funkcionalnu još nismo čuli.



ka za jezičnu komunikaciju u svim priopćajnim situacijama u kojima se može zateći učenik osnovne škole.« (NPH, 25) Ostvarivanje svrhe i zadaća nastave hrvatskoga jezika uključuje vladanje standardnim jezikom, a pridonosi: razvoju jezično-komunikacijskih sposobnosti pri govorenoj i pisanoj uporabi jezika u svim funkcionalnim stilovima; razvoju literarnih sposobnosti, čitateljskih interesa i kulture; stvaranju zanimanja i potrebe za sadržajima medijske kulture te razvijanju poštovanja prema jeziku hrvatskoga naroda, njegovoj književnosti i kulturi (NPH, 25). Nakon određenja temeljnoga cilja učenja/poučavanja hrvatskoga jezika navode se zadaće pojedinih nastavnih područja. Nastavno područje hrvatski jezik osposobljava učenike za uspješno snalaženje u svakodnevnim priopćajnim situacijama, vladanje jezičnim sredstvima potrebnim za uspješnu komunikaciju, osvješćivanje potrebe za jezičnim znanjem, suzbijanje straha od jezika, osvješćivanje razlika između standardnog jezika i zavičajnog idioma i postupno usvajanje jezičnoga standarda. U komentaru zadaćama toga područja navodi se da je učenike od 1. do 4. razreda svrhovitije »osposobljavati za praktično služenje hrvatskim jezikom, posebno jezičnim normama nego ga učiti jezikoslovnim pojmovima te normama i pravilima na teorijskoj razini« (NPH, 25), što se, kao što ćemo vidjeti kasnije, u programu ne provodi. Kao zadaće nastavnoga područja jezično izražavanje navode se: razvoj sposobnosti izražavanja doživljaja, osjećaja, misli i stavova; stvaranje navika uporabe pravogovornih i pravopisnih norma i ostvarivanje uspješne usmene i pisane komunikacije. Nakon (prekratkog) uvodnoga dijela slijede programi za pojedine razrede s ovim nastavnim područjima: a) početno čitanje i pisanje,<sup>108</sup> b) jezik, c) jezično izražavanje, d) književnost, e) medijska kultura. Uza svako područje nabrajaju se teme, ključni pojmovi i obrazovna postignuća.

Analiza programa pokazuje da on nije utemeljen na teoriji kurikuluma jer su neke važne sastavnice programa izostavljene. Već na prvi pogled vidi se da on nije rađen metodologijom obrazovne standardologije, već po metodologiji katalogizacije (Katalog znanja), na što je već upozorio Rosandić (2005). Iz programa se ne da iščitati didaktičko/metodički model na kojem je utemeljen, nema razrađenog sadržaja i kompetencija svakoga razreda, a ni metoda i sredstava kojima se ostvaruju *postignuća* za svaki razred, načina vrednovanja rezultata itd. Osim toga u skladu s temeljnim ciljem nastave hrvatskoga jezika »nikako se ne može tvrditi da je osposobljavanje učenika za praktično služenje hrvatskim jezikom znatno svrhovitije, nego je jedino prihvatljivo, i to ne samo od prvoga do četvrtoga nego i na višim stupnjevima obrazovanja« – paradoks na koji upozoravaju autorice Rijavec i dr. (2007, 163). Iste autorice govore i o neusklađenosti predmetnog povezivanja sadržaja na hori-

---

108 To se nastavno područje navodi samo u 1. razredu osnovne škole.

zontalnoj i vertikalnoj razini te na neusklađenost programa s fazama kognitivnog razvoja. Da o nekim terminološkim nedosljednostima i nepreciznostima uopće i ne govorimo; npr. upotreba termina *standardni jezik*, *hrvatski jezik*, *zavičajni idiom*, nerazlikovanje *govorno* i *govoreno* ili npr. spominjanje *priopćajne situacije u kojima se može zateći učenik osnovne škole* itd. (NPH, 25).<sup>109</sup>

### 15.3.1. Jezične djelatnosti u 1, 2. i 3. razredu osnovne škole

Iako je, kao što smo vidjeli, hrvatski program teorijsko-metodološki i sadržajno sasvim drukčiji od slovenskoga, ipak u nastavku poglavlja pokušavamo iščitati one dijelove programa koji se odnose na jezične djelatnosti u prva tri razreda osnovne škole. Već se među ciljevima učenja/poučavanja hrvatskoga jezika spominje da se komunikacija ostvaruje razmjenjivanjem poruka: primanjem i odašiljanjem. Zato se i »jezične sposobnosti ostvaruju jezičnim djelatnostima i misaonom obradbom.« (NPH, 25). Misaona obradba (sic!) ne objašnjava se, ali se u programu naglašava da primanje poruka uključuje slušanje i čitanje, a odašiljanje govorenje i pisanje. Međutim, među zadaćama nastavnoga područja jezično izražavanje, o kojima smo govorili ranije, nema ni riječi o slušanju i čitanju.

**Početno čitanje i pisanje** nastavno je područje koje se, kao što smo već rekli, navodi samo u 1. razredu i provodi cijele školske godine – u usporedbi sa slovenskim programom, gdje se provodi cijelo prvo trogodište (od 1. do 3. razreda). Za to se područje navodi pet tema: Priprema za početno čitanje i pisanje (riječ);<sup>110</sup> Svladavanje glasova i slova (slovo, čitanje), Početno čitanje (globalno čitanje, analitičko-sintetičko čitanje), Početno pisanje tiskanih slova /latinično pismo/ (veliko i malo tiskano slovo; napisana riječ i rečenica; abeceda tiskanih slova; glasovna abeceda) i Početno pisanje pisanih slova /latinično pismo/ (veliko i malo pisano slovo, abeceda pisanih slova). Obrazovna postignuća mogli bismo sažeti ovako: globalno čitanje riječi, skupova riječi i rečenica; analitičko-sintetičko čitanje rečenica i tekstova; glasovi u različitim položajima, odnos fonem – grafem u riječi, pisanje tiskanih i pisanih slova, riječi i rečenica.

Navedene teme i obrazovna postignuća ne uzimaju u obzir osnovna načela suvremenoga učenja/poučavanja početnoga čitanja i pisanja: a) kognitivna iskustva i predznanja učenika (sadržaji moraju biti povezani s njima), b) sve jezične djelatnosti koje se međusobno isprepliću – učenik najprije sluša uputu učitelja, nakon toga čita i na kraju usmeno/pisano odgovara, c) uloga teksta u nastavi. Da neka

109 Više o novoj (nestandardnoj) terminologiji i terminološkoj nepreciznosti v. u Rosandić, 2005. i Rijavec i dr., 2007.

110 U zagradama navodimo ključne pojmove uz pojedinu temu.

postignuća nisu u skladu s kognitivnim razvojem učenika, govori i činjenica da se od učenika 1. razreda koji tek uče vještinu čitanje traži »interpretativno čitanje književnih tekstova«. Nažalost, u programu nema ni riječi o slušanju i govorenju, kao ni o vježbama i zadacima prije provođenja djelatnosti (tzv. pripreme ili uvodne vježbe), za vrijeme same djelatnosti i nakon nje, o čemu je već bilo riječi ranije.

Radi lakše analize u tablicama 14 i 15 predstavljamo nastavna područja 1. razreda (jezik i jezično izražavanje) koja su povezana s jezičnim djelatnostima, a u njihovu komentaru u nastavku poglavlja osvrćemo se i na navedena područja 2. i 3. razreda.

Tablica 14: *Nastavno područje Jezik u 1. razredu*

<b>Teme</b>	<b>Ključni pojmovi</b>	<b>Obrazovna postignuća</b>
<b>Glas, slovo, riječ</b>	glas, slovo, riječ	razumjeti i razlikovati pojmove glas, slovo, riječ
<b>Izgovor i pisanje glasova</b>	glas	pravilno izgovarati i zapisivati sve glasove u riječima (osobito one »problematičnije«)
<b>Rečenica</b>	rečenica	razumjeti pojam rečenica u komunikacijskim situacijama; samostalno izgovarati i napisati rečenicu; prepoznati je prema intonaciji i interpunkciji te samostalno upotrebljavati izjavnu, upitnu i uskličnu rečenicu
<b>Interpunkcija</b>	kraj rečenice, točka, upitnik, uskličnik	označiti kraj izjavne rečenice točkom; rabiti upitnik na kraju jednostavne upitne i uskličnik na kraju jednostavne usklične rečenice
<b>Veliko početno slovo</b>	veliko početno slovo, malo početno slovo	znati da se velikim slovom uvijek piše početna riječ u rečenici i sva imena; primjenjivati pravilo o pisanju velikoga početnoga slova na početku rečenice, u imenima i prezimenima ljudi te u imenima mjesta u kojem učenik živi

Tablica 15: *Nastavno područje Jezično izražavanje u 1. razredu*

<b>Teme</b>	<b>Ključni pojmovi</b>	<b>Obrazovna postignuća</b>
<b>Slušanje i govorenje</b>	slušanje i govorenje	slušati sugovornika; govoriti, primati kraću slušnu poruku; saslušati i primiti dulju slušnu poruku (priče, interpretativno čitanje književnih tekstova)
<b>Postavljanje pitanja i davanje odgovora</b>	razgovor, pitanje, odgovor	poštovati pravila pristojnoga razgovaranja (komuniciranja); znati oblikovati pitanje i odgovor
<b>Stvaranje nizova riječi</b>	niz riječi	pridružiti nekoj riječi druge riječi na temelju zadanoga poticaja (riječi kojima imenujemo odjeću, kojima naglašavamo kakva je odjeća, riječi kojima možemo reći da sunce jako grije itd.)
<b>Sastavljanje rečenica od zadanih nizova riječi</b>	niz riječi, rečenica	sastavljati rečenicu od zadanoga niza riječi
<b>Dopunjavanje rečenica</b>	dopunjavanje rečenica	dopuniti rečenicu riječju koja nedostaje na različitim sintaktičkim mjestima
<b>Pripovijedanje</b>	pripovijedanje	samostalno pripovijedati prema poticaju slike ili niza slika, vlastita iskustva ili zamišljanja
<b>Čitanje</b>	tekst, čitanje	čitati i otkriti poruku u pročitanome tekstu; čitati glasno s točnom intonacijom izgovornih cjelina i rečenice; usavršavati vještinu čitanja
<b>Pisanje</b>	pisanje	samostalno oblikovati kraću pisanu poruku
<b>Pisanje – poštivanje pravopisne norme</b>	veliko slovo na početku rečenice, točka, upitnik, uskličnik	slušanjem utvrđivati rečenične granice i pisati ih u skladu s pravopisnom normom; uvježbati pisanje i izgovor najčešćih riječi u kojima se pojavljuju glasovi <i>č, ć, dž, đ, ije/je</i> prema popisu riječi

Već iz ovoga preglednog popisa tema, ključnih pojmova i obrazovnih postignuća jezičnih područja 1. razreda proizlazi da se hrvatski program ne utemeljuje na teoriji jezičnih djelatnosti i govornih činova (koje se nadalje utemeljuju na poznavanju gramatike, ortografije, ortoepije, leksikologije, stilistike i lingvistike teksta). Popis tema ukazuje na gramatičko-pravopisni pristup, a ne komunikacijski; u programu prevladava sadržajni i teleološki normativizam (Rosandić, 2005). Tako je npr. u 1. razredu jedna od tema Rečenica, a od učenika 1. razreda – sedmogodišnjaka traži se da »razumiju pojam rečenica« ili npr. Interpunkcija, a od postignuća se traži prepoznavanje izjavne, jednostavne upitne i jednostavne usključne rečenice – nije jasno izgovaraju li se rečenice ili se one nude u pisanome obliku, što može izazvati brojne nesporazume u praksi (više o tome u Rijavec i dr., 2007). Ovaj popis koji navodimo kao primjer za 1. razred, ali je tipičan i za ostale razrede programa, blago rečeno ukazuje na metodološku »zbrku« i visoku razinu nepreciznosti, nedomišljenosti i nejasnoća u oblikovanju tema, pojmova i postignuća (naravno o didaktičko/metodičkom oblikovanju sadržaja i pristupa njemu nema ni riječi). U nastavku upozorimo samo na neke od problema.

### 15.3.1.1. Neprecizno definiranje tema, pojmova i obrazovnih postignuća

Tako se npr. među ciljevima predmeta hrvatski komunikacija manje više svodi samo na razmjenjivanje poruka, a jezične se djelatnosti zanemaruju; štoviše među zadaćama nastavnog područja jezično izražavanje uopće nema slušanja i čitanja. Iz zadaća nastavnog područja jezik proizlazi da se samo učenici od 1. do 4. razreda osposobljavaju za praktično služenje jezičnim normama – a što je s učenicima ostalih razreda (valjda se ovdje mislilo na jezik u uporabi). U tablici 15 vidimo da je 8. tema posvećena pisanju i da učenici moraju znati oblikovati pisanu poruku. Kakvu poruku i o čemu? Što znači da učenici moraju »ovladati pojmom obavijesti«? U 1. razredu učenici moraju znati »primjenjivati pravilo o pisanju velikoga početnoga slova na početku rečenice, u imenima i prezimenima ljudi, te u imenu mjesta u kojem učenik živi.« (NPH, 26). A što je s ostalim imenima mjesta? Pitamo se od kakve je pomoći učiteljima program u kojem su obrazovna postignuća formulirana općenito, nejasno i nedomišljeno, kao npr. za temu Stvaranje nizova riječi, za koju se navodi ovo postignuće: »pridružiti nekoj riječi druge riječi na temelju zadanoga poticaja (riječi kojima imenujemo odjeću, kojima naglašavamo kakva je odjeća, riječi kojima možemo reći da sunce jako grije itd.)« ili za temu Dopunjavanje rečenica »dopuniti rečenicu riječju koja nedostaje na različitim sintaktičkim mjestima.« (NPH, 26–27). Komentar nije potreban.

### 15.3.1.2. »Raspršenost« sadržaja bez načela hijerarhije

Kao primjer navedimo 9. temu u 2. razredu Stvaralačko pisanje – sastavak, pri čemu se učenici osposobljavaju za samostalno pisanje »kraćih vezanih tekstova – sastavka prema zadanome poticaju« (NPH, 29). Ta se tema ponavlja i u 3. razredu, ali pod naslovom Stvaralačko pisanje – oblikovanje kraćega sastavka. Dakle u 3. je razredu *kraći sastavak* ali s određenom strukturom, a u 2. razredu samo *sastavak*. Nadalje učenici u 2. razredu osim što moraju ovladati pojmom obavijesti (sic!) trebaju oblikovati usmenu i pisanu obavijest, a u 3. razredu »razlikovati obavijest kao vrstu teksta čije su sastavnice provjerljive i istoznačne za sve primatelje – ovladati pojmom; oblikovati kraću obavijest« (NPH, 29). Nije jasno o kakvoj je obavijesti riječ osim što ona mora biti u 3. razredu kraća, a u 2. usmena i pisana.

### 15.3.1.3. Neravnomjerna i neprecizna zastupljenost jezičnih djelatnosti

Što se tiče zastupljenosti jezičnih djelatnosti u pojedinim temama od 1. do 3. razreda, analiza pokazuje da je **slušanje** gotovo potpuno zanemareno; od 1. do 3. razreda spominje se samo jedanput, i to u 1. temi: slušanje sugovornika; slušanje sugovornika i govorenje – telefonski razgovor i slušanje i govorenje. Iako se slušanje spominje u 3. razredu u naslovu teme, među dostignućima nema riječi o tome da bi se govorni nastup, odnosno razgovor trebao slušati. Kao što smo vidjeli, u 1. razredu početnom je **čitanju** posvećeno posebno nastavno područje; osim toga spominje se i kao tema čitanje u 1. razredu koja se odnosi na čitanje teksta i rečenica; u 2. razredu riječ je o izražajnom (interpretativnom), a u 3. o čitanju po ulogama. Možemo li od učenika 2. razreda tražiti interpretativno čitanje? **Govorenje** je u 1. i 3. razredu vezano uz 3 teme, a u 2. razredu uz 6 tema; od učenika se traži: govoriti (što?), postavljati pitanja, pripovijedati; uljudno razgovarati, ispričati kratku priču, opisati lik i/ili predmet, usmeno izvješćivati o događaju, odnosno obavljenome zadatku. Od jezičnih djelatnosti najviše je pozornosti posvećeno pisanju (sastavljati rečenice i dopunjavati rečenice,<sup>111</sup> pisanje pisane poruke, pisanje obavijesti, razglednice, čestitke, sastavka itd.).

### 15.3.1.4. Nepovezivanje jezičnih djelatnosti

U programu se ne vodi dovoljno računa o ispreplitanju i povezivanju jezičnih djelatnosti. Npr. u temi Opisivanje (2. razred) nije jasno o kojoj je jezičnoj djelatnosti riječ – najvjerojatnije o govorenome opisu. Kod te bi se teme npr. mogle ispreplitati sve četiri djelatnosti.

111 Kod tema sastavljanje nizova riječi, sastavljanje i dopunjavanje rečenica nije jasno na koju se jezičnu djelatnost odnose.

## 15.4. Komparativna analiza slovenskoga i hrvatskoga programa

Već se u Okviru Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda autor Vladimir Paar (2006)<sup>112</sup> nekoliko puta poziva na usporedbu sa *Slovenskim nacionalnim kurikulumom* (o kojem je to kurikulumu riječ nije jasno jer u literaturi za nj ne postoji bibliografska jedinica) i naglašava da u hrvatskome HNOS-u treba »nešto eksplisitnije razraditi: metodičke preporuke, operativne ciljeve, preporuku za uporabu kompjutora u nastavi i upute za ocjenjivanje.« (Paar, 2006, 20). Autor navodi i neke prednosti hrvatskoga kurikuluma (npr. veća sloboda nastavnika u određivanju broja sati za pojedinu temu) i neka »proširenja« u odnosu na slovenski kurikulum – ali sve je to općenito, a ne konkretno (očito je da se uopće nisu uspoređivala dva konkretna kurikuluma jer spomenutih prednosti i proširenja zapravo nema). Komparativna analiza slovenskog (ONPS) i hrvatskog (NPH) programa pokazala je ove razlike i sličnosti (tablica 16).

Tablica 16: *Komparativna analiza programa*

	Slovenski	Hrvatski
<b>Područja</b>	Nastava jezika Nastava književnosti	Hrvatski jezik Jezično izražavanje Književnost Medijska kultura
<b>Broj sati</b>	1645	1330
<b>Programska shema</b>	10 poglavlja  Opredjeljenje predmeta Opći ciljevi/kompetencije Ciljevi i sadržaji Očekivani rezultati Međupredmetne veze Didaktičke upute Vrednovanje postignuća Materijalni uvjeti za provođenje nastave Znanja izvodioca nastave Prilozi	5 poglavlja  Uvod Cilj Zadaje Razredna nastava Predmetna nastava
<b>Kako je predstavljen sadržaj</b>	Procesno-ciljni i sadržajni sklopovi (opća i posebna znanja po trogodištima) Očekivani rezultati	Uz teme predstavljeni su ključni pojmovi i obrazovna postignuća

112 Uvodno izlaganje na znanstvenom skupu *Aktualne promjene u obrazovanju s gledišta odgojnih znanosti* održanome na Učiteljskoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu 8. 12. 2005.

	Slovenski	Hrvatski
<b>Izbornost</b>	Obvezatna i izborna znanja	/
<b>Međupredmetne veze</b>	Sadržajne, procesne i konceptijske Na razini škole, stručnog aktiva i učitelja	Funkcionalno povezivanje
<b>Didaktičke upute</b>	Ciljevi i sadržaj Ostvarivanje u praksi	/
<b>Vrednovanje rezultata</b>	Provjeravanje i ocjenjivanje (rad s nebeletrističkim i beletrističkim tekstovima)	/
<b>Materijalni uvjeti za provođenje nastave</b>	Didaktička učionica, izvori i suvremena informacijska i komunikacijska tehnologija	/
<b>Znanja izvođača</b>	Navode se za svako trogodište	/
<b>Prilog</b>	Popis književnih tekstova za svako trogodište	Popis lektire za svaki razred posebno

Dok se u slovenskom programu navode samo dva nastavna područja (jezik i književnost), hrvatski program ima četiri, i to hrvatski jezik, jezično izražavanje, književnosti i medijsku kulturu. Razlika se pojavljuje i u broju sati, što je uzrok u organizaciji i vremenu trajanja osnovne škole: devetogodišnja u Sloveniji i osmogodišnja u Hrvatskoj; osim toga broj sati slovenskoga povećao se u 1. trogodištu na račun matematike da bi učenici nadoknadili jezične »nedostatke« predškolskog razdoblja. Što se tiče programske sheme, slovenski program obuhvaća sve sastavnice teorije kurikuluma (od globalne svrhe predmeta do stručnog profila učitelja). On je naročito podroban u ciljevima i sadržajima koji su predstavljeni po sklopovima za svako trogodište posebno (tu bismo upozorili na preglednost programa koja omogućuje njegovo lakše »iščitavanje«). Za razliku od slovenskoga u hrvatskom se programu, nakon uvodnoga dijela, samo nabrajaju teme, ključni pojmovi i obrazovna postignuća za svaki razred posebno – u njemu dominira »gramatička normativnost«, koja se onda odražava i u osnovnoškolskoj praksi, što pokazuje i istraživanje Pavličević-Franić i Aladrović (2007). Slovenski pak program, za razliku od hrvatskoga, navodi obvezatna i izborna znanja, različite međupredmetne veze, didaktičke/metodičke upute koje se odnose na ciljeve i sadržaj, ali i na ostvarivanje u praksi, vrednovanje rezultata, materijalne uvjete za provođenje nastave i stručna znanja učitelja za svako trogodište posebno. Sve te sastavnice nedostaju hrvatskome programu.



Što se tiče jezičnih djelatnosti (tablica 17), karakteristika je slovenskoga programa ispreplitanje i dopunjavanje svih četiriju djelatnosti (slušanje/gledanje, čitanje, pisanje, govorenje) – u hrvatskome su programu one nejednakomjerno zastupljene, pa čak i zanemarene, npr. slušanje.<sup>113</sup> Osim toga u hrvatskome programu nema ni riječi o vježbama za provođenje pojedine djelatnosti (uvodne ili pripremne, vježbe za vrijeme djelatnosti i nakon nje), a ni o tekstu, koji bi trebao biti ishodište nastave u komunikacijskome pristupu učenju i poučavanju jezika.

Tablica 17: *Jezične djelatnosti u programima*

	Slovenski	Hrvatski
<b>Vrsta djelatnosti</b>	Sve djelatnosti, ispreplitanje	Neravnomjerna zastupljenost, nema slušanja
<b>Uloga teksta</b>	Ishodište nastave Nebeletristički i beletristički tekstovi	/
<b>Vježbe</b>	Uvodne ili pripremne, za vrijeme i poslije djelatnosti	/

Komparativna analiza slovenskoga i hrvatskoga osnovnoškolskog programa pokazuje razlike u metodologiji: hrvatski je program stvaran po metodologiji katalogizacije (Katalog znanja), a ne metodologijom obrazovne standardologije; on je doduše sadržajno »rasterećen«, ali mu nedostaje didaktičko-metodička paradigma (Rosandić, 2005). Što se tiče učenja/poučavanja prvoga jezika, u slovenskom je programu nastava jezika utemeljena na komunikacijskome pristupu, a hrvatski se program samo deklarativno zalaže za komunikacijski pristup, a zapravo je riječ o gramatičko-pravopisnome pristupu koji pripada tradicionalnoj nastavi jezika. Takav pristup odudara od koncepcije jezičnoga odgoja i obrazovanja u evropskim zemljama, gdje se na prvome mjestu ističe razvijanje jezične i komunikacijske kompetencije. Zato se i programska paradigma u tim programima utemeljuje na jezičnim djelatnostima i govornim činovima, a gramatika se uključuje u komunikacijske situacije bez metajezičnoga određenja, tj. gramatičkoga opisa (Križaj Ortar, 2001); dakle za ranojezični diskurs primjereniji je slijed »komunikacijom do gramatike«, a ne »gramatikom do komunikacije« (Pavličević-Franić, 2005). Drugim riječima, u hrvatskom bi programu trebalo gramatiku i pravopis

113 Na važnost uloge jezičnih djelatnosti u ranome učenju prvoga, materinskog jezika (slušanja i govorenja u predškoli) te čitanja i pisanja u 1. razredu upozoravaju i Pavličević-Franić i Aladrović (2007) te Bežen (2005b).

komunikacijski kontekstualizirati i učenicima »dati priliku« za komunikacijski svrhovitiju upotrebu materinskoga jezika.<sup>114</sup> (Jedno od otvorenih i još nedovoljno istraženih pitanja ostaje upravo pitanje uloge gramatike u komunikacijskome pristupu učenju i poučavanju jezika, i to prvog/drugog/stranog). Nadalje, u hrvatskom se programu očituje ne samo neravnomjerna zastupljenost nastavnih područja (npr. jezika i izražavanja u korist jezika) već i jezičnih djelatnosti (spominje se samo »uspješna usmena i pisana komunikacija«, a slušanje je potpuno zanemareno). U programu također nema ni riječi o različitim tipovima vježbi za razvijanje vještina i sposobnosti pojedinih jezičnih djelatnosti, a ni o vrednovanju tih kompetencija. Rezultati analize ukazuju na činjenicu da hrvatski program, za razliku od slovenskoga, nije usklađen s programskim koncepcijama jezičnoga odgoja i obrazovanja u evropskim zemljama.

---

114 To vrijedi i za učenje/poučavanje engleskoga jezika u Hrvatskoj, više o tome u Medved Krajnović, 2007.