

Analiza gimnazijskih udžbenika „Fon-Fon” prije i nakon reforme

Posavec, Monika

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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:131:034031>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-10**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA KROATISTIKU
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**ANALIZA GIMNAZIJSKIH UDŽBENIKA *FON-FON* PRIJE I
NAKON REFORME**

Diplomski rad

Monika Posavec

Zagreb, 2021.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za kroatistiku

Katedra za metodiku nastave hrvatskoga jezika i književnosti

Odsjek za pedagogiju

**ANALIZA GIMNAZIJSKIH UDŽBENIKA *FON-FON* PRIJE I NAKON
REFORME**

DIPLOMSKI RAD

23 ECTS-a

Monika Posavec

Mentorica: Doc. dr. sc. Ana Čavar

Sumentor: Doc. dr. sc. Ivan Markić

Zagreb, 2021.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Teorijski dio	3
2. 1. Udžbenik – određenje pojma	3
2.1.1. Didaktičko-metodičko oblikovanje udžbenika	8
2.1.2. Vrste udžbenika	14
2.1.3. Zakonsko uređenje udžbenika.....	22
2.1.4. Analiza udžbenika.....	25
2. 2. Odnos nastavnog plana i programa i kurikuluma	29
2.2.1. Kurikularna reforma u RH	37
2.2.2. Usporedba Programa hrvatskoga jezika za gimnazije (1994) i Kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019).....	42
2.2.3. Udžbenik u kontekstu nastavnog plana i programa te kurikuluma.....	63
3. Empirijski dio	65
3.1. Problem i cilj istraživanja	65
3.2. Uzorak	68
3.3. Istraživačka pitanja	72
3.4. Postupci i instrumenti	74
3.5. Analiza rezultata i rasprava	78
3.5.1. Konceptijska obilježja udžbenikâ.....	79
3.5.2. Zastupljenost funkcionalnih stilova	85
3.5.3. Zastupljenost pojedinih tipova zadataka	89
4. Zaključak	102
5. Popis literature.....	105
6. Prilozi	112

Analiza gimnazijskih udžbenika *Fon-Fon* prije i nakon reforme

Sažetak

Pošto je godine 2019. donesen *Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, Ministarstvo znanosti i obrazovanja raspisalo je Javni poziv za podnošenje prijave za odobravanje korištenja udžbenika u školi i uvrštavanje udžbenika u *Katalog odobrenih udžbenika* za školske godine 2019/2020, 2020/2021. i 2021/2022, između ostaloga i za udžbenike hrvatskoga jezika usklađene s *Kurikulumom*. Tema ovoga diplomskog rada jesu gimnazijski udžbenici hrvatskoga jezika prije i nakon reforme, točnije stari udžbenici *Fon-Fon* (izdanja od 2015. do 2017) i novi udžbenici *Fon-Fon* izdavača Profil Klett usklađeni s *Kurikulumom* (izdanja od 2019. do 2021). Prvi, teorijski dio diplomskog rada sastoji se od dviju većih cjelina. Prva je posvećena udžbeniku kao odgojno-obrazovnom sredstvu (određenju pojma, didaktičko-metodičkom oblikovanju, vrstama udžbenika, Zakonu o udžbenicima, Udžbeničkom standardu). Druga se bavi odnosom nastavnog plana i programa te kurikuluma, daje kratak prikaz kurikularne reforme u RH te se uspoređuje *Program hrvatskoga jezika za gimnazije* (1994) i *Kurikulum* (2019) s različitih aspekta. Empirijski dio donosi tijek i rezultate istraživanja, analizirajući konceptijska obilježja udžbenika, zastupljenost tekstova pojedinih funkcionalnih stilova i tipove zadataka za ponavljanje i vježbu s obzirom na njihovu usmjerenost na učenika i poticanih jezičnih djelatnosti.

Ključne riječi: udžbenik, Hrvatski jezik, kurikulum, didaktičko-metodičko oblikovanje, funkcionalni stilovi, tipovi zadataka

Analysis of *Fon-Fon* Textbooks Before and After the Reform

Abstract

Curriculum for the subject Croatian language for primary schools and gymnasiums in the Republic of Croatia passed in 2019, so the Ministry of Science and Education has issued a public call for applications for approval of the use of textbooks in schools and inclusion of textbooks in the *Catalog of Approved Textbooks* for school years 2019/2020, 2020/2021 and 2021/2022, including new Croatian language textbooks. The topic of this thesis is high school textbooks of the Croatian language before and after the reform, more precisely the old textbooks *Fon-Fon* (editions from 2015 to 2017) and new textbooks *Fon-Fon* (editions from 2019 to 2021). The publisher is Profil Klett. The first, theoretical part of the thesis consists of two main chapters. The first chapter is dedicated to the textbook as an educational tool (definition of the term, didactic-methodical design, types of textbooks, the legal documents). The second part deals with the relationship between the former curriculum (Croatian: *nastavni plan i program*) with the new curriculum, gives a brief overview of curricular reform in the Republic of Croatia, and compares the old *Croatian Language Curriculum for Gymnasiums* (1994) and the new *Curriculum* (2019) from different aspects. The empirical part brings the course and results of the research, analyzing the conceptual features of the textbook, the representation of the texts of the different functional styles and types of tasks for repetition and exercise concerning their focus on students and stimulated language activities.

Key words: textbook, Croatian language, curriculum, didactic-methodical design, functional styles, types of tasks

1. Uvod

Zanimanje za problematiku udžbenika nerijetko se pojačava poslije obrazovnih reformi, koje zbog prateće zakonske regulative nužno utječu na ulogu, sadržaj i koncepciju udžbenika. Uloga udžbenika i njegovo mjesto u trećem desetljeću 21. stoljeća, duboko u digitalnome dobu, propituje se i problematizira više nego ikad, no tiskani udžbenik kao zakonski propisan obvezni obrazovni materijal u svim predmetima u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu odolijeva i ovoj reformi te se profilira kao vrijedan predmet istraživanja, proučavanja i vrednovanja.

Problematici je udžbenika moguće pristupiti iz više gledišta; analizom udžbenika ponajprije se bave didaktičari i metodičari, ali i psiholozi, lingvisti te, općenito, znanstvenici i istraživači različitih znanstvenih disciplina i specijalizacija. Zanimanje za – u prvom redu – sadržaj udžbenika, pokazuje i šira javnost. To potvrđuje velik broj znanstvenih radova koji se tiču udžbenika, od istraživanja usmjerenih na same udžbenike (njihov sadržaj, didaktičko-metodičko oblikovanje i sl.) do istraživanja njihove recepcije među onima kojima su namijenjeni. Ovom se istraživanju pristupa s pozicije didaktike i metodike nastave hrvatskoga jezika i književnosti, a predmet su istraživanja jezični udžbenici *Fon-Fon* nakladnika Profil Klett prije i nakon reforme.

Diplomski se rad sastoji od dvaju središnjih dijelova: teorijskoga i empirijskog dijela. U teorijskom se dijelu razmatraju sve najvažnije postavke stručne literature, a koje su nužne za kvalitetnu analizu udžbenika. Stoga je početak teorijskog dijela posvećen općenitim postavkama koje se tiču udžbenika: određenju pojma, njegovu didaktičko-metodičkom oblikovanju, vrstama udžbenika (s posebnim naglaskom na udžbenike hrvatskoga jezika), zakonskom uređenju i najvažnijim smjernicama istraživačima udžbenika. Drugi fundamentalni dio teorijskoga okvira jest proučavanje tijeka posljednje obrazovne reforme (takozvane kurikularne¹ reforme), zakonskih dokumenata na kojima se reforma temelji te

¹ Riječ *curriculum* izvorno dolazi iz latinskoga jezika, a u hrvatskom se jeziku uz tuđicu *kurikulum* upotrebljava prilagođenica *kurikul*. Iako, primjerice, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje – <http://ihjj.hr/clanak/prilog-strucnoj-raspravi-o-prijedlogu-nacionalnoga-kurikuluma-nastavnoga-predmeta-hrvatski-jezik/475/> [pregled 15. 7. 2021] – i neki autori preporučaju i upotrebljavaju oblik *kurikul* (i pridjeve *kurikulni* ili *kurikulski*), termin *kurikulum* (uz pridjeve *kurikulumski* i *kurikularni*) uvriježio se i postao službenim pojmom ne samo u opsežnoj znanstvenoj literaturi nego i u državnim dokumentima. Rosandić (2013: 28–29) piše da je godine 1994, povodom objavljivanja knjige Colina J. Marsha, Josip Silić predložio oblik *kurikulum*, a pošto je objavljen *Okvir nacionalnoga kurikuluma*, taj je naziv u Hrvatskoj postao službenim (otad ga i Rosandić upotrebljava). O različitoj primjeni termina *kurikul* i *kurikulum* u praksi piše Strugar (2012: 75). Stoga će se, radi jasnoće i dosljednosti, u ovome radu upotrebljavati pojam *kurikulum* (i pridjevi *kurikulumski/kurikularni*) u oblicima u kojima su korišteni u proučavanju državnim dokumentima.

najvažnijih dokumenata za izradu starih i novih udžbenika: *Programa hrvatskoga jezika za gimnazije* (1994) i *Kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* (2019). Analiza i usporedba njihova sadržaja i koncepcije važna je jer u istraživanju udžbenika valja uzeti u obzir nastavni plan i program ili kurikulum na temelju kojega se udžbenik oblikuje (Pingel, 1999: 23). Da bi to bilo moguće, prvo se poglavlje toga dijela bavi odnosom nastavnog plana i kurikuluma, što osvjetljava sve ostale teme koje se tiču obrazovne reforme i prelaska na kurikulumski sustav. Na kraju se udžbenik kao važno metodičko sredstvo stavlja u kontekst nastavnog plana i programa te kurikuluma.

Empirijski dio donosi sve podatke o metodologiji provedenoga istraživanja: od problema i cilja istraživanja, uzorka, istraživačkih pitanja, postupaka i instrumenata do iscrpne analize rezultata prema zadanim istraživačkim pitanjima. Na kraju empirijskog dijela donosi se rasprava o dobivenim rezultatima te mogućim budućim istraživanjima, koju slijedi zaključak, popis literature te prilozi tablica s obrađenim podacima.

U ovo istraživanje kreće se sa znakovitim Schmidtovim (1985: 272) citatom: „udžbenik bi mogao upućivati i na kritičnost, kreativnost, pobuditi znatiželju i učiti kako dijalektički misliti – sve su to nužne komponente svestrane ličnosti“ (prema Bognaru i Matijeviću, 2002: 36) i težnjom da će doprinijeti dosadašnjim didaktičkim i metodičkim dostignućima u istraživanju ove tematike.

2. Teorijski dio

2. 1. Udžbenik – određenje pojma

Nastavni je proces teško zamisliv bez udžbenika kao jednog od ključnih nastavnih sredstava. Govoreći o tradicionalnom odgoju i obrazovanju, Žužul (2007: 357) kaže: „Gotovo je nemoguće misliti o udžbeniku izvan škole, kao što je nemoguće misliti o školi bez udžbenika, osobito osnovnoj i svim ostalim školama“. Osim što je „najstariji izvor znanja“ u obrazovnom procesu (Malić, 1986: 7), u školi je uz učitelja „najdostupniji i najiscrpniji izvor znanja“ (Težak, 1996: 158). Udžbenik, osim što je temeljno odgojno-obrazovno sredstvo, ima i nacionalnu vrijednost jer donosi ne samo mješavinu obrazovnih vrijednosti nego i sustav temeljnih vrijednosti u nekoj zajednici: „Udžbenik je, dakle, nacionalno dobro, pokretač i graditelj obrazovnog procesa, promicatelj vrednota i čuvar nacionalnog identiteta, medij interkulturalne komunikacije“ (Žužul, 2007: 364). Stoga ne čudi velik interes za proučavanje udžbeničke problematike iz različitih uglova kao i različite definicije koje rječnici, enciklopedije, leksikoni i pojedini autori donose.

Prve dvije definicije, ujedno najstarije, donose se iz strukovnih pedagoških enciklopedija. *Enciklopedijski rječnik pedagogije* navodi da je udžbenik „nastavno sredstvo, knjiga u kojoj je naučno i dostupno izložena nastavna građa prema nastavnom programu pojedinog predmeta“ (1963: s. v. *udžbenik*). Također se napominje da je udžbenik važan izvor znanja. *Pedagoška enciklopedija* donosi sličnu, nešto proširenu definiciju; piše da je udžbenik „knjiga u kojoj su znanstveni i stručni sadržaji posredovani korisniku posebno uređenim didaktičkim instrumentarijem, zavisno od > ciljeva odgoja i obrazovanja, psihofizičke zrelosti korisnika kojemu je namijenjen te posebnih zadataka > nastavnog plana i programa, odnosno > škole ili nivoa obrazovanja“ (1989: s. v. *udžbenik*). Zanimljivo je da jedna i druga definicija podcrtavaju didaktičko-metodičko oblikovanje udžbenika kao jednu od njegovih temeljnih značajki te navode zahtjeve koji se stavljaju pred tzv. suvremene udžbenike. Nešto novija definicija udžbenika iz *Leksikona temeljnih pedagoških pojmova* jest sljedeća: „Knjiga koja je pisana za potrebe jednog ili više predmeta nastavnog plana za jedno ili više godišta“. Zatim se spominje da je temeljni sadržaj udžbenika određen nastavnim programom, a udžbenik se smatra klasičnim i nužnim nastavnim sredstvom pisanim prema didaktičkim pravilima (2000: s. v. *udžbenik*). S druge strane, u hrvatskim jednojezičnim rječnicima definicije su sumarne, što je očekivano s obzirom na to da je riječ o općim rječnicima. Šonje u *Rječniku hrvatskog jezika* piše da je udžbenik „knjiga koja metodički izlaže nastavno gradivo prema državnom programu

za određeni razred određene škole“ (2000: s. v. *udžbenik*), dok je u Anićevo *Velikom rječniku hrvatskoga jezika* udžbenik „školska, gimnazijska ili fakultetska knjiga iz koje se uči nastavni predmet“ (2003: s. v. *udžbenik*).

Stručna literatura najčešće polazi od određenja udžbenika u kapitalnim djelima hrvatskih proučavatelja udžbeničke problematike: u Poljakovu *Didaktičkom oblikovanju udžbenika i priručnika* (1980) i u Malićevoj *Koncepciji suvremenog udžbenika* (1986). Poljak (1980: 29) sadržajno određuje pojam udžbenik navodeći njegova četiri osnovna obilježja: „udžbenik je osnovna školska knjiga (...); udžbenik je pisan na osnovi propisanog nastavnog plana i programa (...); udžbenik učenici gotovo svakodnevno upotrebljavaju u svom školovanju radi obrazovanja odnosno samoobrazovanja (...); po svojoj osnovnoj namjeni udžbenik treba da bude didaktički oblikovan radi racionalnijeg, optimalnijeg, ekonomičnijeg i efikasnijeg obrazovanja“. Važnost didaktičko-metodičkog oblikovanja udžbenika kao njegove temeljne odrednice dodatno naglašava Malić (1986: 7) definirajući udžbenik kao knjigu „u kojoj je didaktički transponirana znanost ili struka (...) u kojoj se znanstveni ili stručni sadržaji prerađuju (...) prema određenim pedagoškim, psihološkim i didaktičko-metodičkim načelima, pa takva „didaktička aparatura“ postaje bitnom odrednicom knjige koja pretendira u naziv udžbenika“. Zatim, osvrćući se na četiri Poljakove (1980: 29) odrednice udžbenika, Malić (1986: 8) dodaje „obvezatnost“ kao značajnu odrednicu jer s obvezatnošću udžbenik postaje učenikovo osnovno sredstvo za učenje, za razliku od drugih, neobveznih školskih knjiga.

Iako je u svim definicijama udžbenika njegov *genus proximum* pojam „knjiga“, on se isto tako može shvatiti kao izvor znanja ili vrsta medija. Poljak (1980: 16) navodi da američki autori, govoreći o udžbeniku, uglavnom upotrebljavaju izraz obrazovna tehnologija, dok europski autori udžbenik svrstavaju u tekstovne (tekstualne) medije. Tako je u *Pedagoškoj enciklopediji 2* (1989: 95) udžbenik, uz priručnike, članke, zbornike, pravopise i sl., naveden kao tekstovno nastavno sredstvo. Malić (1986: 68) udžbenik definira kao knjigu i tekstualni izvor znanja, Bognar i Matijević (2002: 333) udžbenike svrstavaju među tekstualne medije, Težak (1996: 158) tiskane tekstove kao što su udžbenici, priručnici i druge knjige svrstava među vizualne (vidne) izvore.

Bežen (2008: 289) izvore znanja dijeli na primarne i sekundarne te temeljne i pomoćne. Primarni izvori jesu izvorna djela koja nisu didaktičko-metodički posredovana: „U nastavi hrvatskoga jezika to su npr. izvorna književna djela, filmovi, kazališne predstave te izvorne književno-znanstvene, jezikoslovne, filmološke, teatrološke i druge studije odnosno sadržaji

različitih oblika terenske nastave“ (Bežen, 2008: 289). S druge strane, sekundarni su izvori podvrgnuti postupku didaktičkoga prijenosa u djela prilagođena za nastavu, a u tu skupinu pripadaju i školski priručnici i udžbenici. Ovisno o čestotnosti korištenja izvora u nastavnom procesu Bežen (2008: 289) ih dijeli na temeljne i pomoćne izvore: s obzirom na to da se udžbenici i priručnici i živa riječ učitelja češće koriste u nastavnom procesu, riječ je o temeljnim izvorima. S druge strane, časopis ili radijska emisija, novine ili drugi izvori jesu pomoćni izvori znanja. S obzirom na pripadnost pojedinom mediju odnosno na tehnološku osnovu Bežen (2008: 300) navodi četiri skupine medija: *živu riječ* (učitelja i druge osobe koje priopćavaju informacije namijenjene učenju); *rukopisni tekst* (izvori pisani rukom); *tiskani medij* (knjige, udžbenici, novine, časopisi, letak, plakat i drugo) i *elektroničke medije* (film, radio, televizija, računalo, internet).

Problematika takozvanih suvremenih udžbenika nije nova: o suvremenim se udžbenicima pisalo još 60-ih godina prošloga stoljeća (primjerice u *Enciklopedijskomu rječniku pedagogije*), no s početkom trećega tisućljeća i novim nastavnim tehnologijama autori sve više promišljaju o novoj generaciji udžbenika i pitaju se kakva će biti njegova budućnost u tom kontekstu. Mijatović (2004: 12) tako govori o trima generacijama udžbenika i poziciji udžbenika u suvremenoj nastavi i učenju, problematizirajući društvene promjene (ponajprije digitalizaciju) koje nužno dovode do mijenjanja društvene vrijednosti obrazovanja, a s time i škola (nastavnih programa, uloge učenike, shvaćanja i vrijednosti znanja...). No ta tematika nije nova jer Poljak (1980: 55) prije 40-ak godina spominje multimedijske udžbenike koji dolaze u paketu s gramofonskom pločom² ili dijafilmom,³ dok Težak (1996: 158) prije 25 godina govori o pitanju mjesta udžbenika pored novih didaktičkih i metodičkih razmišljanja, teorija učenja, novih elektroničkih i računalnih medija te zaključuje da upotreba udžbenika na nastavi nije ozbiljnije ugrožena ni gurnuta na marginu nastavne prakse. Slično zaključuje i Visinko (2004: 58), govoreći o „otpornosti“ udžbenika: „On je toliko specifičan medij da s lakoćom opstaje uz druge sve novije i sofisticiranije medije dijeleći s njima sve manji dio prostora, no ipak ostajući u njemu“.

² Gramofonska ploča jest „okrugla, vinilna ploča na kojoj su snimljeni i s koje se reproduciraju zvukovi“ (*Hrvatski enciklopedijski rječnik*, 2002: s. v. *gramofon*).

³ Dijafilm je „kontinuirani niz povezanih slika (fotografija ili crteža) koje obrađuju jednu temu, snimljenih uzastopno na filmsku vrpču širine 35 mm, a u svrhu povezanog projiciranja (za razliku od dijapozitiva koji se projiciraju nepovezano)“ (*Hrvatski enciklopedijski rječnik*, 2002: s. v. *dijafilm*).

Žužul (2004: 7) pak kaže da udžbenik „već desetljećima ne drži korak sa stvarnošću“ zato što je u tradicionalnom odgoju i obrazovanju udžbenik pasivno sredstvo koje ne potiče učenike na aktivnost. S druge strane, suvremeni udžbenik jest „temeljni intelektualni poticaj za učničke mogućnosti, izvorište i medij misaonoga i intelektualnog dijaloga uz pomoć kojega će učitelj otkrivati druge potencijale učenika“ (Žužul, 2007: 358). Suvremeni udžbenici prestaju biti „knjige za učenje“ te postaju „knjiga koja uči učiti“ (Koludrović, 2009: 180). Žužul (2007: 362) također problematizira poziciju udžbenika i drugih odgojno-obrazovnih sredstava u odnosu spram drugih medija, kao što su televizija, tisk i internet, za koje kaže da se nerijetko smatraju opozicijom sustavnom odgoju i obrazovanju. Međutim, takav stav nije dobar jer sadržaje koje nude mediji treba smisleno povezati sa znanjima iz udžbenika kako bi se proširile i produbile spoznaje učenika. Slično je zaključila i Savova (1996: 21, prema Pingelu, 1999: 48): „U današnje vrijeme od nas se očekuje da budemo posrednici između učenika i raznih izvora informacija, te da djelujemo kao savjetnici i konzultanti“. Jurić (2004: 58) konstatira da daljnji razvoj i opstanak udžbenika ovisi o njegovu smještanju u prostor novih medija, odnosno „komunicira li s ostalim medijima (integrira li ih u svoju liniju vođenja)“.

Žužul (2007: 357), govoreći o dodatnim odgojno-obrazovnim sredstvima koja dolaze uz udžbenike (CD-ROM-ovima, audiokasetama, videokasetama i sl.), navodi internetske stranice i internet kao „neizostavno dodatno sredstvo formalnoga i neformalnog obrazovanja“. Internet je s vremenom gotovo u potpunosti zamijenio sada već zastarjele CD-ROM-ove i kasete, a postavlja se pitanje budućnosti udžbenika kao tiskane knjige. Sekulić-Majurec (2004: 95–96) tako govori o suvremenom udžbeniku u virtualnom okružju, točnije o udžbeniku priređenom u obliku elektroničkog medija, doduše, u obliku diska, koji će zamijeniti klasičan tiskani udžbenik te će iskorištavati „sve prednosti multimedijiskog oblikovanja i prezentiranja nastavnog sadržaja, sve prednosti računalne tehnologije, te nuditi prezentaciju nastavnih sadržaja bližu stvarnosti, pa makar ona bila samo virtualna“ jer „udžbenik prezentiran u obliku diskete zadržava sve prednosti i odlike udžbenika prezentiranog u obliku knjige (...) a otklanja mnoge od njegovih nedostataka“.

Na kraju članka Sekulić-Majurec (2004: 98) zaključuje i pita se: „Novo je doba odškrinulo vrata novom didaktičkom koncipiranju udžbenika. Tko će ih prvi otvoriti?“. Njezino se promišljanje i predviđanje ostvarilo jer od kraja 2010-ih izdavači na svoje internetske platforme postavljaju tiskane udžbenike u digitalnom obliku, koji su povezani s raznim digitalnim i multimedijiskim sadržajima kao što su videozapisi, audiozapisi, filmovi, interaktivni kvizovi, 3D-animacije i sl. Svi su sadržaji lako dostupni učenicima jer je za pristup dovoljno pametnim telefonom očitati

QR kod.⁴ Takav oblik elektroničkog udžbenika kao i njegova dostupnost bili su gotovo nezamislivi prije 20-ak godina i prije ere pametnih telefona, a danas se učenici, koji uglavnom pripadaju generaciji digitalnih urođenika,⁵ s lakoćom mogu poslužiti elektroničkim udžbenicima i dodatnim digitalnim materijalima kad god to požele.

⁴ QR kod (od engl. *Quick Response* = brz odgovor) jest dvodimenzionalni kod kvadratnog oblika koji sadrži informacije u obliku crnih formi na bijeloj pozadini, a njegovo očitavanje pametnim telefonima omogućuje pristup *web*-mjestu. <https://www.qrcode.com/en/history/> [pregled 15. 5. 2021].

⁵ Digitalni urođenici (engl. *Digital Natives*) jesu naraštaji rođeni u informacijskom dobu (dobu društvenih mreža i videoigrice), koji odrastaju s novim tehnologijama i njima se spretno služe (Miloš, 2017: 12).

2.1.1. Didaktičko-metodičko oblikovanje udžbenika

Jedna od ključnih razlika između udžbenika i drugih knjiga koje sadrže skup relevantnih spoznaja za pojedino područje jest njegovo didaktičko-metodičko oblikovanje ili koncepcija. Prva opsežnija djela posvećena didaktičko-metodičkom oblikovanju udžbenika u RH napisali su Vladimir Poljak (*Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*) i Josip Malić (*Koncepcija suvremenog udžbenika*). Dotad je didaktičko-metodička analiza udžbenika uglavnom bila u drugom planu, a kritičari su se pretežno bavili sadržajem udžbenika (Bušljeta, 2010: 44–45). Naime, Vladimir Poljak imao je velik utjecaj na istraživanje problematike didaktičkoga oblikovanja udžbenika. U prvom službenom elaboratu o udžbenicima za osnovnu školu u Saveznoj Republici Hrvatskoj Poljak je pisao o pitanju didaktičkog oblikovanja udžbenika, koje je u Zakonu o udžbenicima (*Narodne novine*, 3 od 23. I 1978. godine) spomenuto kao važna značajka koju udžbenik treba ispunjavati. Iste godine donosi se službeni dokument pod naslovom *Načela i standardi za izradu udžbenika*, a jedno od načela glasi: „Udžbenik mora biti suvremeno didaktički oblikovan“. U drugom se dijelu dokumenta iskazuju didaktičke osnove suvremenog udžbenika, koje je također izradio V. Poljak (Poljak, 1980: 6–8).

Didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika možemo definirati kao „univerzalan način njegova strukturiranja i organiziranja na temelju poželjnog didaktičko-metodičkog instrumentarija i kriterija. Pri tome didaktičko-metodički instrumentarij udžbenika predstavlja nužne elemente udžbenika koji trebaju biti uređeni prema utvrđenim didaktičko-metodičkim kriterijima“ Bušljeta (2013: 319). Pišući o koncepciji udžbenika, Maleš (1986: 21) razlikuje opću i posebnu koncepciju; dok se opća bavi teorijskim i metodološkim pretpostavkama stvaranja udžbenika, posebna ima težište u metodičkim osnovama pojedinih nastavnih predmeta ili predmetnih područja. Također, Maleš (1986: 23) razlikuje vanjsko i unutrašnje stajalište s kojih se može promatrati struktura sadržaja o udžbeniku. Vanjsko se stajalište odnosi na zahtjeve izvan udžbenika, primjerice na nastavni plan i program ili idejno-filozofsku osnovu, a unutrašnje je vezano uz didaktičku formu udžbenika (didaktičko-metodičke zahtjeve, jezično-stilsko, grafičko-likovno i tehničko oblikovanje udžbenika). Što se tiče strukture samog udžbenika, Malić (1986: 27) je naziva „jezgrom“ udžbeničke koncepcije, a razlikuje vanjsku strukturu (tj. tehničke zahtjeve oblikovanja kao što su format, uvez, prelom i sl.) i unutrašnju koncepciju udžbenika (sadržaj udžbenika, npr. tekstovi, pitanja, vježbe, zadaci itd.).

U povijesti škole uloga se udžbenika mijenjala. Tako se u tzv. „staroj školi“ (18. i 19. stoljeća) i u „novoj školi“ (s prijelaza 19. u 20. stoljeće do početka Drugog svjetskog rata) javlja dijametralna suprotnost u shvaćanju uloge udžbenika. U staroj je školi bilo dominantno

tekstovno izlaganje sadržaja u skladu sa znanstvenom sistematikom, a učenici su imali zadatak čitati, reproducirati i memorirati sadržaj teksta. U novoj školi cilj je „osposobljavanje mlade generacije za rad“ (radna škola, aktivna škola i sl.), čemu se podređuje i didaktičko oblikovanje udžbenika jer udžbenici trebaju upućivati učenike na izvođenje aktivnosti (Poljak, 1980: 17–19). Tako se u nekim alternativnim školama toga razdoblja, primjerice u waldorfskim školama R. Steinera i Freinetovoj školi, službeni udžbenici ne koriste. U waldorfskoj školi umjesto udžbenika koriste se primarni izvori, dok udžbenike zamjenjuju učeničke bilježnice u kojima učenici crtaju i pišu o onome što su radili tijekom školske godine (Bognar i Matijević, 2002: 63). U Freinetovoj školi učenici stječu znanje iz primarnih izvora, primjerice čitanjem izvorne literature, a svoje radove objavljuju u školskim novinama čime se potiče učeničko literarno stvaralaštvo (Bognar i Matijević, 2002: 65).

Mjesto i značenje udžbenika u suvremenoj školi, kao i njegovo didaktičko-metodičko oblikovanje, povezani su s nastavnim sustavima i shvaćanjem uloge učenika. U suvremenoj se nastavi koristi izraz „nastava orijentirana na učenika“, koji označava nastojanje da se učenik stavi u središte nastavnih aktivnosti, odnosno da od pasivnog slušača postane subjekt (Bognar i Matijević, 2002: 405). Težak (1996: 43) s druge strane tvrdi da je učenik oduvijek bio subjekt u nastavi, doduše pasivni, koji je odgajan, poučavan i osposobljavan, a naglašavanje da je učenik subjekt u nastavi ustvari je zahtjev da bude aktivan subjekt koji pita, raspravlja, rješava probleme i surađuje s učiteljem. Učitelj i učenik na nastavi mijenjaju uloge aktivnog i pasivnog subjekta: „dok jedan sluša, drugi je slušan, dok jedan poučava, drugi je poučavan, dok jedan pita, drugi je pitano, a prijelaz iz uloge pitanoga/slušanoga/poučavanoga u ulogu pitatelja/slušatelja/poučavatelja mora ovisiti o usklađenosti učenikova interesa s programom koji je odabrao ili morao odabrati“ (Težak, 1996: 44).

Tako se, prema Poljaku (1980: 59), razlika između suvremenih nastavnih sustava najviše očituje u omjeru poučavanja nastavnika i samostalnog rada učenika. I poučavanju i samostalnom radu učenika pridonosi udžbenik svojim didaktičko-metodičkim oblikovanjem, koji „po svojoj didaktičkoj dimenziji služi prije svega reproduktivnom samostalnom radu učenika, premda ih može upućivati na neke aktivnosti stvaralačkog karaktera izvan okvira udžbenika“. Stoga je udžbenik „početno uporište“ u učenikovu napredovanju i samostalnom radu, a ne jedini tekst iz kojega učenici uče. Slično tvrdi i Žužul (2007: 362): „Za učenike može biti poticajno upućivanje udžbenika na znanja izvan njega jer se kurikulum ne odnosi samo na formalna znanja i iskustva nego i znanja i iskustva stečena neformalnim putem“.

Nadalje, Težak (1996: 159) naglašava sljedeće temeljno načelo: „Udžbenik je knjiga za učenika“. Iako je nastavnik moderator i voditelj u nastavnom procesu, pa određuje koliko će se i kako koristiti udžbenici u nastavi, učenici se njima moraju moći samostalno služiti kod kuće, bez pomoći nastavnika i roditelja (Aladrović, 2009). U protivnom udžbenik ne ispunjava svoju svrhu. Slično tvrdi i Poljak (1980: 26–27), navodeći objektivne i subjektivne nepovoljne uzroke slabijega uspjeha učenika. Među objektivne ubraja udžbenik i njegovo didaktičko-metodičko oblikovanje te naglašava povezanost objektivnih i subjektivnih uzroka, odnosno da će „kvalitetno didaktički oblikovan udžbenik uvjetovati i kvalitetniji metodički način rada nastavnika i učenika u nastavi, a napose racionalnije i ekonomičnije samostalno učenje učenika iz udžbenika izvan nastave“ (Poljak, 1980: 27). Metoda samostalnog rada učenika s udžbenikom korisna je ako je učenik upućen kako učiti iz udžbenika i ako nastavnik didaktički i metodički prilagodi gradivo. Ako učenik sâm radi s udžbenikom, javljaju se problemi monotonije i učenikove misaone neangažiranosti (Haramina, 1978, prema Težaku, 1996: 160). Nastavnik također može upotrijebiti udžbenik kako bi učenika naučio učiti, u nastavi kao izvor znanja i za zadavanje zadaće učeniku za individualni rad (Težak, 1996: 160).

Drugo načelo koje Težak (1996: 160) naglašava jest: „Ako učenici imaju udžbenik, jer im ga je najčešće nastavnik i preporučio, te ga i donosu na nastavu, nastavnik im mora omogućiti da ga korisno na satu upotrijebe“. Drugim riječima, ne smije se događati da učenici nose udžbenike u školu, a njima se uopće ne koriste na nastavi. Osim što je udžbenik namijenjen za individualan rad učenika, on „može biti sredstvo grupnog rada, potpomažući socijalno-komunikativno učenje, (...) odnosno da [učenici] sustavnim provođenjem grupnoga i timskog rada stječu socijalne kompetencije, što nacionalni kurikulumi europskih zemalja postavljaju kao temeljnu kompetenciju...“ (Žužul, 2007: 361).

Poljak (1980: 30–33) također izdvaja ključna načela koja se odnose na didaktičko oblikovanje udžbenika. Prva je postavka da udžbenik prema svojem didaktičkom oblikovanju treba biti „u skladu sa zakonitostima procesa obrazovanja“, a ponajviše mora odgovarati strukturi nastavnog procesa. Druga se postavka temelji na polazištu da učenici svoje znanje i sposobnosti stječu „svojom vlastitom aktivnošću“, što podrazumijeva ugrađivanje raznovrsnih aktivnosti u udžbenik (od praktičnih do misaonih). Treća je postavka da je „poučavanje pomoć u učenju“, pa se poučavanje treba ugraditi u udžbenik kao u jedan od izvora obrazovanja: „autor u didaktičkom oblikovanju udžbenika mora naći pogodna rješenja kako će posredstvom poučavanja pomoći učeniku u učenju“. Posljednja je postavka da udžbenik kao „specifičan

izvor obrazovanja“ nije zamjena za ostale izvore, nego se njime ostali izvori dopunjuju i proširuju.

Poljak (1980: 34) nadalje navodi da je udžbenik „osnovna školska knjiga koju učenici svakodnevno upotrebljavaju u svojem obrazovanju“, stoga naglašava važnost prve postavke, to jest usklađenosti udžbenika sa zakonitostima procesa obrazovanja i poštivanja strukture nastavnog procesa. Osnovne komponente u nastavnom procesu trebaju se primijeniti u didaktičkom oblikovanju udžbenika, a najviše dolaze do izražaja u oblikovanju pojedine nastavne teme. Stoga nastavna tema treba sadržavati sljedeće komponente: uvođenje učenika u novu temu, izlaganje sadržaja nastavne teme, vježbanje aktivnosti, ponavljanje nastavnih sadržaja i provjeravanje znanja i aktivnosti (Poljak, 1980: 34).

Uvođenje učenika u novu temu početna je etapa nastavnog procesa, koju uglavnom obavlja nastavnik, no svoj doprinos daje i udžbenik tekstem i zadacima s „pripremnim karakterom“ za pristup novoj temi. Sadržaj pripremanja može biti veoma raznovrstan ovisno o sadržaju nastavne teme (od izvođenja nekih aktivnosti izražavanja do prikupljanja materijala i donošenja u školu). Poljak (1980: 37) spominje oblikovanje početnog dijela teksta na način da se naslovljava kao „Pripreme za rad“, „Pokušaj odgovoriti“, „Znaš li“ i sl. te navodi francuske udžbenike kao primjer atraktivnijega i osmišljenijeg pristupa novoj temi. Naposljetku, taj dio teksta zauzima manje mjesta u udžbeniku jer je riječ o aktivnostima kraćega trajanja u nastavnom procesu (Poljak, 1980: 35–57).

Izlaganje sadržaja nastavne teme odnosi se na proučavanje nove nastave teme te je jedna od ključnih sastavnica nastavnog procesa, stoga mu u udžbenicima treba posvetiti odgovarajući (najveći) prostor. S obzirom na to da je cilj tog dijela učenikovo „stjecanje znanja“, Poljak (1980: 38–40) navodi nekoliko didaktičkih zahtjeva koji iz toga proizlaze. Prvo jest da sadržaj treba biti sistematiziran i logičan, što se praktično postiže odgovarajućim podnaslovima i isticanjem osnovne strukture sadržaja teksta. Drugo, znanje je povezano s usvajanjem⁶ činjenica, pa se u udžbeniku, primjerice, materinskog jezika, prezentiraju izvorni tekstovi kao primarni izvor za spoznavanje činjenica, no činjenice se mogu izraziti i slikovno, tekstovno, praktičnim radom i sl. Treće, znanje podrazumijeva i usvajanje generalizacija, što su najteži

⁶ Iako Poljak (1980) piše o usvajanju činjenica i generalizacija, usvajanje se u dijelu metodičke literature, osobito u učenju jezika, povezuje s nesvjesnim učenjem tj. uglavnom neosviještenim učenjem jezika na temelju izloženosti. Učenje se pak povezuje s organiziranim poučavanjem. Ovladavanjem se obično objedinjuje i učenje i usvajanje. O ovladavanju jezikom i razgraničenju tih pojmova piše, primjerice, Jelaska (2007a: 86).

dijelovi nastavnih sadržaja jer ih učenik treba shvatiti, odnosno razumjeti. Učeniku stoga treba pomoći objašnjavanjem i obrazlaganjem generalizacija i apstrakcija: „U izlaganju apstrakcija može se najbolje procijeniti vrijednost tog dijela udžbenika, pa i udžbenika u cjelini“ (Poljak, 1980: 41). Zадnje, u izlaganju sadržaja udžbenik treba imati odgovarajući omjer činjenica i generalizacija ovisno o učenikovoj dobi i obrazovnom stupnju (Poljak, 1980: 41–42).

Vježbanje aktivnosti druga je temeljna etapa nastavnog procesa, kojom se učenici osposobljavaju za ostvarivanje funkcionalnog zadatka nastave, to jest izvođenje i uvježbavanje određenih aktivnosti, radnji, operacija i sl. U oblikovanju tog dijela udžbenika postavljaju se određeni zahtjevi. Prvi jest da autor treba izdvojiti „temeljne radnje“, odnosno aktivnosti kojima učenici trebaju ovladati. Drugo, potrebno je navesti fizički ili duhovni „materijal“, primjerice, slikovni ili tekstovni uz kojeg učenik uvježbava senzorne (promatranje) i misaone aktivnosti (npr. analiziranje, uspoređivanje, sistematiziranje, pokazivanje, zaključivanje itd.), aktivnosti izražavanja (npr. usmeno, pisano, slikovno itd.) i praktični rad (za koji treba navesti informacije o materijalu, oruđu i drugim važnim pojedinostima). Treće, autor treba učenike upoznati sa „strukturom“ i fazama rada; učenike treba informirati o „načinu izvođenja radnje“, drugim riječima navode se tzv. instruktivni tekstovi. Primjerice, zadaci za vježbanje mogu biti različito graduirani; učenik može uvježbavati istu, sličnu, analognu radnju ili aktivnost ili na temelju stečenoga znanja sam formulirati zadatak za radnju. Dijelovi teksta koji se odnose na vježbanje uglavnom imaju općenit podnaslov „Vježbe“ ili „Zadaci za vježbu“, ali mogu biti precizniji: „Vježbaj u govoru... pisanju...“ itd. ili se odnositi na preciznije određenu aktivnost: „Analiziraj“, „Usporedi“, „Dokaži“, „Modeliraj“ itd. Zaključno, vježbanje radi „razvijanja vještina i sposobnosti za izvođenje rada“ uz usvajanje znanja nužno je za kvalitetno i cjelokupno znanje i obrazovanje.

Ponavljanje nastavnih sadržaja u udžbenik se unosi radi pamćenja, odnosno trajnosti znanja učenika. Po svojoj kvaliteti ponavljanje može biti reproduktivno i produktivno. Reprodktivno ponavljanje odnosi se na doslovno reproduciranje nastavnog sadržaja, što se praktično oblikuje kao naglašavanje pojedinih dijelova teksta tiskom (kurzivom, podcrtavanjem i sl.), a na njih se može upozoriti i formulacijama kao što su „Važno!“, „Zapamti!“ i sl. Na važne se generalizacije može upozoriti kratkim pregledom s eventualno grafičkim, tabličnim ili sličnim prikazom s uputama kao što su „Analiziraj“, „Izdvoji“, „Ponovi“, „Objasni“ itd. Dakle za reproduktivno je ponavljanje važan tekstovno i grafički izložen nastavni sadržaj za ponavljanje pojedinih dijelova ili nastavne teme u cjelini. S druge strane, produktivno ponavljanje odnosi se na

proširivanje, produblјivanje i preoblikovanje nastavnog sadržaja, a njime se „integrira ponavljanje i vježbanje“ (Poljak, 1980, 45–47).

Provjeravanje znanja i sposobnosti predviđeno je za kraj nastavne teme. Riječ je o „samoprovjeravanju“ učenika na temelju pitanja na koja učenici odgovaraju (što je stupanj reprodukcije) ili zadataka koje rješavaju, čime mogu provjeriti jesu li postigli stupanj operativnog znanja (Poljak, 1980: 48). Naposljetku, u didaktičkom oblikovanju udžbenika te se komponente mogu kombinirati i integrirati, na primjer mogu se sukcesivno nizati, simultano integrirati (primjerice ponavljanje i vježbanje) ili se češće izmjenjivati, što je karakteristično za programirane udžbenike. Osim toga, komponente mogu poslužiti kao „kriterij za vrednovanje“ udžbeničke didaktičke kvalitete (Poljak, 1980: 48–50).

Govoreći o vrijednosti tekstualnog medija, dakle i udžbenika, Bognar i Matijević (2002: 333–334) također tvrde da se ona procjenjuje na temelju didaktičke oblikovanosti, odnosno način prezentiranja osnovnih sadržaja, veličine cjelina, načinu i razini izlaganja sadržaja učenja, međusobnog dopunjavanja i izmjenjivanja prezentiranja sadržaja tekstem, crtežom i slikom te svih aktivnosti učenika koje će pridonijeti stjecanju znanja, sposobnosti i formiranju stavova. Ta upozorenja mogu biti sadržana u osnovnom tekstu, zatim na margini osnovnog teksta ili nakon izlaganja osnovnog teksta, kao zadaci za vježbanje, pitanja ili analize osnovnog teksta. Međutim, izrada udžbenika koji je istovremeno univerzalno obrazovno sredstvo te odgovara individualnim potrebama učenika nije jednostavna: „konceptija udžbenika treba sadržavati didaktičko-metodičku uređenost koja će razvijati i unapređivati kompetencije učenika“ (Žužul, 2007: 360) i pritom bi trebala „uzimati u obzir suvremene obrazovne zahtjeve i potrebe, ali s vrhunskim obrazovanjem učitelja koji imaju mogućnost oplemenjivanja usustavljenoga udžbeničkog sadržaja“ (Žužul, 2007: 363). Isto tako, osmišljavanje i oblikovanje udžbenika na način da potiču stjecanje ključnih kompetencija ima svoju odgojnu ulogu jer učenici razvijaju odgovornost, uče odnos prema drugome, pojačavaju suradničke odnose i sl. (Klippert, 2001, prema Žužulu, 2007: 362).

2.1.2. Vrste udžbenika

Postoje razne podjele udžbenika ovisno o kriterijima kojima se autori vode. Govoreći o didaktičkom oblikovanju udžbenika u povijesti škole, Poljak (1980: 19–20) navodi da se poslije sukoba „stare“ i „nove škole“ u daljnjem promišljanju o udžbenicima razvila teorija o „više tipova udžbenika“; o udžbenicima koji izlažu nastavni sadržaj radi stjecanja novog znanja (tzv. udžbenici za učenje); udžbenicima koji učenike upućuju na izvođenje aktivnosti (tzv. udžbenici za poučavanje) i udžbenici s psihološki oblikovanim tekstovima koji trebaju izazvati emocionalne doživljaje tijekom čitanja (sa zabavnim i znanstveno-popularnim tekstovima). Stoga se javlja dilema je li potrebno za jedan predmet izdati nekoliko vrsta udžbenika ili je bolje sjediniti sva tri tipa udžbenika u jedan.

Nadalje, Poljak (1980: 51–53) u prvom redu razlikuje udžbenike s obzirom na njihov stupanj integracije, odnosno diferencijacije, pa ih dijeli na cjelovite (integralne, sintetičke) i razgranate (diferencirane, podijeljene). Cjeloviti je udžbenik jedna knjiga koja u cijelosti obuhvaća nastavni sadržaj pojedinoga nastavnog predmeta odnosno obrazovnog područja. Isto tako, u didaktičkom oblikovanju cjeloviti udžbenici obuhvaćaju sve komponente u procesu obrazovanja (pripremanje učenika za novu temu, izlaganje sadržaja teme, vježbanje aktivnosti, ponavljanje sadržaja i provjeru stečenih znanja i sposobnosti). U razgranatom se udžbeniku po određenom kriteriju nastavni predmet dijeli na zasebne sveske. Kriteriji za podjelu mogu biti: predmetna područja (npr. jezik i književnost u materinskom jeziku), tematika (npr. udžbenici u svescima za svaku cjelinu) i strukturne komponente nastavnog procesa (npr. dio s izloženim sadržajem, radna bilježnica i zbirke zadataka). Autori prilikom pisanja razgranatih udžbenika za to trebaju imati opravdanja (pedagoškog, psihološkog, ekonomskog i sl.) te imati na umu da svi dijelovi moraju činiti sadržajnu i didaktičku cjelinu.

Druga je Poljakova (1980: 53) podjela temeljena na koncepciji dugih, odnosno kratkih didaktičkih koraka. S tog stajališta razlikuje klasični, poluprogramirani i programirani udžbenik. Tako su u klasičnim udžbenicima didaktički koraci dugi jer didaktičko oblikovanje nastavnih tema u sukcesiji iskazuju pojedine komponente obrazovanja. S druge strane, u poluprogramiranom udžbeniku komponente nastavnog procesa naizmjenice se primjenjuju u kraćim i dugim koracima, pa se približava strukturi programirane nastave. U programiranim se udžbenicima komponente nastavnog procesa izmjenjuju u kratkim koracima, stoga je didaktičko oblikovanje pojedinih članaka suptilnije, pa se u njima najviše ističe zakonitost obrazovno-odgojnog procesa. Valja napomenuti da se u nekim udžbenicima mogu naći kombinacije tih triju vrsta udžbenika. Primjerice, za lakše sadržaje koriste se duži koraci (kao

u klasičnim udžbenicima), za teže sadržaje kraći koraci (poluprogramirani udžbenici), a za najteže sadržaje kraće programirane sekvence (što je karakteristika programirane nastave).

Osim toga, Poljak (1980: 54–55) dijeli udžbenike s obzirom na kvalitetu, stupanj školovanja te spominje višeizvorni, odnosno multimedijски udžbenik. Prema kriteriju kvalitete, udžbenike dijeli na tradicionalne i suvremene, pa se u tradicionalnim udžbenicima iznosi sadržaj bez didaktičko-metodičkog oblikovanja, dok se suvremeni udžbenici oblikuju u skladu sa stajalištem integralne didaktičke teorije. Nadalje, s obzirom na stupanj školovanja, udžbenike dijeli na osnovnoškolske, srednjoškolske i visokoškolske/fakultetske, a njihova je najveća razlika u stupnju didaktičkog oblikovanja; na nižim je stupnjevima stupanj didaktičkog oblikovanja znatno veći nego na višim stupnjevima. Naposljetku, višeizvorni se udžbenik funkcionalno povezuje s drugim medijima, to jest izvorima znanja. To se postiže prilaganjem primjerice gramofonske ploče ili dijafilma, a udžbenik zajedno s tim materijalima čini multimedijски nastavni paket, odnosno višeizvorni sklop. O višeizvornom razgranatom udžbeniku piše i Rosandić (2004: 46) na primjeru udžbenika hrvatskoga jezika, o čemu više u poglavlju posvećenom udžbenicima hrvatskoga jezika.

Nadalje, Bognar i Matijević (2002: 335) donose podjelu udžbenika u kojoj *de facto* spajaju Poljakovu (1980) podjelu s obzirom na stupanj integracije, odnosno diferencijacije i podjelu s obzirom na koncepciji dugih, odnosno kratkih didaktičkih koraka (točnije, programirane udžbenike). Tako udžbenike dijele na cjelovite, razgranate i programirane. „Cjeloviti udžbenik svojom strukturom i sadržajem mora pratiti cjelokupan nastavni sadržaj jednog predmeta i osnovne etape organizacije odgojno-obrazovnih aktivnosti“ (Bognar i Matijević, 2002: 335). Drugim riječima, u udžbenik trebaju biti uključeni sadržaji i prijedlozi koji učenika pripremaju za neku temu (motivacija), zatim osnovne informacije o predmetu učenja te sadržaji za ponavljanje, vježbanje i (samo)provjeravanje. Prednosti su cjelovitog udžbenika niža cijena izrade, preglednost i cjelovitost. Nedostatak je što se za izradu dodatnih materijala koristi učiteljevo odnosno nastavnikovo i učenikovo slobodno vrijeme (Bognar i Matijević, 2002: 335). S druge strane, u razgranatim se udžbenicima sadržaji izlažu u dvama svescima ili više njih, a sastoje se od osnovne knjige i pomoćnih svezaka (primjerice radnih bilježnica i zbirki zadataka). Prednost su veće mogućnosti za planiranje rada i ušteda vremena, a nedostatak veći troškovi izrade, preteške torbe i opasnost od pretjeranog diferenciranja materijala. Programirane udžbenike spominju kao posebnu vrstu udžbenika, čije se prednosti nastoje integrirati u didaktičko oblikovanje cjelovitih i razgranatih udžbenika (Bognar i Matijević, 2002: 355).

Žužul (2007: 360) navodi da udžbenik može biti predmetno kumulativan, to jest opredijeljen na obrazovni ciklus umjesto na razred (odnosno na dva ili tri razreda), zatim se može odnositi na jedan razred, ali je diferenciran na temeljno gradivo i čini cjelinu s, primjerice, čitankom, a može se odnositi i na jedan razred / obrazovni ciklus, međutim diferenciran je na više knjiga koje predstavljaju cjelinu obrazovnog područja.

Diferencirani ili razgranati udžbenici nerijetko se koriste u nastavi jezika na višim obrazovnim stupnjevima. Tako Težak (1996: 158) udžbeničku literaturu, koja uključuje didaktički usmjerene lingvističke tekstove za učenje određenih jezičnih sadržaja na određenom obrazovnom stupnju (razredu), dalje dijeli na temeljni udžbenik, radnu bilježnicu (jezičnu vježbenicu) i čitanku. Temeljni udžbenik sadrži osnovno gradivo propisano nastavnim programom za određeni razred, a katkad i za više razreda ili pak za kraće razdoblje (npr. jedno polugodište). Radna bilježnica sadrži različite zadatke za vježbanje i provjeravanje znanja izloženoga u temeljnom udžbeniku. Čitanka je ponajprije namijenjena nastavi književnosti, ali Težak (1996: 158) smatra da je treba koristiti i u nastavi gramatike, pravopisa i ostalih sadržaja, kao i u nastavi usmenog i pismenog izražavanja. Povezivanje tih triju udžbeničkih tipova u jedan (integrirani) udžbenik karakteristično je za početno školovanje i obrazovanje odraslih (Težak, 1996: 158).

2.1.2.1. Udžbenik hrvatskoga jezika

Bit predmeta Hrvatski jezik jest „spoznavanje i usvajanje hrvatske riječi kao izražajnog sredstva u svim komunikacijskim sustavima“ (Težak, 1996: 45). Na nastavi je hrvatskog jezika učenike važno osposobiti za komunikaciju koja im je nužna za spoznavanje sebe i svijeta: „Ta mu komunikacija omogućuje pristup bogatim zakladama nacionalne i svjetske kulture putem svih medija govorene i pisane riječi“ (Težak, 1996: 27). Stoga su osnovica za učenje hrvatskoga jezika različiti tekstovi, u prvom redu književni, scenski i filmski, a proučavanje književnosti, kazališne i filmske umjetnosti usko je povezano s učenjem jezika (Težak, 1996: 14). Međutim, osim čitanja raznovrsnih tekstova, u nastavi je hrvatskoga jezika važna i govorena riječ zbog pojave i jačanja uloge novinarstva, radija, filma i televizije (Težak, 1996: 17).

Kao glavnu svrhu nastave materinskoga (hrvatskoga) jezika Listeš i Grubišić Belina (2016: 15–16) navode razvijanje učenikove komunikacijske kompetencije, a paralelno s njom i lingvističke kompetencije, čime se postiže funkcionalna uporaba jezičnih pojmova. Lingvistička i komunikacijska kompetencija odnose se na znanje o jeziku i vještinu uporabe jezičnoga znanja. Točnije, lingvistička kompetencija uključuje učenje norme standardnoga jezika (gramatičke, pravopisne i pravogovorne stručnosti, bogaćenje rječnika, odnosno znanje o jeziku), a komunikacijska kompetencija odnosi se na funkcionalnu primjenu znanja (pragmatična stručnost, odnosno jezično znanje). Uz njih treba razvijati i sociolingvističku, diskursnu i strategijsku kompetenciju.

Udžbenički komplet hrvatskoga jezika, posebno na višim odgojno-obrazovnim stupnjevima (srednja škola), često se sastoji od dvaju udžbenika i dviju radnih bilježnica; jedna je od njih čitanka, koja uključuje književne tekstove i donosi književni kanon u malom, a drugi je udžbenik jezika, u koji se uključuju i sadržaji iz jezičnoga izražavanja te njima pripadajuće radnje bilježnice. Težak (1996: 159) udžbenike hrvatskoga jezika dijeli s obzirom na „sadržaj u nastavi“ (udžbenik samo s jezičnim gradivom, s gradivom za nastavu hrvatskog jezika i usmeno i pismeno izražavanje i udžbenik s gradivom iz svih područja (književnost, gramatika, pravopis, usmeno i pismeno izražavanje, scenska i filmska umjetnost) te „ciljnu usmjerenost i tehničku oblikovanost“ (knjiga namijenjena samo učeniku ili učeniku i učitelju; razgranati udžbenik: udžbenik i radna namijenjeni učeniku i priručnik namijenjen nastavniku).⁷ Jezični se udžbenik može koristiti u cjelini (i tekst i autorov metodički pristup, kao samostalan rad ili nastavnikovo vođeno poučavanje udžbeničke jedinice), djelomice (dio udžbeničke jedinice,

⁷ Ta podjela slijedi podjelu na predmetna područja u nastavi prema programu koji je tada bio na snazi.

npr. samo polazni tekst) ili samo zadaci (koje učenik rješava samostalno, a nastavnik daje kratke upute) (Težak 1996: 160).

Po didaktičkoj koncepciji udžbenik može biti temeljen na induktivnoj metodi (na temelju teksta i uočenih jezičnih činjenica donose se definicije, pravila, paradigme), deduktivnoj metodi (prvo se navode definicije i pravila, a zatim se oprimjeruju), induktivno-deduktivnoj metodi (u polaznom tekstu traže se primjeri s pomoću kojih se jezične pojave tumače pa se koriste za stvaranje novih primjera), dijaloškoj metodi (s induktivnom, deduktivnom i induktivno-deduktivnom usmjerenošću), na popularno-znanstvenom ili esejističkom monološkom diskursu, na načelima programirane nastave, na načelima višeizvornosti (udžbenik je funkcionalno povezan s drugim izvorima, npr. filmovima, audiosnimkama i sl.), na isključivo verbalnom tumačenju ili verbalnom tumačenju potpomognutom slikama, crtežima i sl. (Težak 1996: 159). Rosandić (2004: 46) pak navodi što sve višeizvorni razgranati udžbenik obuhvaća, a riječ je o temeljnom udžbeniku, jezikoslovnoj čitanci i vježbenici, videokaseti, zvučnoj kaseti i priručniku za učitelja.

U jezičnim predmetima važnost udžbenika još više dolazi do izražaja s obzirom na to da su didaktički osmišljeni i usustavljeni tekstovi nužni za spoznavanje jezičnih i književnoumjetničkih sadržaja. Jezični udžbenik s obzirom na način uporabe može biti namijenjen samostalnom učenju, učenju s nastavnikom u razredu, učenje kod kuće nakon obrade u školi, učenje s nastavnikom i samostalno usustavljanje kod kuće. Svaka je od tih mogućnosti iskoristiva i korisna ovisno o umijeću autora, gradivu i učenicima kojima je udžbenik namijenjen (Težak 1996: 159). Osim udžbenika, u nastavi se hrvatskoga jezika koriste i jezični priručnici, primjerice rječnik, gramatika i pravopis kao i druge knjige „s privlačivo obrađenim dijelovima gradiva koji su ili naročito teški ili osobito zanimljivi“ (Težak, 1996: 162).

U suvremenoj teoriji jezičnoga udžbenika u prvi plan dolaze „komunikacijski tip udžbenika“ i „komunikacijski model nastave jezika“, utemeljeni na spoznajama psiholingvistike, metodičke teorije i nastavne prakse (Rosandić, 2004: 45). Komunikacijski tip udžbenika proizlazi iz komunikacijske paradigme temeljene na različitim komunikacijskim situacijama, što se u udžbenicima manifestira kao sljedeće:

Jezični i jezikoslovni sadržaj oblikuje se u manje logičke cjeline, logičke korake koji uspostavljaju spoznajnu postupnost, različite oblike jezične djelatnosti (slušanje, čitanje, govorenje, pisanje, prevođenje), različite spoznajne procese i različite prijenosnike obavijesti (Rosandić, 2004: 45).

Raščlamba sadržaja u udžbeniku važna je radi lakšeg učenja, motivacije, znatiželje i samopouzdanja učenika, a učenici imaju istovremeno ulogu slušatelja, govornika, čitatelja, prevoditelja i pisca, čime slušaju i osvješćuju jezična/jezikoslovna sredstva (Rosandić, 2004: 47).

U komunikacijskom se udžbeniku koriste različita metodička sredstva s pomoću kojih se potiče jezična djelatnost i jezikoslovno mišljenje. Primjerice, metodički poticaji za jezičnu djelatnost jesu: „poslušaj“, „izgovori“, „usmeno objasni“, „opiši“, „obrazloži“, „usporedi“, „zaključni“, „pročitaj“, „stvaraj“ itd., a svaki od njih navodi učenika na jezičnu i spoznajnu djelatnost. Druga su skupina metodička sredstva koja „usmjeruju učenike/učenicu na promišljanje i vrednovanje vlastite jezične djelatnosti“, kao što su „ti si čitateljica/čitatelj“, „tvoje govorno iskustvo“ i sl. (Rosandić, 2004: 48). Nadalje, neke se udžbeničke cjeline najavljuju didaktičkim tekstom s ciljem da učenici promišljaju o samom učenju jezikoslovnih sadržaja (npr. „zašto učimo glasovni sustav standardnoga jezika“). Važni su i poticaji za utvrđivanje jezične kompetencije (npr. „tvoje čitateljske sposobnosti“).

O važnosti nastave jezičnog izražavanja piše Visinko (2004: 149), promišljajući o otvorenom tipu udžbenika „koji bi omogućio poticanje i razvijanje učenikova jezičnoga izražavanja u skladu s potrebama i interesima suvremenoga života“. Ona prepoznaje predmetno područje jezičnoga izražavanja „kao temelj i svrhu toga školskoga predmeta“ jer je jezično izražavanje i snalaženje u jezičnoj djelatnosti nužno svim osobama u svim životnim situacijama. Zato u središte pozornosti stavlja poticanje i razvijanje jezičnih djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja, ali i prevođenja s, primjerice, dijalekata na hrvatski standardni jezik (što je primjer okomite višejezičnosti).⁸

Dakle udžbenik treba biti usmjeren na cjelokupnu jezičnu djelatnost što se ne može postići nedovoljnim pluralizmom funkcionalnih stilova i zastarjelim tekstovima. Stoga je najbolje rješenje otvoreni tip udžbenika s obrazovnom jezgrom i mogućnošću nadopunjavanja i stvaranja sadržaja novim kvalitetnim izvorima. Metodička načela koja smatra važnima za jezični odgoj i obrazovanje jesu načelo opće obrazovanosti i načelo cjelokupnosti jezične i

⁸ Okomita ili vertikalna višejezičnost odnosi se na višejezični diskurs u kojem se ostvaruje okomiti prijenos jezičnih jedinica između različitih individualnih organskih idioma i hrvatskoga standardnog jezika (Pavličević-Franić, 2005: 64).

komunikacijske prakse, ali i načelo teksta, zavičajnosti i jezičnoga stvaralaštva (Visinko, 2004: 150–152).

Nadalje, Rosandić (2004: 46) donosi shemu višeizvornog/razgranatog udžbenika hrvatskog jezika u odnosu prema *Nastavnome programu*. Naime, on na primjeru programske jedinice „komunikacija“ pokazuje kako se, prema teoriji didaktičkog prijenosa, programski sadržaj prenosi u udžbenik i ostale izvore: raščlanjena je na logičke cjeline, a svaka od njih ima metodičku pratnju u obliku programiranih postupaka i djelatnosti. Govoreći o suvremenom jezičnom udžbeniku, Rosandić (2004: 48) navodi da komunikacijski tip udžbenika i komunikacijski model nastave jezika odgovara na zahtjeve teorije kurikuluma jer se učenici afirmiraju kao jezični i misaoni subjekti, a „vodi ih se od motivacije preko učenja novih sadržaja do samokontrole i primjene naučenog gradiva u vlastitoj i tuđoj jezičnoj praksi“. Uz to, u svakoj udžbeničkoj cjelini učenici mogu pratiti razvoj svoje jezične kompetencije i vrednovati svoja znanja i sposobnosti.

Učenje gramatičkih definicija, paradigma i pravila te razvijanje komunikacijske kompetencije samo je dio nastave hrvatskoga jezika uz nužno uključivanje književnih tekstova:

Jezično je blago sadržano i sačuvano najobilatije i najsavršenije u nacionalnoj književnosti te se u školski predmet nazvan hrvatskim jezikom uključuje i književnost pa uz gramatičke i pravopisne udžbenike u nastavu ulazi i čitanka, tj. hrestomatijski izbor izvornih i prevedenih književnih tekstova, a školski programi uz jezičnu obuhvaćaju i širu književnu problematiku (Težak, 1996: 17).

Čitanku, odnosno udžbenik za nastavu književnosti, Rosandić (2005: 161) naziva „čitanka/udžbenik“. Čitanka/udžbenik za nastavu književnosti jest „temeljna školska knjiga namijenjena književnom odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi“. U njoj se nalazi izbor književnoumjetničkih tekstova odabranih prema estetskim i pedagoško-psihološkim kriterijima, pa možemo govoriti o „literarno-pedagoškoj antologiji“. U srednjoškolskim čitankama uz književnoumjetničke tekstove nalaze se književnoteorijski i književnopovijesni prikazi.

Postoji više kriterija prema kojima Rosandić (2005: 161) dijeli čitanke-udžbenike. Prema kriteriju namjene govori o trima skupinama: čitanke-udžbenici za mlađe razrede osnovne škole (razredna nastava); čitanke-udžbenici za više razrede osnovne škole (od petoga do osmoga razreda osnovne škole) i čitanke-udžbenici za srednju školu (za trogodišnje i četverogodišnje škole). Nadalje, sadržaj čitanke-udžbenika, koji se temelji na nastavnom programu ili predmetnom kurikulumu, u čitanku-udžbenik prenosi se prema načelima teorije didaktičkog

prijenosa i teorije udžbenika. Načela koja Rosandić (2005: 161) spominje jesu: načelo primjerenosti doživljajno-spoznajnim mogućnostima učenika određene dobi, načelo odgojnosti, načelo obrazovne opravdanosti i načelo didaktičko-metodičke oblikovanosti. S obzirom na didaktičko-metodičku oblikovanost čitanke-udžbenike dijeli na recepcijsko-reproduktivne, recepcijsko-produktivne, komunikacijske, razgranate i višeizvorne.

Recepcijsko-reproduktivna čitanka-udžbenik obično je bez metodičkog instrumentarija, a učenicima daje ulogu primatelja književnog sadržaja koji memorira i prepričava sadržaj te reproducira definicije i pojmove. Stoga se u nastavi rijetko koristi. S druge strane, recepcijsko-produktivna čitanka-udžbenik sadrži metodički instrumentarij i likovno-grafički sadržaj uz koji učenici promišljaju i stvaralački djeluju, postajući estetski subjekt. Komunikacijska se čitanka-udžbenik temelji na literarno-estetskoj i didaktičkoj komunikaciji, odnosno ostvaruje se oblikovanjem komunikacijskih situacija u kojima učenici sudjeluju u različitim oblicima jezične komunikacije (slušanju, govorenju, čitanju, pisanju). Razgranata čitanka-udžbenik jest višedijelni didaktički sklop jer obuhvaća čitanku-udžbenik, radne listove i priručnik za učitelja. Međutim, nije riječ o posebnom tipu udžbenika jer prema didaktičko-metodičkim obilježjima može biti recepcijsko-produktivni ili komunikacijski tip čitanke-udžbenika. Višeizvorna odnosno multimedijaska čitanka, radi širenja izvora znanja, uključuje različite medije, primjerice čitanku-udžbenik, zvučnu čitanku, radne listove, televizijske i radijske emisije, internet i sl. Višeizvorne čitanke-udžbenici za srednju školu sadrže i izvore znanja kao što su školske povijesti književnosti, školska teorija književnosti, književni leksikoni i slične stručne knjige. Na kraju, dodatni tipovi čitanke-udžbenika jesu integrirani tip, u kojem se književnoumjetnički sadržaji povezuju s drugim umjetnostima i suvremene alternativne čitanke-udžbenici s različitim metodičkim koncepcijama (Rosandić, 2005: 161–162).

2.1.3. Zakonsko uređenje udžbenika

U Republici je Hrvatskoj izrada udžbenika, točnije postupak odobravanja udžbenika, uvrštavanja u katalog, izbora i povlačenja udžbenika iz uporabe reguliran Zakonom o udžbenicima i drugim obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu (*Narodne novine*, br. 116/2018-2288). Cjelovit Zakon o udžbenicima donesen je nekoliko puta: 2001, 2006, 2010. i, posljednje, 2018. godine. U međuvremenu su donesene izmjene i dopune zakona, tako da je Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu (*Narodne novine*, br. 27/10. i 55/11), koji je dopunjen Pravilnikom o postupku utvrđivanja najviše razine cijene udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava (*Narodne novine*, br. 101/13), vrijedio od 2013. do 2018. godine. Krajem 2020. godine Ministarstvo znanosti i obrazovanja krenulo je u izmjene posljednjeg Zakona o udžbenicima i obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu (*Narodne novine*, br. 116/2018-2288), koje su prošle javnu raspravu, ali s listopadom 2021. nisu stupile na snagu. Zakon o udžbenicima (2018), koji je napisan na temelju kurikularne reforme, počinje definicijom udžbenika:

Udžbenik je obrazovni materijal u svim predmetima, izuzev predmeta s pretežno odgojnom komponentom, koji služi kao cjelovit izvor za ostvarivanje svih odgojno-obrazovnih ishoda utvrđenih predmetnim kurikulumom, kao i očekivanja međupredmetnih tema za pojedini razred i predmet. Sadržaj i struktura udžbenika mora omogućavati učenicima samostalno učenje i stjecanje različitih razina i vrsta kompetencija, kao i vrednovanje usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda i očekivanja međupredmetnih tema (*Narodne novine*, br. 116/2018-2288, čl. 3. st. 2).

Jasno je da, prema toj definiciji, polazište za izradu udžbenika prema novim predmetnim kurikulumima nisu propisani sadržaji, nego određeni odgojno-obrazovni ishodi svakoga predmeta, a napominje se i da se učenici trebaju moći samostalno služiti udžbenicima kako bi, osim učenja, stekli i kompetencije te se samovrednovali. Također, u članku 3. stavku 3. navodi se da udžbenik može biti tiskani i/ili elektronički te se sastojati od tiskanog i elektroničkog dijela, što su najveći nakladnici omogućili i o čemu je bilo riječi u prvom poglavlju.

U Zakonu o udžbenicima (2018) također su propisani pripremanje, izrada i odobravanje udžbenika i svih pripadajućih nastavnih sredstava, primjerice najveća dopuštena cijena i masa udžbenika, ograničenja vezana uz autore, urednike i recenzente te sadržaj, postupak uvrštavanja udžbenika u katalog odobrenih udžbenika i postupak odabira udžbenika (stručna procjena i odobravanje udžbenika, rad stručnog povjerenstva, uvrštavanje udžbenika u Katalog itd.). Katalog se udžbenika, prema tom Zakonu (čl. 6, st. 2) može izmijeniti „nakon što su udžbenici u uporabi najmanje četiri godine, osim ako izmjene kurikuluma ne zahtijevaju raniju izmjenu“.

Na razini Republike Hrvatske do 2003. godine vrsta i način primjene didaktičko-metodičkih načela pri oblikovanju udžbenika nije bila zakonski uređena, standardizirana ni sistematizirana (Bušljeta, 2010: 45). Međutim, od 2003. udžbenici se, na temelju Zakona o udžbenicima za osnovnu i srednju školu iz 2001, reguliraju i Udžbeničkim standardom, provedbenim propisom kojim se utvrđuju standardi za udžbenik. Udžbenički je standard postao osnovom za izradu i odobravanje svih udžbenika. Prema posljednjem Zakonu o udžbenicima (2018), udžbenički standard uključuje znanstvene, pedagoške, psihološke, didaktičko-metodičke, etičke, jezične, likovno-grafičke i tehničke zahtjeve za izradu udžbenika te oblik udžbenika za pojedini predmet, razred i razinu obrazovanja.

Novi Pravilnik o udžbeničkom standardu te članovima stručnih povjerenstava za procjenu udžbenika i drugih obrazovnih materijala (*Narodne novine*, br. 9/2019-196) usklađen je s kurikulumskim dokumentima, a obuhvaća čak četiri dotadašnja pravilnika ne računajući sam Udžbenički standard: Pravilnik o sastavu, imenovanju i načinu rada stručnih povjerenstava za prosudbu udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava (*Narodne novine*, br. 4/2013), Pravilnik o postupku odobravanja udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava s malom nakladom, za učenike s teškoćama u razvoju i za škole koje provode nastavu na stranome jeziku (*Narodne novine*, br. 104/2013), Pravilnik o obveznim udžbenicima i pripadajućim dopunskim nastavnim sredstvima (*Narodne novine*, br. 104/2013) i Pravilnik o postupku odobravanja udžbenika, dodataka udžbeniku i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za nastavu na jeziku i pismu nacionalnih manjina (*Narodne novine*, br. 104/2013).

Stoga ne čudi što je dio novog Pravilnika o udžbeničkom standardu (2019) koji je posvećen standardu i zahtjevima za izradu udžbenika skraćen. Naime, u novom se Pravilniku o udžbeničkom standardu (2019) didaktičko-metodički standardi i zahtjevi znatno sužuju; istaknuto je da udžbenik „pridonosi razvoju kompetencija i usvajanju ishoda“ i da treba obuhvaćati sve odgojno-obrazovne ishode (koji moraju biti jasno istaknuti). Osim toga, iz prošlog je Udžbeničkog standarda (*Narodne novine*, br. 65/2013) preuzeto da je udžbenik „strukturiran u skladu sa spoznajama i metodologijom matične znanosti, suvremenim pedagoškim, psihološkim i didaktičkim spoznajama i zahtjevima metodike odgojno-obrazovnoga područja, odnosno metodike nastavnoga predmeta“ (čl. 4. st. 2), a dodano je da treba poticati primjenu raznovrsnih nastavnih strategija i metoda aktivnog učenja te poticati na produbljivanje znanja.

Ti su zahtjevi poprilično općeniti uzevši u obzir da je u prošlom Udžbeničkom standardu (2013) bilo izrijekom navedeno kakvo se oblikovanje udžbenika očekuje, primjerice da sadržaj koji učenici trebaju naučiti bude jasno uočljiv, da su novi pojmovi jasno istaknuti, da „sadržava metodički instrumentarij koji se oslanja na matičnu znanost nastavnoga predmeta i osnovne psihološko-didaktičke elemente: motivaciju, pripremu, usvajanje, ponavljanje, uvježbavanje, usustavljanje, primjenu i provjeru znanja“ (čl. 2.3, st. 7), da sadrži predgovor, sadržaj i kazalo. Također, izbačena je definicija nastavne jedinice, navod da njihov broj treba biti usklađen sa satnicom pojedinoga nastavnog predmeta, točka u kojoj se navodi da se u udžbeniku koriste zorna sredstva, nude sadržaji za dvije do tri razine znanja itd. S druge strane, zahtjevi koji se tiču multimedijских sadržaja i elektroničkih udžbenika prošireni su. Možemo zaključiti da s novim Pravilnikom o udžbeničkom standardu (2019) autori udžbenika dobivaju veću slobodu u njihovu oblikovanju, međutim obvezatni su ponuditi primjerene sadržaje za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda, što nije lak zadatak s obzirom na to da su u novim predmetnim kurikulumima sadržaji u drugom planu.

Nadalje, u Pravilniku o udžbeničkom standardu (2019) određeni su članovi stručnog povjerenstva za procjenu udžbenika i za procjenu drugih obrazovnih materijala koje imenuje resorni ministar na temelju javnog poziva kao i njihov način rada, iako se u literaturi može pronaći stav da država ne treba kontrolirati i odobravati tiskanje udžbenika, nego angažirati neovisne i stručne institucije za kontrolu kvalitete udžbenika (Mijatović, 2004: 13). Bilo kako bilo, udžbenička je problematika vrlo privlačna brojim didaktičarima, metodičarima i drugim stručnjacima, koji u analizi udžbenika mogu odabrati različite kriterije, teorijska polazišta i istraživačke metode. Slijedi pregled tih kriterija i recentnih, relevantnih istraživanja na području udžbenika, koji će djelomično dati okvir i usmjeriti empirijski dio ovoga rada.

2.1.4. Analiza udžbenika

Problematici udžbenika može se pristupiti iz više različitih uglova. Tako Nemeth-Jajić (2007: 12) kaže da je udžbenik „sjecište triju motrišta koja ulaze u složene odnose: znanstvenoga, didaktičko-metodičkoga i društvenog motrišta“, što se može vidjeti u različitim pristupima i istraživačima koji se za tu problematiku zanimaju, od učenika i učitelja, roditelja do autora, nakladnika, istraživača i prosvjetnih vlasti (Nemeth-Jajić, 2007: 12–13). Poljak (1980: 9) navodi da, radi izrađivanja potpune i cjelovite teorije, udžbeniku treba pristupiti sa sljedećih strana: sa sadržajne, metodološke (odnosno metodologije znanosti na koju se udžbenik odnosi), idejno-filozofske, spoznajne, sociološke, psihološke, estetske, likovne, grafičke, higijenske, jezično-stilske, ekonomske i didaktičke, odnosno sa stajališta teorija odgoja i obrazovanja.

Nadalje, Žužul i Vican (2005: 50) govore o širokom *spekttru filtera* „kroz koje valja staviti udžbenik u (re)procjenjivanju njegove kvalitete“. Udžbenik je, prema njima, zbog udaljenosti od načela korisnosti, praktičnosti, odgojnosti, racionalnosti, svrsishodnosti, udaljen i od zahtjeva nove škole: „Udaljavanje od zahtjeva nove škole ogleda se u nizu proturječnosti koje su, zbog desetljećima staroga izostavljanja sustavne znanstvene analize i propitivanja kvalitete udžbenika, srasle u školsku praksu“. Sekulić-Majurec (2004: 93), govoreći o raspravama o udžbenicima, kaže da nauštrb znanstvenih i stručnih aspekata pedagoške uloge udžbenika u prvi plan dolaze ideološki, financijski i politički aspekti razmatranja, što nije dobro za razvijanje udžbenika i poboljšavanje njihove ponude.

Bežen (2004: 68 – 69) pak govori o trima elementima na kojima se temelji procjena uspješnosti udžbenika. Prvi je „stručna atraktivnost udžbeničkog teksta“, odnosno primjerena grafička i likovna rješenja koja nisu sama sebi svrhom. Drugi je „stručni ugled i iskustvo autora“, koji jesu važni, ali vrijednost teksta treba biti na prvom mjestu. Posljednji je „mišljenje kompetentnih recenzenata“, koji mora biti najmjerodavniji element procjene jer se događalo da se mišljenja recenzenata uopće ne uvažavaju prilikom objave udžbenika. Isto tako, Bežen (2004: 69) smatra da bi se udžbenici trebali eksperimentalno provjeriti u školi prije nego što su odobreni za opću uporabu.

Za problematiku su udžbenika dakle zainteresirani različiti subjekti, a ujedno su predmet zanimanja ne samo šire društvene zajednice i prosvjetnih vlasti nego i svjetske zajednice. Naime, udžbenik je „moćno sredstvo utjecaja na mlade naraštaje“, zato se istraživanje i revizija udžbenika provodi i u okviru UNESCO-a (Nemeth-Jajić, 2007: 13). Nadalje, Nemeth-Jajić (2007: 13–15) navodi različite autore koji donose sistematizaciju i klasifikaciju radova o

udžbenicima. Tako je Johnsen (1993: 28) odredio tri tematska kruga u koje se radovi i studije o udžbenicima mogu svrstati; prvi je ideologija u udžbenicima, drugi je uporaba udžbenika i treći je razvoj udžbenika. Istraživanje ideologije u udžbenicima nastoji odgovoriti na pitanje na kojem se svjetonazoru ili ideologiji temelji udžbenik, a ta su istraživanja potaknula proučavanja UNICEF-a. Radovi koji se tiču uporabe udžbenika „polaze od činjenice da je udžbenik u školi glavno nastavno sredstvo“, a usredotočeni su na pitanja koja se tiču mjerodavnosti, učinkovitosti i prihvaćenosti udžbenika. Radovi koji pripadaju trećem tematskom krugu, odnosno razvoju udžbenika, bave se izradom koncepcije, pisanja, objavljivanja, prihvaćanja, marketinga, selekcije i distribucije udžbenika. Valja napomenuti da velik broj radova uglavnom ulazi u jedan tematski krug, no osvrću se i na druga dva.

Drugu klasifikaciju područja istraživanja udžbenika donosi Weinbrenner (1986, prema Nemeth-Jajić, 2007: 14–15). Riječ je o procesno usmjerenim istraživanjima, istraživanjima usmjerenima na proizvod i istraživanjima usmjerenim na prijam udžbenika. Procesno usmjerena istraživanja posvećena su sličnim temama kao Johnsenov tematski krug razvoja udžbenika (1993: 28), odnosno bave se životnim etapama udžbenika. Istraživanja usmjerena na proizvod, odnosno na same udžbenike, raznolika su, a tiču se različitih aspekata udžbenika: lingvističkih (leksik, sintaksa, rečenice...), vizualnih (ilustracije, veličina i oblik slova...), znanstvenih (točnost podataka), didaktičkih i pedagoških (struktura, kompozicija, razumljivost...) aspekata. Svrha je poboljšanje čitljivosti, objektivnosti, razumljivosti i učinkovitosti udžbenika. Istraživanja usmjerena na prijam udžbenika odnose se na stavove ne samo nastavnika i učenika nego i mišljenja, reakcije i kritike drugih subjekata kao što su roditelji, političke stranke i dr.

Nadalje, knjiga *UNESCO Vodič za reviziju i istraživanje udžbenika* Falka Pingela (1999) donosi važne dokumente i smjernice u istraživanju udžbenika, ponajprije u kontekstu udžbenika kao „sredstva obrazovanja za međunarodno razumijevanje“, odnosno ideologije u udžbenicima društvenih predmeta, no daje i praktične smjernice kako voditi projekt istraživanja udžbenika. Pingel (1999) tako navodi stupnjeve u međunarodnom izučavanju udžbenika, a neki su od njih nužni i za istraživanje u ovome diplomskom radu. Naime, prvi je stupanj određivanje tko sudjeluje u istraživanju (ponajprije u međunarodnoj komparaciji udžbenika). Zatim se razmatra pedagoško okruženje, odnosno definira opseg predmeta istraživanja, no Pingel (1999: 23) navodi da se „udžbenici moraju proučavati u okviru nastavnog plana kao pozadine i prema ulozi koju nastavni plan ima u nastavi“. U vezi s nastavnim planom postavljaju se sljedeća pitanja: „Definira li on opću svrhu obrazovanja, navodi li posebne ciljeve i svrhe? Pravi li razliku

između temeljnih (obveznih) i izbornih predmeta? Koliko je vremena posvećeno predmetu koji se razmatra, u kojem se razredu/razredima predaje? Koje institucije ili osobe imaju sveukupnu odgovornost i koga se mora konzultirati ukoliko se zahtijevaju promjene u nastavnom planu – proizvođače udžbenika, roditelje ili druge krovne organizacije? (...) Pokrivaju li udžbenici cijeli predmet, imaju li nastavnici lak pristup dodatnom materijalu ili se oslanjaju gotovo isključivo na knjigu? Je li udžbenik jedino nastavno sredstvo ili samo jedno od brojnih?“ (Pingel, 1999: 23).

Nužno je uzeti u obzir procedure usvajanja udžbenika (tko odlučuje o odobrenju ili usvajanju udžbenika) i, nakon toga, definirati uzorak, odnosno broj i tip udžbenika u analizi, za što mogu poslužiti službene statistike o prodaji udžbenika, ako su dostupne. S obzirom na cilj i opseg istraživanja odabiru se knjige za vertikalnu analizu, u kojoj će se uključiti zastarjele knjige radi, primjerice, istraživanja promjena predstavljanja neke teme, ili za horizontalnu analizu, u kojoj je cilj otkriti nove i poticajne ideje među novim knjigama (Pingel, 1999: 23).

Zatim slijedi analiza, a svaki se školski tekst može promotriti s gledišta didaktičke ili kontekstualne analize. Didaktička se analiza bavi metodičkim pristupom temi, dok se kontekstualna analiza bavi samim tekstom, odnosno postavlja pitanja što nam tekst govori, je li u skladu sa znanostima i pokriva li određenu temu. Pritom valja uzeti u obzir financijske implikacije koje se odnose na kvalitetu udžbenika i odnos činjenica i interpretacije, što se uglavnom tiče društvenih predmeta kao što su povijest i geografija (Pingel, 1999: 22–28). U istraživanju je udžbenika važno promotriti i raznolikosti u dizajnu udžbenika (imajući na umu financijske implikacije) jer su u njima donesene razne fotografije, ilustracije, crteži i sl. koje privlače pozornost učenika i daju pristup nekoj lekciji. Isto tako, slike izazivaju emocionalnu reakciju i mogu potaknuti slobodu izražavanja. Stoga je njihova funkcija važna tema, odnosno postavlja se pitanje upotpunjuju li tekst i nude li nov pristup tekstu (Pingel, 1999:38). Na primjer, likovno-grafičko oblikovanje istražile su Rasonja i Reljić (2004: 114) ispitavši mišljenje učiteljica razredne nastave o vizualnim i motivacijskim elementima u udžbeniku i usporedivši vizualne elemente u različitim udžbenicima. Promatrale su format udžbenika, podlogu stranice, slova, ilustracije, tekst, dizajn naslovnice i vrste papira. Iako je važnost vizualnih standarda veća što su učenici mlađi, nije svejedno kakvo će likovno-grafičko oblikovanje biti i u srednjoškolskim udžbenicima.

Nadalje, metode i kriteriji istraživanja udžbenika ovise o analitičkim pristupima, a uključuju „identificiranje osnovne obrade teme, didaktičkih pristupa ili otkrivanje skrivenoga nastavnog

plana, prikrivenih pretpostavki i konotacija koje tekst može prizvati u učenikovom umu“ (Pingel, 1999: 56). Slijedom toga odabire se kvalitativni i/ili kvantitativni pristup, ovisno o pitanjima na koje istraživač nastoji pronaći odgovore. Kvantitativne metode, kao što su analiza učestalosti „mjere tekst i određuju koliko je puta neki termin upotrijebljen, neka osoba ili grupa spomenuta i koliko je prostora posvećeno nekoj zemlji ili temi“ itd. (Pingel, 1999: 56). Na taj način dobivamo informaciju o tome što je naglašeno i čemu se posvećuje najviše prostora, no lišeno je vrijednosnih sudova i objašnjenja. S druge strane, kvalitativne metode „otkrivaju prekrivene pretpostavke koje se ne mogu mjeriti: što nam neki tekst kaže, koje poruke prenosi?“ (Pingel, 1999: 56). Ti pristupi nisu međusobno isključivi, nego se kombiniraju i nadopunjavaju. Isto tvrdi i Mužić (1997, prema Bognaru i Matijeвиću, 2002: 85): prilikom analize sadržaja kao metode prikupljanja podataka i istraživanja (u koju se pretežito svrstavaju istraživanja udžbenika umjerena na proizvod) važno je osloniti se i na kvalitativnu i na kvantitativnu analizu jer se kvantitativnom analizom utvrđuju određeni brojevi elementi koji dokazuju poruku dokumenta, a koja se nazire u kvalitativnoj analizi.

Pingel (1999: 60) zatim donosi sljedeći popis kriterija za analizu udžbenika:

- 1) Sektor udžbeničkih komponenti (prosvjetni sustav; smjernice / nastavni plan; procedure usvajanja; struktura nakladničkih kuća)
- 2) Formalni kriteriji (bibliografske reference; ciljana grupa (razina školovanja, tip škole); distribucija)
- 3) Tipovi teksta / načini prezentacije (autorove namjere (ukoliko su navedene); deskriptivni autorski tekst (naracija); ilustracije / fotografije / karte; tabele / statistike; izvori; vježbe)
- 4) Analiza sadržaja (činjenična točnost / potpunost / pogreške; suvremenost prikaza; odabir / naglašavanje (ravnoteža) / reprezentativnost tema; opseg diferencijacije; proporcionalnost činjenica i pogleda / objašnjenja)
- 5) Perspektiva predstavljanja (komparativni / kontrastivni pristup; orijentiranost na problem; racionalnost / prizivanje emocija).

Što se tiče istraživanja udžbenika stranoga i materinskog jezika, jedan od mogućih pristupa jest analiza tekstova za cjelovito čitanje i tekstova objavljenih u čitanci na način da se prouči odabir tekstova (Pingel, 1999: 69).

2. 2. Odnos nastavnog plana i programa i kurikuluma

U istraživanju je udžbenika važno uzeti u obzir nastavni plan i program ili kurikulum na temelju kojega se udžbenik oblikuje (Pingel, 1999: 23). S obzirom na to da je Cjelovita kurikularna reforma u Republici Hrvatskoj (o kojoj više u sljedećem poglavlju) donijela znatne promjene u sustav obrazovanja, ponajviše jer se donošenjem novih predmetnih kurikuluma izvan snage stavljaju dotadašnji nastavni planovi i programi, valja se osvrnuti na odnos nastavnog plana i programa i kurikuluma kako bismo utvrdili sadržaje i kriterije za izradu starih/novih udžbenika na temelju tih dokumenta.

Prije svega, valja definirati nastavni plan i program. Nastavni plan jest „školski dokument u kojem se u obliku tablice propisuju odgojno-obrazovna područja, odnosno > nastavni predmeti koji će se proučavati u određenoj školi, zatim redosljed proučavanja tih područja ili predmeta po razredima ili semestrima te tjedni broj sati za pojedino područje ili predmet“ (*Pedagoška enciklopedija 2*, 1989, s. v. *nastavni plan*). Nastavni program jest „školski dokument kojim se propisuje opseg, dubina i redosljed > nastavnih sadržaja u pojedinom nastavnom predmetu. Zato je nastavni program konkretizacija > nastavnog plana, pa po tomu jedinstvo nastavnog plana i nastavnog programa, premda je nastavni program opširnije formuliran od nastavnog plana, što pokazuje i opseg tog dijela školskog dokumenta“ (*Pedagoška enciklopedija 2*, 1989, s. v. *nastavni program*). Dakle nastavni program određuje „opseg, dubinu i slijed proučavanja nekog sadržaja“ (Bognar i Matijević, 2002: 180). Opseg programa određuje broj činjenica i generalizacija, kao i aktivnosti koje se poučavaju u sklopu nekog predmeta. Dubina programa jest dimenzija koja se odnosi na dubinu mikroanalize određenih sadržaja proučavanja u nastavi. Opseg i dubina određeni su stupnjem školovanja, ciljevima odgoja i obrazovanja, mjestom predmeta u cjelini programa, psihofizičkom zrelošću, odnosno prethodim iskustvima učenika (Bognar i Matijević, 2002: 180). Stoga, iako nastavni plan i program nerijetko dolaze kao kolokacija, nastavni se plan za pojedine predmete konkretizira nastavnim programom, pa možemo govoriti o nastavnom planu i programu nastavnog predmeta.

Palekčić i sur. (1999: 270) pak navode da državni nastavni planovi mogu imati jednu od dviju glavnih funkcija: funkciju legitimiranja i funkciju orijentiranja. Funkcija legitimiranja odnosi se na nastavne planove kojima država propisuje sadržajni kanon, pa sadrže obrazovno-političke odluke o školskom učenju i mogu se shvatiti kao „konkretizacija programa obrazovne politike“. Funkcija orijentiranja ili upravljanja usmjerena je ponajprije na nastavnike, odnosno nastavnici se mogu u svojem radu voditi nastavnim planovima jer „propisuju znanja koja učenik treba

usvojiti“. Takvi su nastavni planovi osnova za kreiranje udžbenika i vrednovanje školskih postignuća.

Nadalje, s obzirom na stupanj obvezatnosti nastavnih planova i programa razlikuju se minimalni i maksimalni nastavni planovi te smjernice za izbor sadržaja. Minimalni nastavni planovi propisuju nekolicinu obveznih i potrebnih ciljeva i tema, pa nastavnici slobodno i kreativno planiraju nastavni proces. Maksimalni nastavni planovi propisuju znatno više ciljeva i tema nego što ih je moguće realizirati u nastavi, stoga nastavnik odabire i prilagođava sadržaje za održavanje nastave. Smjernice pak opisuju načela i mjerila za odabir nastavnih sadržaja, a nastavnik ima slobodu odlučivanja prema određenim kriterijima (Petersen, 1991; prema Palekčiću i sur., 1999: 271).

Naposljetku, Žužul (2002: 23) navodi da je nastavni plan i program „suma odgojno-obrazovnih sadržaja određenog opsega koji služe za realizaciju odgojno-obrazovnog procesa“. Taj se dokument temelji na zakonskim regulativama koje propisuje država, a odluku o donošenju Nastavnog plana i programa donosi resorni ministar (Žužul, 2002: 23). Važna stavka nastavnog programa jest njegova realizacija, koju problematiziraju Bognar i Matijević (2002: 188): „Tako ispada da je državi važna „realizacija“ programa, a pedagozi bi se trebali zauzimati za „realizaciju“ mogućnosti svakog učenika. Oko ove male filozofije o „realizaciji programa“ javljaju se brojni nesporazumi na relaciji učitelj – učenik i škola – država. To pitanje nije isto u osnovnoj školi – koja je obvezna za sve, i u srednjim stručnim školama i gimnazijama koje nisu obvezne“.

S druge strane, pojam *curriculum* nije moguće jednoznačno odrediti, odnosno riječ je o polisemnom terminu-indikatoru (Rosandić, 2013: 15). Izvorno je izveden iz latinskog jezika sa značenjem „tijek, slijed, kretanje nekoga ljudskoga životnog procesa“. Unesen je u pedagogiju u srednjovjekovnom razdoblju radi određivanja slijeda učenja tzv. sedam slobodnih vještina, pa se u povijesti pedagogije „vrlo dugo svodio samo na nastavni plan i program“ (*Hrvatska enciklopedija*).⁹ Slično navode Bognar i Matijević (2002: 184); u nekim se zemljama izraz kurikulum izjednačava s pojmom „program“, a u našim rječnicima stranih riječi prevodi kao „nastavni program“ ili „nastavni plan“. Katkad se u našoj literaturi izrazom „nastavni program“

⁹ curriculum. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža (2021). <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=13000> [pregled 8. 6. 2021].

misli na „sadržaje učenja“ kao i na ciljeve koji se uz te sadržaje ostvaruju te na smjernice za ostvarivanje ciljeva i sadržaja.

Dakle nastavni plan i program i kurikulum pedagoški su pojmovi koji supostoje, ponekad se poistovjećuju, a u suvremenoj literaturi više nisu istoznačnice. Rosandić (2005: 67) i Jukić (2010: 63) pišu o trima osnovnim značenjima ili pristupima odnosu nastavnog plana i programa i kurikuluma. Oba autora kao prvo značenje navode izjednačavanje plana i programa i kurikuluma, odnosno tvrdnju da se kurikulum rabi u značenju sadržaja odgojno-obrazovnog procesa. Rosandić (2005: 67) kao drugo značenje navodi da kurikulum obuhvaća aktivnosti „koje se odnose na planiranje, primjenu i vrednovanje kurikula“, dok je kod Jukić (2010: 63) drugi pristup shvaćanje nastavnog plana i programa kao dijela kurikuluma. Treće Rosandićevo (2005: 67) značenje jest označavanje kurikuluma kao tehnika kurikulumskog planiranja i razvoja te operacionalizacije koncepta kurikulumskog razvoja. S druge strane, Jukić (2010: 63) piše o trećem pristupu koji se bavi kulturološkim razlikama nastavnoga plana i programa i kurikuluma s obzirom na germansku i anglosaksonsku tradiciju.

Jukić (2010: 55) objašnjava da je pojam nastavnoga plana i programa (njem. *Lehrplan*) određen njemačkom didaktikom, a pojam kurikuluma (engl. *curriculum*) američkom teorijom kurikuluma. Isto tako, napominje da se te dvije tradicije bave istim pitanjima, ali na različit način. Bognar i Matijević (2002: 184) također navode da se u anglosaksonskoj literaturi izraz *curriculum* uglavnom koristi umjesto izraza „didaktika“, odnosno kurikulum dijelom obuhvaća dio onoga što u europskoj pedagoškoj literaturi obuhvaća didaktika. O tome piše i Palekčić (2007: 44) ističući bitne razlike u polazištima kurikuluma i didaktike: iako se bave nekim sličnim pitanjima (primjerice ciljevima učenja i poučavanja, sadržajima učenja, medijima učenja i poučavanja i evaluacijom učenja i poučavanja), ta pitanja drugačije postavljaju i na drugim mjestima traže odgovor.

Previšić (2007: 17–18) i Rosandić (2013: 15–16) pišu o povijesnom razvoju ideje o kurikulumu: Previšić (2007) navodi važna djela koja su doprinijela metodologiji izrade nastavnih planova i programa s polazišta kurikuluma, dok Rosandić (2013) objašnjava pojam kurikulum i piše o razvoju teorije kurikuluma. Naime, pojam *curriculum* prvi se put upotrebljava kao znanstveni termin u američkoj reformatologiji u knjizi *How to make Curriculum* godine 1924, čime započinje razvoj kurikulumске teorije i metodologije (Rosandić, 2013: 15). Prema Previšiću (2007: 18), važan korak na području pristupa kurikulumu dogodio se u počecima znanstvenog utemeljenja kurikulumске problematike, točnije 1956. godine kada je objavljena knjiga o

„klasifikaciji i taksonomiji kognitivnog razvoja i ciljeva učenja“ (*Taxonomy of Educational Objectives*) Benjamina S. Blooma – poznata kao „Bloomova taksonomija“. Nakon toga objavljene su još dvije njegove knjige koje se bave istom problematikom: kognitivnim, afektivnim i psihomotoričkim ciljevima razvoja, a njihove su postavke potaknule pitanja o izradi kurikuluma. Nakon toga, u drugoj polovici 20. stoljeća, točnije potkraj 60-ih godina, tema metodologije izrade kurikuluma došla je u središte znanstvenih istraživanja didaktičara, što se vidljivo u UNESCO-ovim dokumentima i vodećim svjetskim i specijaliziranim časopisima za to područje (Previšić, 17–18). Jedan od ključnih aktera u tom razdoblju jest S. B. Robinsohn, direktor UNESCO-ova Instituta za pedagogiju u Hamburgu, koji je „zastupao i promicao kurikulsku koncepciju reforme škole“ (Rosandić, 2013: 15). Što se tiče diskusija o kurikulumu, Zimmermann (1977: 105–107, prema Palekčiću, 2007: 41) razlikuje četiri razvojne faze i recepcije kurikulumskih pristupa, a Palekčić (2007) kao petu fazu navodi obrazovne standarde.

U suvremenoj pedagogiji značenje kurikuluma dakle prelazi tradicijsko određenje koje ga poistovjećuje s nastavnim planom i programom, odnosno počinje se shvaćati kao širi pojam od nastavnog plana i programa. Previšić (2007: 20) kurikulum definira kao „ciljno usmjeren pristup odgoju i obrazovanju kao relativno pouzdan, precizan i optimalan način provođenja fleksibilno planiranog procesa učenja, obrazovanja te stjecanja kompetencijskih sposobnosti“. Dakle kurikulum podrazumijeva sustav postupaka učenja koji obuhvaća ciljeve učenja (kojima treba težiti), sadržaje (predmete, koji su važni za postizanje ciljeva učenja), metode (sredstva i putove za postizanje ciljeva učenja), situacije (grupiranje sadržaja i metoda), strategije (planiranje situacija) i evaluaciju (dijagnozu stanja izlaza, mjerenje uspjeha učenja i poučavanja objektivnim postupcima) (Köch i Ott, 1979: 93, prema Bognaru i Matijeviću, 2002: 183).

Težak (1996: 194) također prihvaća naziv kurikulum kao širi pojam od nastavnog plana i programa i njime obuhvaća „globalne teoretske postavke po svrsi školovanja uopće, zatim u izobrazbenim ciljevima pojedinih vrsta školovanja i napokon o svrsi shodnoj organizaciji nastave svakoga pojedinoga nastavnog predmeta“. Međutim, navodi da se ne odriče „dosadašnjih naziva koji upućuju na programiranje i planiranje sadržaja na pojedinim nastavnim područjima i obrazovnim stupnjevima“. Prema njemu, primjena tih teoretskih postavaka na konkretan predmet u konkretnom razredu ostvaruje se konkretnim nastavnim planovima i programima. Slično određenje kurikuluma donosi Previšić (2007: 20) navodeći da kurikulum suvremenoga odgoja, obrazovanja i škole u novijoj hrvatskoj literaturi podrazumijeva „znanstveno zasnivanje cilja, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizaciju i tehnologiju provođenja te različite oblike evaluacije učinaka“. Jukić (2010: 56) navodi da

većina domaćih autora – Bratko i sur., 2000; Jurić, 2001; Milat, 2005; Peko, 1999; Vican i sur., 2007. – zastupa jednako stajalište.

Nadalje, u literaturi se izdvajaju različiti tipovi kurikuluma s obzirom na određene kriterije. Tako Previšić (2007: 24) izdvaja dva dominantna kurikulumska koncepta i tri strukturirane vrste kurikuluma. Kurikulumski koncepti jesu „humanistički kurikulum orijentiran na razvoj“ i „funkcionalistički kurikulum orijentiran na proizvod“. Prvi je otvoren i u središte stavlja učenika, njegove interese i sposobnosti, a naglasak je na aktivnom, partnerskom i kreativnom učenju. Zagovara se „sloboda, samostalnost i osobnost s gledišta odgojnog cilja: znanje, kreativnost i kompetencija s gledišta obrazovanosti i osposobljenosti, a prosocijalnost s gledišta duhovnosti i humanosti“ (Previšić, 2007: 24). S druge strane, „funkcionalistički kurikulum“ orijentiran je na praksu i osposobljavanje, odnosno na proizvod obrazovanja, a kurikulum je administrativni dokument i „svojevrni algoritam plana, programa, instruktivnih koraka i propisanih nastavnih paketa“ (Previšić, 2007: 25).

Što se tiče strukturiranih vrsta kurikuluma, Previšić (2007: 25) navodi otvoreni, zatvoreni i mješoviti kurikulum. Zatvoreni je kurikulum poistovjećen tradicijskom shvaćanju nastavnog plana i programa u kojemu su odgojno-obrazovne zadaće programirane i fiksirane, a detaljne programske sadržaje „redovito prati gotovo propisani programirani tijekom nastave, upotreba nastavnih sredstava i udžbenika, katalozi znanja“, dok je vrednovanje temeljeno na testovima i zadacima objektivnog tipa, čime se sputava kreativnost i nastavnika i učenika (Previšić, 2007: 25–26). Otvoreni kurikulum, za razliku od zatvorenog, daje smjernice i okvirne upute za izvedbeni program, čime se omogućuje i naglašava inicijativa nastavnika i učitelja, odnosno spontanost i kreativnost. Također se cijene prikriveni utjecaji na odgoj i obrazovanje – engl. *hidden curriculum* ili skriveni kurikulum – „kao svojevrsni ravnopravni suodgajatelji“ (Previšić, 2007: 26). Naposljetku, mješoviti tip kurikuluma jest moderna varijanta kurikuluma u kojem se metodologijom i strukturom izrade bave različiti subjekti, a provodi se „u većini naprednih sredina“. Riječ je o prijelaznom tipu s normiranog na humano-kreativni kurikulum gdje se nude kurikulumski okviri odnosno jezgre, koje se realiziraju slobodno i kreativno kako bi se učenici aktivirali u stjecanju znanja, sposobnosti i vještina. Nastavnik pritom ima slobodu odabira organizacije i metoda rada u suradnji s učenicima, čime se potiče njegova kreativnost (Previšić, 2007: 27).

Prema razinama pripreme i primjene, Strugar (2012: 78) dijeli kurikulum na: nacionalni, školski, nastavni, učenički i posebni kurikulum. Nacionalni je kurikulum ključan i temeljni za

izrada ostalih vrsta kurikuluma, a donosi se na razini države. Izradi nacionalnog kurikuluma može se pristupiti iz dvaju teorijskih pristupa. Prvi je nacionalni okvirni kurikulum, koji definira operacionalizirane ciljeve obrazovanja (ishode ili kompetencije učenika, općeobrazovne ciljeve po odgojno-obrazovnim područjima i nastavnim predmetima), zatim minimalnu satnicu i druge sastavnice radi izrade školskog kurikuluma i opće smjernice za programiranje rada u nastavi (radi pripreme školskog i predmetnog kurikuluma). Drugi je pristup okvir za kurikulum, koji definira „temeljna načela, opseg kurikulumskih područja, općenite ciljeve i svrhu predmeta, smjernice za izradu nastavnog programa predmeta, sadržaj, nastavna načela i načela učenja, smjernice za vrjednovanje“ (Marsh, 1994: 93–94; prema Strugaru, 2012: 78). Školski kurikulum sadrži projekciju rada škole uključujući nastavni kurikulum i sve aktivnosti u školi. Nastavni kurikulum (ili kurikulum nastavnog predmeta) izvedbeni je dokument i sastavni dio školskog kurikuluma. U njemu su navedeni ciljevi, ishodi, nastavni sadržaji, planiranje, organizacija učenja i poučavanja i vrednovanje postignuća na temelju metodoloških sastavnica izrade nacionalnog kurikuluma. Na kraju, učenički kurikulum temelji se na individualnom pristupu pojedinom učeniku, a poseban kurikulum tiče se posebnih situacija (npr. planiranje izleta ili ekskurzija) (Strugar, 2012: 79).

Drugo vrlo važno pitanje koje se tiče kurikuluma i nastavnog plana i programa jest izbor nastavnih sadržaja. Bognar i Matijević (2002: 189) navode da je izbor sadržaja za program složen proces jer se, uz potrebu konkretiziranja znanja, sposobnosti i vještina, naglašava i važnost „prihvatanja strategija mišljenja“, „sposobnosti rješavanja problema“ kao i odgajanje za snalaženje u društvu, sredini i susretu s novim tehnologijama. S obzirom na to da se nove spoznaje u području znanosti i nova ostvarenja na području umjetnosti svakodnevno umnožavaju, svaki je program s vremenom sve siromašniji za, primjerice, nova umjetnička djela. Rješenje tom problemu nudi načelo egzemplarnosti (lat. *exemplum* – primjer, uzor, pravilo), na temelju kojeg se iz opusa znanstvenih spoznaja i umjetničkog stvaralaštva odabiru reprezentativni primjeri, a program se s vremenom aktualizira novim primjerima uz ispuštanje prethodnih manje važnih sadržaja i uvođenje novih relevantnih sadržaja u postojeće predmete. Programe u kojima nije uvažavano načelo egzemplarnosti, koji su prepuni različitih pojmova i činjenica označava sintagma „didaktički materijalizam“ (Bognar i Matijević, 2002: 190).

Strugar (2012: 82) navodi sljedeće kriterije za odabir nastavnih sadržaja radi postizanja ciljeva: definirane ciljeve učenja, učeničke sposobnosti, interese učenika, vanjske i unutarnje uvjete učenja i osposobljenost učitelja. Odabrani se sadržaji zatim unose u nastavni program, a u kurikulumu se razvrstavaju u obliku spirale ili koncentričnih krugova. U izradi kurikuluma i

programiranju sadržaja polazne su točke saznanja da je program nacrt koji učitelj može po potrebi prilagođavati i mijenjati, da u izradi programa sudjeluje široki spektar stručnjaka i da svakoj provedbi i izmjeni nacionalnog kurikulumu prethodi probna (eksperimentalna) primjena s praćenjem učinka (primjer je za to eksperimentalni program „Škola za život“ proveden u šk. god. 2018/2019).

Palekčić i sur. (1999: 272) navode dvije teorije nastavnoga plana koje se tiču odabira nastavnih sadržaja: normativnu, kojom se teži enciklopedijskom znanju, i duhovnoznanstvenu, kojom se težište stavlja na nastavni proces, njegovu svrhovitost i obrazovnu vrijednost odabranih nastavnih sadržaja. Previšić (2007: 21), pišući o metodologiji izrade kurikulumu s didaktičkog gledišta, izdvaja zajedničke točke svih teorijskih pristupa izradi kurikulumu: „potreba utvrđivanja što učenici moraju naučiti, određivanje sadržaja kao izvora informacija, utvrđivanje pedagoških standarda, predviđanje različitih sposobnosti i tempa rada učenika, organizacijski i metodički naputci, stjecanje predviđene kompetencije i razrađeni postupci vrednovanja“. Rosandić (2005: 67) navodi Rumpfovo (1975) isticanje razlike između nastavnog plana i programa s aspekta sadržaja: „Program nabraja sadržaje, kurikulum govori o znanstvenoj utemeljenosti sadržaja i svrhe/cilja, o procesima učenja u kojima sadržaji i ciljevi povezani s tim sadržajima stvarno potiču učenje“. Listeš i Grubišić Belina (2016: 61) zaključuju da je nastavni plan i program usmjeren na sadržaje, a kurikulumi na učenika i razvoj njegovih kompetencija (odnosno znanja, vještina, samostalnosti i odgovornosti u pristupu radnim zadacima i učenju u cjelini).

Pri razvijanju bilo kojeg kurikulumu i planiranja nastave važno je postaviti sljedeća pitanja: „(1) Kojim bi pedagoškim ciljevima škola trebala težiti? (2) Koji se odgojni doživljaji mogu pripremiti kako bi se ti ciljevi vjerojatno dostigli? (3) Kako se ti odgojni doživljaji mogu učinkovito organizirati? (4) Kako možemo odrediti jesu li ti ciljevi doista postignuti? (Tyler, 1973: 11, prema Palekčiću, 2007: 75). Ta su pitanja povezana s četirima temeljnim etapama kurikulumu: zadacima, iskustvom, organizacijom i vrednovanjem, pa „kurikulum u tom smislu ne propisuje sadržaje nastave, već naglašava iskustva učenja“ (Jukić, 2010: 60).

Naposljetku, razlike između kurikulumu i nastavnog plana i programa Rosandić (2005: 68) sažima i tablično prikazuje (Tablica 1):

Tablica 1 Razlikovna tablica nastavnoga programa i kurikuluma (Rosandić, 2005: 68)

NASTAVNI PROGRAM I KURIKUL	
(razlikovna tablica)	
NASTAVNI PROGRAM	KURIKUL
<ul style="list-style-type: none"> • uži pojam 	<ul style="list-style-type: none"> • širi pojam
<ul style="list-style-type: none"> • nabranje sadržaja 	<ul style="list-style-type: none"> • znanstveno tumačenje sadržaja prema utvrđenim kriterijima znanstvene metodologije
<ul style="list-style-type: none"> • bez metodičke strategije 	<ul style="list-style-type: none"> • razrađena metodička strategija odgojno-obrazovnoga procesa (nastave, izvannastavne i izvanškolske djelatnosti)
<ul style="list-style-type: none"> • bez strategije vrednovanja odgojno-obrazovnih postignuća 	<ul style="list-style-type: none"> • razrađena strategija vrednovanja odgojno-obrazovnih postignuća (interno i eksterno vrednovanje)
<ul style="list-style-type: none"> • uži kontekst (škola, roditelji) 	<ul style="list-style-type: none"> • širi kontekst (društveni, kulturni), prilagodba sadašnjem i budućem kulturnome modelu (modelu kulture)
<ul style="list-style-type: none"> • znanje (sposobnosti i navike) 	<ul style="list-style-type: none"> • kvalifikacije, dispozicije, kompetencije; primjena u životnim situacijama
<ul style="list-style-type: none"> • djelomičan sustav (što, zašto) 	<ul style="list-style-type: none"> • cjelovit sustav (što, zašto, kako, u kojim i kakvim uvjetima, cjelokupni tijek odgojno-obrazovnoga procesa)

2.2.1. Kurikularna reforma u RH

Radi kontekstualizacije Cjelovite kurikularne reforme u RH valja se osvrnuti na obrazovne politike u RH nakon 1990. godine, o čemu piše Žiljak (2013). Naime, on razlikuje dvije obrazovne faze u Hrvatskoj. Prva je faza razgradnje naslijeđenog sustava i nesustavnih promjena u 1990-im godinama, a druga je faza rasprava, izrade i implementacije strategije u procesu europeizacije nakon 2000. godine. Drugu, europeizacijsku fazu također dijeli na razdoblja. U prvom razdoblju (početkom 2000-ih) događaju se početne promjene, stavljanje obrazovanja na dnevni red i zamah u procesu europeizacije, dok je drugo razdoblje u europeizacijskoj fazi (iza 2005. godine) obilježeno donošenjem odluka, implementacijom, institucionalnom izgradnjom i prvim evaluacijskim rezultatima. U tom su razdoblju također doneseni ključni programski dokumenti i zakonska rješenja.

Rosandić (2013: 46–47) piše o reformskom kontekstu i obrazovnoj politici koja je prethodila prijedlogu *Nacionalnoga okvirnog kurikulumu* (2008). On reformski kontekst stavlja u razdoblje od 1991. do 2008. kada su nastali različiti reformski projekti i dokumenti: prijedlozi za cjelovitu reformu, nastavni planovi i programi, obrazovni standardi, nacionalni ispiti, pedagoški standard itd. Ciljevi obrazovne politike u tom razdoblju bili su deideologizacija, europeizacija, demokratizacija i prilagodba hrvatskog školstva 21. stoljeću. Iako do devedesetih godina 20. stoljeća u Hrvatskoj teorija kurikulumu nije bila zastupljena, Vladimir Poljak zahtijevao je od reformatora školstva obveznu upoznatost s njom. Poljak je ujedno odredio prvi strukturni model kurikulumu, prema kojemu se pet sastavnica povezuje: prije stvaranja kurikulumu nužno je analizirati društvene situacije i utvrditi društvene potrebe; na temelju tih potreba stvaraju se odgojno-obrazovni programi; na temelju programa planira se i priprema ostvarivanje odgojno-obrazovnog procesa; utvrđuju se različiti uvjeti (pedagoški, didaktički i metodički) za ostvarivanje odgojno-obrazovnoga procesa i naposljetku se utvrđuje metodologija vrednovanja postignuća. Njegova teorija i metodologija ima uporište u načelima interdisciplinarnosti (primjerice prilikom stvaranja nastavnih programa uključuju se pedagogija, didaktika, metodika, psihologija, psiholingvistika itd.) (Rosandić, 2013: 22–23).

Neki od važnih dokumenata donesenih početkom trećeg tisućljeća jesu *Hrvatska u 21. stoljeću* (2001) i *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010. godine* (2005), gdje se navodi potreba provedbe kurikularne reforme koja uključuje promjene sadržaja obrazovanja i načina poučavanja i učenja. Žužul (2007: 358) kao jedan od važnih dokumenata spominje *Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu* predstavljen 2005. godine, napravljen radi rasterećenja učenika i borbe protiv enciklopedizma u Hrvatskoj. Kako Žužul

(2007: 358) navodi: „Suprotstavljenost enciklopedizmu prerasla je još sedamdesetih i osamdesetih godina 20. stoljeća u određivanje odgojno-obrazovnih ciljeva (ishoda) za učenike koji će u trećem tisućljeću djelovati kao odgovorne odrasle osobe“. Previšić (2007: 22) pak navodi da se tek od kraja 2006. godine u RH Nacionalno vijeće za izradu kurikuluma predškolskog odgoja, općeg obveznog i srednjoškolskog obrazovanja počelo sustavno baviti strukturiranjem nacionalnog kurikuluma.

Napokon, godine 2011. objavljen je *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (skraćeno: NOK). Riječ je o temeljnom razvojnom dokumentu u reformi obrazovnog sustava, koji „uspostavlja novu odgojno-obrazovnu paradigmu i novo ustrojstvo hrvatskoga školskog sustava“ (Rosandić, 2013: 48). U samom dokumentu stoji: „*Nacionalni okvirni kurikulum* čini polazište za izradbu nastavnih planova, odnosno definiranje optimalnoga opterećenja učenika, te izradbu predmetnih kurikuluma temeljenih na razrađenim postignućima odgojno-obrazovnih područja“ (NOK, 2011: 12). NOK se sastoji od jezgrovnoga, diferenciranoga (razlikovnoga) i školskog kurikuluma. Što se tiče srednjih škola općeobrazovnoga smjera, jezgrovni dio jednak je za sve učenike, a diferencirani „omogućuje profiliranje učenika prema posebnostima pojedinoga gimnazijskoga smjera (općega, jezičnoga, klasičnoga, matematičkoga, športskoga i dr.), kao i školski kurikulum“ (NOK, 2011: 39). Osim toga, definiraju se opći ciljevi odgoja i obrazovanja, zagovara se prijelaz na kompetencijski sustav odnosno prilagodba obrazovnog sustava društvu s težištem na funkcionalnom, primjenjivom znanju.

U tom je smjeru nastavila obrazovna reforma kada je godine 2014. u Hrvatskom saboru donesena *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014), predstavljena projektom *Nove boje znanja*. To je važan dokument za razvoj obrazovanja u Hrvatskoj, čija nužnost izrade proizlazi iz dubokih promjena u kojima se nalazi hrvatsko društvo. Zamišljen je tako da predlaže mjere usklađene s predviđenim strategijama Europske unije te ciljeve čije se postizanje očekuje do 2025. godine. Naime, u *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014) navodi se da je do sredine 2000-ih godina u Hrvatskoj osnovnoškolski i srednjoškolski sustav odgoja i obrazovanja previše usmjeren na sadržaje propisane nastavnim planovima i programima, no obrazovna politika od početka 2000-ih radi osuvremenjivanja postupno osmišljava i uvodi određene promjene u sustav prebacivanjem fokusa s usmjerenosti na sadržaj na usmjerenost odgojno-obrazovnim ishodima te od prijenosa sadržaja k razvoju kompetencija. Kvalitativne promjene povezane s programskim sadržajima na osnovnoškolskoj razini započele su projektom *Hrvatski nacionalni obrazovni standard* (HNOS) te donošenjem novoga *Nastavnog*

plana i programa za osnovnu školu (2006). S druge strane, na srednjoškolskoj razini, naročito u gimnazijskim programima, nisu se događale veće promjene od sredine 1990-ih.

Provedba Cjelovite kurikularne reforme predtercijarnog obrazovanja navedena je kao drugi cilj *Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014) u poglavlju *Rani i predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje*. Cjelovita kurikularna reforma sastoji se od više podciljeva, dalje razloženih na mjere i statuse provedbe. U *Strategiji* (2014: 52) je predloženo da se izradi *Okvir nacionalnoga kurikulumu*, na temelju kojeg će se oblikovati nacionalni kurikulumi za različite razine i vrste odgoja i obrazovanja, a zatim razviti predmetne / međupredmetne / modularne kurikulume i kurikulume za stjecanje kvalifikacija u redovnom sustavu strukovnog i umjetničkog obrazovanja. U ovom je kontekstu najvažniji podcilj *izraditi i uvesti nacionalne kurikulume*, koji se razlaže na sedam mjera, između ostalog na „2.4.5. Vrednovanje udžbenika i pomoćnih nastavnih sredstava u skladu s kurikularnim dokumentima“, mjeru koja se tek treba provesti.

Žužul (2007: 357), govoreći o prelasku s tradicionalnog planiranja i programiranja nastave i školskog rada na izradu i primjenu nacionalnog kurikulumu, tvrdi da se prelazak „ponajprije reflektira na težišta u odgojno-obrazovnom tijeku ili kurikulumu“. Navedeno je vidljivo u *Strategiji* (2014: 48), koja navodi da će Cjelovita kurikularna reforma biti usmjerena na razvoj temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje; jasno definirane odgojno-obrazovne ishode koji nisu isključivo kognitivne prirode (znanja), nego uključuju i razvoj vještina, stavova, kreativnosti, inovativnosti, kritičkog mišljenja, inicijativnosti, poduzetnosti, estetskog vrednovanja, odgovornosti, odnosa prema sebi, drugima i okolini, vladanja i brojne druge; otvorene didaktičko-metodičke sustave koji omogućuju odgojiteljima, učiteljima, nastavnicima, djeci i učenicima slobodu u izboru sadržaja, metoda i oblika rada i na jasno određene standarde/kriterije razvijenosti i usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda. Međutim, taj je pristup prebacivanja fokusa s „prijenosa sadržaja k razvoju kompetencija“ kritizirao Palekčić (2016: 13–14), tvrdeći da je riječ o prividnim dvojbama, a Cjelovitu kurikularnu reformu naziva dvojbom konceptom ponajprije zbog teorijske neutemeljenosti i reduciranja obrazovanja na kompetencije.

U veljači 2015. godine s radom je započela takozvana ekspertna radna skupina, a u izradi planiranih kurikularnih dokumenata sudjelovalo je 436 članova stručnih radnih skupina, 50 djelatnika MZOS-a i nacionalnih agencija i 218 stručnih konzultanata. Rezultat su njihova rada 52 kurikularna dokumenta, koji su bili predmetom stručne i javne rasprave, među kojima i

Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, dokument objavljen u *Narodnim novinama* 2019. godine (br. 10/2019-215). Na Slici 1 nalazi se grafički prikaz sustava kurikularnih dokumenata u okviru Cjelovite kurikularne reforme.



Slika 1 Sustav kurikularnih dokumenata u okviru Cjelovite kurikularne reforme (preuzeto iz: *Metodološki priručnik za izradu kurikuluma. Područja kurikuluma, međupredmetne teme, predmeti*, 2018)

Nakon toga, u školskoj godini 2018/2019. proveden je eksperimentalni program „Škola za život“¹⁰ radi provjere primjenjivosti novih kurikuluma i oblika metoda rada te novih nastavnih sredstava, a od jeseni 2019. krenula je frontalna provedba kurikularne reforme u prvim razredima gimnazija u svim predmetima i u strukovnim srednjim školama razine 4.2. u općeobrazovnim predmetima. Tijekom školske godine 2020/2021. u gimnazijama i strukovnim srednjim školama razine 4.2. kurikularna je reforma krenula u drugom i trećem razredu, a sa školskom godinom 2021/2022. uvedena je u sve razrede srednje škole.

Zaključno, posljednja obrazovna reforma u RH – Cjelovita kurikularna reforma – bila je dug i zahtjevan projekt na kojem su radili brojni stručnjaci kreirajući nacionalne kurikulume svih obrazovnih razina i pišući desetke predmetnih kurikuluma i kurikuluma međupredmetnih tema, čime su izvan snage stavljeni dotadašnji nastavni planovi i programi. Međutim, Previšić (2007: 27) tvrdi da odgoj i obrazovanje „ne trpi“ velike reforme i radikalne promjene, te da je „bolje težiti harmonizaciji postojećeg unutarnjeg stanja odgojno-obrazovnog i školskog sustava“. Budući da je na prvu riječ o podosta velikoj promjeni jer se s tradicije nastavnih planova i

¹⁰ *Škola za život*. <https://skolazazivot.hr/> [pregled 29. 9. 2021].

programa prelazi na predmetne kurikulume, kada je riječ o nastavnom predmetu Hrvatski jezik, valja analizirati koliko se razlikuju stari i novi dokumenti, točnije *Program hrvatskoga jezika za gimnazije* (1994) i *Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* (2019), ponajprije s aspekata ciljeva, zadaća, predmetnih sastavnica, ishoda i sadržaja. Međutim, u središtu je interesa način na koji se prelazak na kurikulum odražava u udžbenicima hrvatskoga jezika, čemu je posvećen empirijski dio ovoga rada.

2.2.2. Usporedba Programa hrvatskoga jezika za gimnazije (1994) i Kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019)

Gotovo 25 godina, od godine 1994, na snazi je bio *Nastavni plan i program za gimnazije*, uključujući *Program hrvatskoga jezika za gimnazije* (dalje u tekstu: PHJG), sve do 2019. i *Odluke o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* (dalje u tekstu: Kurikulum). Bežen (2008: 261) navodi da „Usporedba kurikuluma i nastavnog programa pokazuje da se te dvije vrste temeljnih dokumenata obrazovnog sustava znatno razlikuju“. Općenito, razlike između planova i programa te kurikuluma možemo sažeti u sljedećim točkama: dok je plan i program orijentiran na sadržaj/disciplinu, kurikulum je orijentiran na ishode učenja; u planu i programu planiranje je više usmjereno na nastavnika, a u kurikulumu na učenika; u planu i programu uloga je nastavnika prijenos „znanja“, a u kurikulumu olakšavanje učenja; planove i programe vežemo uz frontalnu nastavu i predavačke metode, a kurikulum uz aktivne metode; u planu i programu važno je vrednovanje produkta, a u kurikulumu i procesa i produkta (Domović, 2011: 4). Analizom i usporedbom PHJG-a i Kurikuluma vidjet ćemo koliko su izražene razlike, ponajprije u strukturi tih dokumenata, s naglaskom na predviđeni sadržaj i ishode za gimnazije u nastavnom području *Hrvatski jezik / Jezično izražavanje* (PGHJ) i *Hrvatski jezik i komunikacija / Kultura i mediji* (Kurikulum) zbog orijentiranosti rada na jezične udžbenike.

Nastavni plan i program za gimnazije dokument je koji je donijelo Ministarstvo kulture i prosvjete, punoga naziva Odluka o zajedničkom i izbornom dijelu programa za stjecanje srednje školske spremu u programima opće, jezične, klasične i prirodoslovno-matematičke gimnazije (*Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske*, 1994). U njemu je određen zajednički i izborni dio nastavnog plana i programa za opće, jezične, klasične i prirodoslovno-matematičke gimnazije. Što se tiče predmeta Hrvatski jezik, u svim je programima predviđeno 4 sata tjedno u svim četirima razredima. Dio *Nastavnog programa za gimnazije* koji se odnosi na predmet Hrvatski jezik naziva je *Hrvatski jezik za gimnazije*, a autori su programa dr. Vinko Brešić, Iva Bubalo, dr. Dunja Fališevac, Olga Jambrec, Vesna Muhoberac, dr. Vlado Pandžić, dr. Ivo Pranjković, dr. Marko Samardžija (voditelj) i dr. Stjepko Težak. Pandžić (2001: 75) navodi da je riječ o interdisciplinarnoj radnoj skupini: „zastupljeni su znanstvenici, stručnjaci iz supstratnih znanosti (jezikoslovlja, znanosti o književnosti), metodičari koji se znanstveno bave programiranjem jezičnoga i književnog odgoja i izobrazbe,iskusni srednjoškolski profesori hrvatskoga jezika, a računalo se na konzultacijsku pomoć pedagoga, psihologa, sociologa i komunikologa“.

Odluku o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (*Narodne novine*, br. 10/2019-215) donijelo je isto ministarstvo, sada naziva Ministarstvo znanosti i obrazovanja godine 2019. Broj sati Hrvatskoga jezika jednak je u oba dokumenta; planirana je satnica 140 sati godišnje, u četvrtom razredu 128 sati godišnje.¹¹ U Kurikulumu nema podataka o autorima i korištenoj literaturi, međutim u *Prijedlogu nacionalnog kurikuluma nastavnoga predmeta Hrvatski jezik* (2016)¹² navedeni su svi članovi stručnih radnih skupina koji su sudjelovali u oblikovanju dokumenta¹³ i, na kraju, korištena literatura.

2.2.2.1. Kurikulum u kontekstu NOK-a i ZEROJ-a

Kurikulumu prethodi već spominjani NOK (2011), u kojem se hrvatski jezik uvrštava u jezično-komunikacijsko odgojno-obrazovno područje. Jezično-komunikacijsko područje temelji se na interdisciplinarnoj metodologiji (teorija korelacije, integracije i teorija međupredmetnih veza) i matičnoj metodici. Unutar tog područja povezuju se srodni nastavni predmeti prema načelu međupredmetne korelacije, tematske korelacije, teorijsko-metodološke korelacije itd. (Rosandić, 2013: 125). Osim toga, „komunikacija na materinskom jeziku“¹⁴ prva je od osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje koje je odredila Europska unija (NOK, 2011: 17). Stoga Hrvatski jezik kao nastavni predmet „mora dobiti *središnji položaj* u skladu s *nacionalnom usmjerenošću* odgojno-obrazovnoga procesa (nacionalnim odgojem utemeljenim na teoriji *nacionalnoga i kulturnoga identiteta*)“ (Rosandić, 2013: 50). Odgojno-obrazovni ciljevi jezično-komunikacijskog područja u NOK-u (2011: 55–56) jesu, ukratko, vrlo općeniti: razvijanje komunikacijske kompetencije kod učenika (npr. „naučiti jezikom izraziti vlastite misli, osjećaje, ideje, stavove i prikladno jezično reagirati...“; „steći potrebne razine slušanja,

¹¹ Jedna od najvećih zamjerki novom Kurikulumu (2019) jest što satnica Hrvatskoga jezika ostaje nepromijenjenom. Naime, europski minimum u satnici materinskog jezika iznosi 7 sati tjedno, zbog čega se zanemaruje „poučavanje u izražavanju“ odnosno razvoj jezične komunikacijske kompetencije.

<https://www.skolskiportal.hr/sadrzaj/skolstvo-u-medijima/imamo-najmanju-satnicu-materinskog-jezika-u-europi/> [pregled 1. 5. 2021]. Slično tvrdi i Pandžić (2001: 74) pišući o nastavnim programima hrvatskoga jezika: „za gotovo najmanju europsku satnicu nastave materinskoga (službenoga, narodnog, nacionalnog) jezika (i književnosti) predviđen rekordan broj književnih djela“.

¹² http://mzos.hr/datoteke/1-Predmetni_kurikulum-Hrvatski_jezik.pdf [pregled 9. 10. 2021].

¹³ S obzirom na to da autori Kurikuluma nisu navedeni u *Odluci* u njegovu donošenju, pojavila su se pitanja tko stoji iza tog dokumenta. Međutim, dokumenti kurikularne reforme „imaju karakter službenih djela i javno su objavljeni radi službenog informiranja javnosti te time nisu predmetom autorskog prava“. https://imamopravoznati.org/request/imena_autora_predmetnog_kurikulu?unfold=1#incoming-8322 [pregled 28. 4. 2021].

¹⁴ Ta je kompetencija u revidiranoj inačici objavljenoj 2019. promijenjena u „pismenost“ (engl. *literacy*). <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en> [pregled 6. 12. 2021].

govorenja, čitanja i pisanja ključne za učenje, rad i život...“; „razumjeti kako jezik djeluje i ovladati potrebnim jezikoslovnim pojmovima, tekstnim vrstama i stilovima“ itd.).

Zatim su navedena očekivana učenička postignuća za hrvatski jezik po četirima obrazovnim ciklusima¹⁵ i jezičnim djelatnostima kojima se razvija komunikacijska kompetencija (slušanje, govorenje, čitanje i pisanje). Naime, jezik kao pojava svojstvena ljudima, „apstraktan sustav znakova koji poglavito služi za sporazumijevanje“, ostvaruje se jezičnim djelatnostima, koje dijelimo na jednostavne i složene. Jednostavne jezične djelatnosti jesu primanje (slušanje, čitanje) i proizvodnja (govorenje i pisanje), a složene su međudjelovanje (razgovaranje, dopisivanje) i posredovanje (usmeno i pismeno prevođenje) (Jelaska, 2005: 128).

O komunikacijskoj slojevitosti jezičnoga priopćavanja ranije piše Težak (1996: 46) u kontekstu njezina utjecaja na nastavu hrvatskoga jezika. Komunikacijsku slojevitost također dijeli na govorenje, slušanje, pisanje i čitanje. Jezična komunikacija kod djece kreće slušanjem, a zatim oponašanjem. U predškolskom razdoblju put u jezičnu komunikaciju ide od slušanja preko razumijevanja do govorenja. Škola nastavlja čitanjem i pisanjem uz, naravno, razumijevanje i govorenje. U školskom poučavanju važno je uzeti u obzir slijed: 1. *slušanje*, 2. *razumijevanje*, 3. *govorenje*, 4. *čitanje*, 5. *pisanje*. Na toj se osnovici izgrađuju jezične komunikacije određene bitnim namjenskim i stilskim obilježjima: egocentrični govor (jezik–igračka), socijalizirani dječji govor (u igri i neobaveznom brbljanju), usmjereni razgovor (nastavni, poslovni), opisivanje, pripovijedanje, raspravljanje. Redoslijed slušanje – razumijevanje – govorenje – čitanje – pisanje odražava se na djetetov razvoj i odnos prema jeziku (Težak, 1996: 47).

O usvajanju jezika u ranoj dobi izlaganjem jezičnim/komunikacijskim situacijama piše i Pavličević-Franjić (2007: 34), koja tvrdi da se time olakšava usvajanje i razvoj leksičkoga sustava (bogaćenje rječnika), gramatičkoga sustava (jezična struktura) i fonetičko-fonološkog sustava recipijenta (suprasegmentna jezična obilježja) te se potiče razvoj temeljnih jezičnih djelatnosti nužnih za uspješnu komunikaciju, npr. aktivnoga slušanja, razumijevanja, produktivnoga govorenja, čitanja i pisanja.

U NOK-u (2011: 75–80) u četvrtom obrazovnom ciklusu (gimnazijama) slušanje / govorenje / čitanje / pisanje obuhvaća: pripremanje za slušanje / govorenje / čitanje / pisanje, primjenjivanje

¹⁵ NOK (2011: 35) definira četiri odgojno-obrazovna ciklusa: prvi ciklus čine niži razredi osnovne škole, drugi ciklus 5. i 6. razred osnovne škole, treći ciklus 7. i 8. razred osnovne škole i, naposljetku, četvrti ciklus odnosi se na 1. i 2. razred srednjih strukovnih i umjetničkih škola te na sva četiri razreda gimnazije.

strategija za slušanje / govorenje / čitanje / pisanje, razumijevanje različitih slušnih predložaka i vrsta tekstova, ostvarivanje govorenja i pisanih tekstova, slušanje / govorenje / čitanje / pisanje iz potrebe, sa zanimanjem i zadovoljstvom i, naposljetku, upoznavanje i poštivanje hrvatske kulture, kultura nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj i drugih kultura. Slična su postignuća određena i za strane jezike (također prema jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja i pisanja), za koje jest navedeno da se definiraju prema *Zajedničkomu europskomu referentnom okviru za jezike* (NOK, 2011: 80).

Naime, *Zajednički europski referentni okvir za jezike* (skraćeno: ZEROJ, 2005) jedan je od korištenih izvora prilikom kreiranja *Kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik* (2019), a riječ je o zajedničkom temelju za „izradu nastavnih planova za jezike, programskih smjernica, ispita, udžbenika i sl. u cijeloj Europi“. U njemu se iscrpno objašnjava „što osobe koje uče jezik moraju naučiti kako bi mogle određeni jezik koristiti za komuniciranje te koja znanja i vještine moraju razviti da bi ga uspješno mogle koristiti“. Navedeno je i da ZEROJ treba pomoći sastavljačima programa, mentorima, ispitnim povjerenstvima i sl. jer stvara temelje za jasno opisivanje ciljeva, sadržaja i metoda (ZEROJ, 2005: 1). O važnosti ZEROJ-a u *Kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik* (2019) pišu Listeš i Grubišić Belina (2016: 56), tvrdeći da je ZEROJ „možda prvi europski dokument kojim se promiče međuovisnost kurikula, planiranja, podučavanja, učenja, vrjednovanja i samovrjednovanja (učenika i nastavnika)“.

ZEROJ (2005: 9–13) uvodi pojam komunikacijskih jezičnih kompetencija, definirajući ih kao „one koje osobi omogućuju da djeluje koristeći specifično lingvistička sredstva“. One se detaljnije opisuju modelom komunikacijske kompetencije koji obuhvaća lingvističku, sociolingvističku i pragmatičnu kompetenciju, a svaka od njih uključuje znanje, vještine i umijeća. Tako lingvistička kompetencija „uključuje leksičko, fonološko, sintaktičko znanje i vještine te druge dimenzije jezika kao sustava“, sociolingvistička kompetencija „odnosi se na sociokulturalne uvjete korištenja jezika“, a pragmatična kompetencija „odnosi se na funkcionalno korištenje jezičnih resursa (proizvodnju jezičnih funkcija, govorne činove) (...) i na usvajanje diskursa, koheziju i koherentnost, identifikaciju vrsta i oblika tekstova, ironiju i parodiju“ (ZEROJ, 2005: 13). Osim toga, valja spomenuti jezične aktivnosti koje „uključuju korištenje osobne komunikacijske jezične kompetencije na određenom području za obradu (repciju i/ili produkciju) jednog ili više tekstova kako bi se obavio određeni zadatak“ (ZEROJ, 2005: 10), a riječ je o recepciji (u koje spadaju aktivnosti slušanja i čitanja), produkciji (u koje ubrajamo govorene i pisane aktivnosti), interakciji i posredovanju (pismenom ili usmenom prevodenju) (ZEROJ, 2004: 14).

Zbog sličnosti opisa hrvatskoga jezika kao materinskog i stranih jezika Rosandić (2013: 126) problematizira odgojno-obrazovni položaj hrvatskoga jezika u jezično-komunikacijskom području; nastavni predmet Hrvatski jezik sadržajno se razlikuje od nastave drugih jezika i obuhvaća više područja – jezik i jezikoslovlje, književnost, medijsku kulturu, jezično izražavanje i jezične djelatnosti – stoga njegov položaj treba biti jasnije i cjelovitije određen.¹⁶

Rosandić (2013: 130–133) također komentira ciljeve, za koje tvrdi da su preopćeniti i nedovoljno precizni. *Okvirni nacionalni kurikulum* uvodi zajednički temeljni pojam kojim se označava cilj: razvijanje jezične komunikacijske kompetencije, što je pojam preuzet iz ZEROJ-a i u njemu opisan. Primjerice, zajednički cilj jezično-komunikacijskih predmeta jest stjecanje jezične komunikacijske kompetencije, koja uključuje znanje o jeziku odnosno podrazumijeva sve vrste jezičnih djelatnosti (govorenje, slušanje, čitanje, pisanje i prevođenje), međutim za svaku vrstu jezične komunikacije nužno je utvrditi komunikacijske razine i njihovu jezikoslovnu utemeljenost: leksičku, gramatičku, fonetsku/fonološku, pravogovornu, pravopisnu i stilističku: „Uz pojam komunikacijske jezične kompetencije povezuju se, primjerice, fonetička, leksička, gramatička, stilistička spremnost“.

2.2.2.2. *Koncepcija PGHJ-a i Kurikuluma*

Jedna od najvećih koncepcijskih razlika dvaju dokumenata jest što je PHJG dokument pisan isključivo za gimnazije, dok je Kurikulum jedinstven dokument u kojemu se povezuju različite razine odgojno-obrazovnog procesa „u kojima se uči i poučava hrvatski jezik: osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje, tj. gimnazijsko, strukovno i umjetničko obrazovanje“ (Kurikulum, 2019). Govoreći o projektiranju (planiranju i programiranju) nastave hrvatskoga jezika, Težak (1996: 195) tvrdi da obuhvaća „bar dva projekta“: plan i program hrvatskoga jezika u osnovnoj školi i plan i program hrvatskoga jezika u srednjoj školi, a za oba obrazovna stupnja navodi da su potrebni obvezni, dopunski i dodatni nastavni plan i program.¹⁷

¹⁶ U osnovi pojam komunikacijska jezična kompetencija odnosi se na poučavanje standarda kao sekundarne jezične kompetencije pa njegovu primjenu u Hrvatskom jeziku omogućuje okomita višejezičnost kojom se obuhvaća suodnos standarda i nestandardnih idioma u sklopu nastavnog predmeta. Sva predmetna područja u Kurikulumu strukturirana su tako da se uključuju u razvoj komunikacijske jezične kompetencije jer se unutar njih razvijaju jezične djelatnosti (v. grafički prikaz na Slici 3, str. 53). Istodobno, čitanje uključuje i čitanje književnih tekstova, što opet podrazumijeva utemeljenost u znanosti o književnosti. Štoviše, takvo se čitanje smatra najsloženijim oblikom čitanja. Kad je riječ o medijskoj pismenosti, i ti se sadržaji uključuju u nastavni predmet iako se već dugo razgovara o potrebi da ih se izdvoji u zaseban nastavni predmet. Kako reformom nije promijenjena ni satnica ni broj nastavnih predmeta, ta danas presložena zadaća naprosto je po inerciji uključena u Hrvatski jezik kao da on strukturno već nije dovoljno složen.

¹⁷ Obvezni nastavni plan i program namijenjen je svim učenicima u redovnoj nastavi za obvezne i izborne sadržaje; dopunski je namijenjen učenicima kojima treba više pomoći za svladavanje obveznih sadržaja; dodatni je

Stoga, iako je u uvodu PHJG-a napomenuto da se sadržajno, metodološki i konceptijski povezuje s *Programom hrvatskoga jezika za osnovnu školu*¹⁸ što se ostvaruje „višom teoretskom razinom u pristupu jezičnim i književnim sadržajima te novim, složenijim organizacijskim oblicima odgojno-naobrazbene djelatnosti“ (PHJG, 1994: 151), ipak je riječ o dvama projektima.¹⁹

S druge strane, Kurikulum kao jedinstven dokument mnogo je pregledniji jer se odgojno-obrazovni ishodi produbljuju „načelom vertikalno-spiralnoga slijeda“ od prvoga razreda osnovne škole do završnoga razreda srednje škole, odnosno „povezane su sve razine odgojno-obrazovnoga procesa u kojima se uči i poučava hrvatski jezik“, pa „dokumenti kurikuluma čine jedinstvenu cjelinu, stoga se i čitaju u kontekstu međusobne povezanosti i uvjetovanosti“ (Kurikulum, 2019). Načelo vertikalno-spiralnog slijeda, uz načela kontinuiteta, korelacije i integracije, veže se uz teoriju didaktičkog prijenosa jezikoslovnoga sadržaja u nastavni sadržaj (Rosandić, 2013: 128). Isto tako, možemo zaključiti da je riječ o spiralnom kurikulumu, pojmu koji uvodi Bruner (prema Bognaru i Matijeviću, 2002: 407), a odnosi se na nastojanje da učenik stječe nova znanja nadograđujući prethodno stečena znanja. Grafički se može prikazati kao uzlazna spirala na kojoj se svaki pojam obrađuje na različitim razinama.

Bežen (2008: 261) navodi da, općenito, kurikulum u svom sastavu dijelom odgovara nastavnom programu, no istodobno je mnogo opsežniji jer je u njemu naglašena funkcionalna povezanost učenika, učitelja te ciljeva i sadržaja učenja:

Konceptija kurikuluma, u znatno većoj mjeri nego konceptija nastavnog plana i programa, omogućuje prevladavanje negativnih posljedica za sadržajno jedinstvo odgojno-obrazovnog procesa koje proizlaze iz tradicionalnog predmetno-razredno-satnog nastavnog sustava. Zato je kurikulum strukturno znatno složeniji od nastavnog programa (Bežen, 2008: 261).

Sadržajno, PHJG sastoji se od uvoda podijeljenog na pet točaka: I, II, III. (*Obvezatni program*), IV. (*Izborni program*), V. (*Svrha i Zadaće*), zatim obvezatnog programa, izbornog programa,

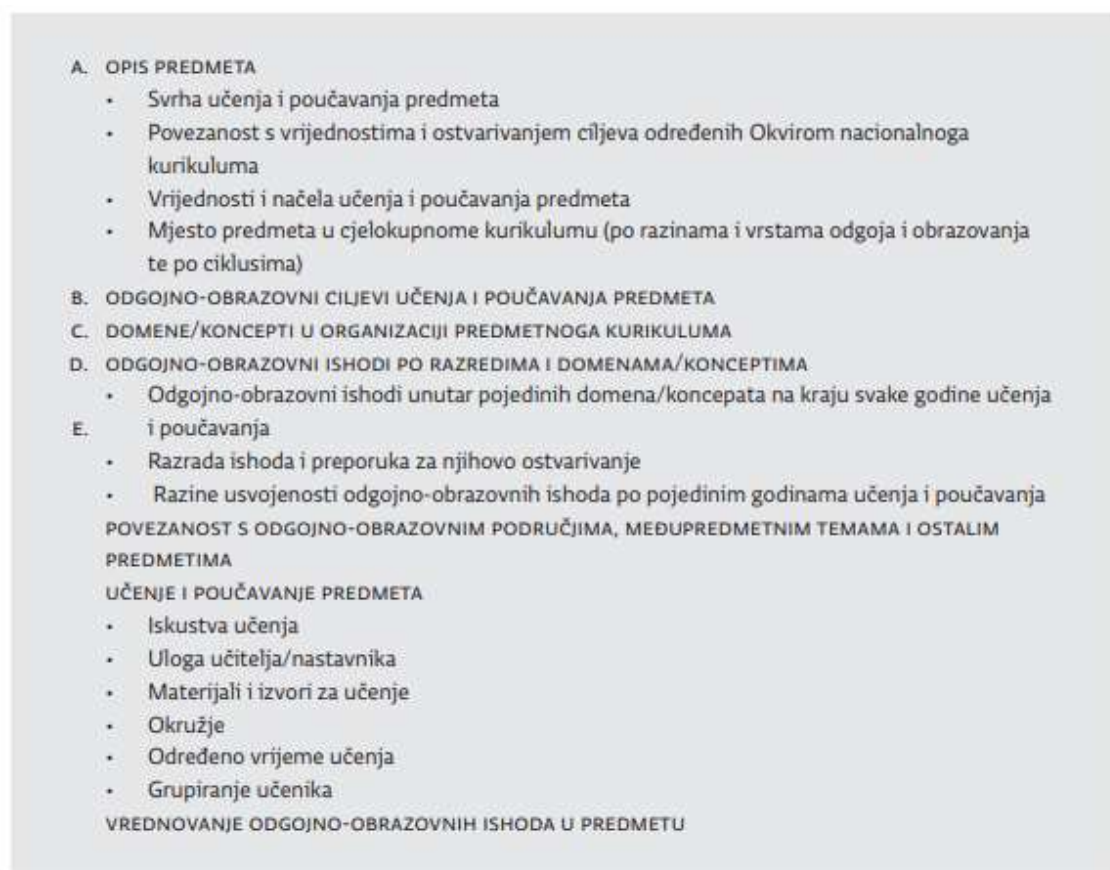
namijenjen darovitim učenicima i svima koji žele učiti o sadržajima neobuhvaćenima obveznim nastavnim planom i programom (Težak, 1996: 195).

¹⁸ Opaska se odnosi na *Okvirni nastavni plan i program za više razrede osnovne škole* (izmjene i dopune) donesen 1. 8. 1995, a sastavio ga je pretežno isti autorski tim kao i gimnazijski program.

¹⁹ Devedesetih se godina prilično mijenjaju dokumenti, nerijetko parcijalno. Već 1991. mijenja se *Plan i program*, no riječ je zapravo o izmjenama, mahom sadržajnim, dokumenta iz 80-ih godina 20. stoljeća. Novi je *Okvirni plan i program za osnovnu školu* donesen 1993. Taj se dokument dopunjuje 1995. da bi 1996. i 1997. bili doneseni programi za 5, 6. i 7. razred, a 1999. ponovno za 7. i 8. razred. Iste godine bio je objavljen *Okvirni nastavni plan i program za osnovnu školu*. Nakon toga slijedi HNOS-ov *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006), ujedno i posljednji prije prelaska na kurikulumski sustav.

svrhe, zadaća i popisa sadržaja po razredima, nastavnim područjima (1. *Hrvatski jezik*, 2. *Hrvatska i svjetska književnost* i 3. *Jezično izražavanje*) i prema obvezatnosti programa. Pandžić (2001) donosi opsežnu metodološku (metodičku) analizu i raščlambu programa hrvatskog jezika, književnosti i jezičnoga izražavanja za gimnazije i strukovne škole. On navodi da su svrha i zadaće određene „u uvodu bez semantičkih nepreciznosti“, a „Izbor, raspored i programska interpretacija sadržaja u skladu su sa svrhom nastave hrvatskoga jezika u gimnaziji i strukovnim školama te općim odgojnim i obrazovnim ciljevima hrvatskoga srednjeg školstva“ Pandžić (2001: 85).

Kurikulum je koncipiran prema preporuci *Metodološkog priručnika za izradu kurikulumu* (2018) (v. Sliku 2).



Slika 2 Prijedlog strukture predmetnog kurikulumu (*Metodološki priručnik za izradu kurikulumu*, 2018: 29)

Konkretno, Kurikulum počinje odjeljkom A. *Svrha i opis*, a čine ga *Uvod* i *Opis nastavnog predmeta Hrvatski jezik*, nakon čega slijede odjeljci B. *Odgojno-obrazovni ciljevi učenja i poučavanja*, C. *Struktura – područja predmetnog kurikulumu*, D. *Odgojno-obrazovni ishodi, sadržaji i razine usvojenosti po razredima i organizacijskim područjima*, E. *Povezanost s drugim predmetima i međupredmetnim temama*, F. *Učenje i poučavanje predmeta* (koje čine

Iskustva učenja, Uloga učitelja i nastavnika, Materijali i izvori, Okruženje, Određeno vrijeme i Grupiranje učenika) i G. Vrednovanje usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda.

2.2.2.3. Uvodni dijelovi dokumenata

Na početku uvoda PHJG-a precizno su definirani naziv nastavnog predmeta (Hrvatski jezik), tri nastavna područja koja predmet obuhvaća (*Hrvatski jezik, Hrvatska i svjetska književnost i Jezično izražavanje*), njihov međudnos (odnosno da je riječ o samostalnim cjelinama koja se povezuju prema načelima korelacije) i napominje se da se za svako nastavno područje ističu sadržaj, svrha i zadaće učenja kao i djelatnosti kojima se one postižu. Također, navedeno je da sadržaji mogu biti obvezatni i izborni. Zatim se za obvezatni program definira svako od triju nastavnih područja. Pandžić (2001: 77) navodi da je program pisan znanstveno-obavijesnim i administrativno-poslovnim stilom te da se spajaju različiti tipovi stručnih jezika, navodeći nazivlje iz različitih disciplina: jezikoslovlja (lingvistike), znanosti o književnosti, teorije (metodike) nastave jezika i književnosti te teorije recepcije, informacije i komunikacije, ali i psihologije, pedagogije i sociologije.

Peti dio uvoda navodi svrhu nastave hrvatskog jezika, a to je ponajprije osvještavanje potrebe stalnog učenja hrvatskog jezika i stjecanja jezičnog znanja i kulture te sposobnosti za korištenje jezika, zatim stjecanje književnog znanja, kulture i sposobnosti kako bi učenici sami mogli procjenjivati djela, stjecanje jezične, književne, kazališne i medijske kulture, kao i razvijanje i učvršćivanje brige za hrvatski jezik i književnost te stjecanje spoznaje o hrvatskom jeziku kao jednom od osnovnih značajki hrvatskoga nacionalnog identiteta (PHJG, 1994: 151–152). Svrha se nastavnog predmeta Hrvatski jezik postiže ostvarivanjem zadaća kao što su upoznavanje hrvatskoga standardnog jezika na svim razinama, upoznavanje povijesti hrvatskog jezika, upoznavanje reprezentativnih djela hrvatske (i antologijskih djela svjetske) književnosti, razvijanje čitateljske kulture, razumijevanje i uporaba znanstvenih postignuća u jezikoslovlju i znanosti o književnosti, poticanje zanimanja za jezično, književno, scensko i filmsko stvaranje, kao i upoznavanje svekolike hrvatske kulturne baštine radi izgradnje nacionalnoga identiteta (PHJG, 1994: 152).

S druge strane, u uvodu Kurikuluma, osim što je navedeno da su povezane sve razine odgojno-obrazovnoga procesa, donosi se pregled cijeloga dokumenta: što se nalazi u opisu, što predstavljaju odgojno-obrazovni ciljevi učenja i poučavanja, koja su predmetna područja, što su odgojno-obrazovni ishodi, s čime se povezuje Kurikulum predmeta Hrvatski jezik i sl. Uvod se zaključuje riječima: „Učenicima se na svim razinama i oblicima školovanja omogućuje

razvoj i stjecanje komunikacijske jezične kompetencije, jezičnih znanja i višestruke pismenosti nužne za nastavak školovanja, život i rad, razumijevanje književnosti kao umjetnosti riječi i kao temelja nacionalnog identiteta“ (Kurikulum, 2019).

Nadalje, *Opis nastavnog predmeta Hrvatski jezik* mnogo je detaljniji i teorijski razrađeniji nego što je to u PHJG-u. Naglašava se važnost učenikove osposobljenosti za komunikaciju i izražavanje na hrvatskome standardnom jeziku te ovladavanje komunikacijskom jezičnom kompetencijom. Svrha učenja i poučavanja nastavnog predmeta Hrvatski jezik u Kurikulumu dodatno naglašava učenikovu osposobljenost za sporazumijevanje i izražavanje na hrvatskomu standardnom jeziku i ovladavanje vještinama slušanja, govorenja, čitanja, pisanja radi učenikove osobne dobrobiti i djelovanja u različitim prigodama. Za razliku od PHJG-a, u kojem, doduše, piše da je svrha stjecanje jezične, književne, kazališne i medijske kulture za život „s drugima u snošljivosti i različitostima što ih pruža demokratsko društvo“, Kurikulum spominje osvještavanje potrebe očuvanja hrvatskih dijalekata i govora, prevladavanje kulturnih i jezičnih stereotipa, a književnost, osim što omogućuje stjecanje književnoga znanja, književne kulture i kulturnoga identiteta, omogućuje i razvijanje kulturne kompetencije i međukulturnoga razumijevanja. Osim toga, učenike se potiče na literarno i estetsko čitanje književnih testova „da bi se razvili u cjeloživotne čitatelje i ljubitelje umjetnosti riječi“.

Bežen (2017: 16–17, prema Listešu, 2019: 119), analizirajući prve inačice Kurikuluma, navodi da su ciljevi iz Kurikuluma vrlo različiti od ciljeva PGHJ-a „jer u prvi plan stavljaju jezične funkcije i kompetencije umjesto činjeničnog znanja“, što ocjenjuje pozitivnim pomakom – od učenja činjenica prema vještinama uporabe jezika. S druge strane, smatra da je to pomicanje težišta preradikalno jer je nužno uključiti temeljne jezične pojmove jezika, književnosti i medija.

U Kurikulumu se navode načela na kojima se on temelji. Težak (1996: 93) navodi da se nastavna načela „bilo kojega predmeta izvode iz svrhe učenja tog predmeta, a to znači: iz njegove biti i osebnosti, iz učenikovih potreba i mogućnosti, iz temeljnih značajaka škole i iz okolnosti koje mogu bitno utjecati na nastavu“. Načela na kojima Kurikulum počiva jesu: 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 i načelo didaktičkoga prijenosa.

Od navedenih načela u Kurikulumu se ističe načelo teksta. Naime, Težak (1996: 100–101) tekst u nastavi hrvatskoga jezika definira kao govoreni i pisani iskaz koji je lingvističko-didaktička osnovica za promišljanje o jeziku, njegovo proučavanje i stvaralačku primjenu jezičnoga znanja, odnosno navodi da je tekst „izvor i uvir nastave hrvatskog jezika, što znači da ta nastava polazi od teksta i tekstu se vraća, jer joj je stvaranje uspješnih govorenih i pisanih tekstova napokon i svrha“. Tekst koji se koristi u nastavi hrvatskog jezika nazivamo lingvodidaktičkim ili lingvometodičkim predloškom. U Kurikulumu se pojam *tekst* spominje više od 900 puta, a različite vrste tekstova temelj su za brojne sadržaje za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda.

Što se tiče odgojno-obrazovnih ciljeva, oni su općenito postavljeni u zasebnom odlomku, a najvažniji u kontekstu učenja hrvatskoga jezika jesu da učenik „ovladava temeljnim jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja, pisanja (...) i znanjem o hrvatskome jeziku kao sustavu“, „stvara pisane i govorne tekstove različitih sadržaja, struktura, namjena i stilova te razvija aktivan rječnik“, „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“ i „razvija vlastiti jezično-kulturni identitet“ (Kurikulum, 2019).

2.2.2.4. Nastavna/predmetna područja

Još jedna od značajnih razlika između PHJG-a i Kurikuluma jesu definirana nastavna ili predmetna područja; dok se PHJG temelji na područjima *Hrvatski jezik, Hrvatska i svjetska književnost* i *Jezično izražavanje*, Kurikulum definira područja *Hrvatski jezik i komunikacija, Književnost i stvaralaštvo* te *Kultura i mediji*.²⁰

Tablica 2 Prikaz predmetnih područja u Kurikulumu i PHJG-u

PHJG	Kurikulum
Hrvatski jezik	Hrvatski jezik i komunikacija
Hrvatska i svjetska književnost	Književnost i stvaralaštvo
Jezično izražavanje	Kultura i mediji

Područja *Hrvatski jezik* i *Jezično izražavanje* načelno pokrivaju jednake dijelove sadržaja kao novo područje *Hrvatski jezik i komunikacija*. Prema PHJG-u (1994: 151), nastavno područje

²⁰ Predmetno područje *kultura i mediji* problematizira Nemeth-Jajić (2018: 75–76), navodeći da se njegovi sadržaji preklapaju sa sadržajima drugih nastavnih područja i zapravo pripadaju medijskoj kulturi, pa je pojam *kultura* u nazivu preopširan i nedorečen. Naziv *književnost i stvaralaštvo* također je neopravdan jer se *stvaralaštvo* potiče i treba poticati u svim predmetnim područjima, a ne samo u jednom.

Hrvatski jezik uspostavlja višu teoretsku razinu učenja te se povećavaju „obveze teoretskoga i praktičnog bavljenja jezikom“ te se stječu „znanje i sposobnosti za služenje jezikom u svim komunikacijskim situacijama“, a nastavno područje *Jezično izražavanje* povezuje elemente programa književnosti i hrvatskog jezika, predviđeni su različiti oblici usmenoga i pismenog izražavanja, a u nastavu se uključuju književnoumjetnički i neumjetnički tekstovi „na kojima se uočavaju zakonitosti njihova stvaranja, tumačenja i prihvaćanja (razumijevanja)“. S druge strane, predmetno područje *Hrvatski jezik i komunikacija* (Kurikulum) „temelji se na ovladavanju uporabnim mogućnostima hrvatskoga jezika u jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja, pisanja i međudjelovanja koje omogućuju stjecanje komunikacijske jezične kompetencije na hrvatskome standardnom jeziku“.

Zanimljivo je da se u Programu hrvatskoga jezika za gimnazije (i za strukovne škole) priređenom na početku školske godine 1993/1994. nastavno područje jezično izražavanje uopće nije predvidjelo te je naknadno dodano (Pandžić, 2001: 74). Pavličević-Franić (2002, prema Jelaska, 2007b: 9) tvrdi da su jezične djelatnosti u planovima i programima (ujedinjene u nastavnome području *Jezično izražavanje*) u drugom planu u odnosu na nastavu gramatike, a slično zaključuju Listeš i Grubišić Belina (2016: 35), navodeći da je predmetno područje *Jezično izražavanje* u drugom planu u odnosu na *Hrvatski jezik i Književnost* zbog nedovoljno prostora u planiranju i izvedbi, pa je „preuzelo teret *pomoćnog alata za vrjednovanje i ocjenjivanje*“. No nastava jezičnoga izražavanja naročito je važna jer uključuje sadržaje važne u svim nastavnim predmetima i nakon školovanja „jer se prema jezičnome izražavanju prepoznaje jezična kultura“ (Visinko, 2007: 199). Stoga možemo reći da je jedinstveno područje *Hrvatski jezik i komunikacija*, u kojem se naglašava važnost komunikacijske kompetencije i njezina povezanost s lingvističkom kompetencijom, u tom smislu opravdano i dobrodošlo.

Nastavno područje *Hrvatska i svjetska književnost* također se nadovezuje na osnovnoškolske sadržaje s područja znanosti o književnosti i povijesti književnosti, a najvažnije se spoznaje o književnom djelu (stvaranju, ustrojbi, raščlambi, interpretaciji, recepciji i proučavanju) stječu na reprezentativnim djelima hrvatske književnosti i antologijskim djelima svjetske književnosti, dok se područje *Književnost i stvaralaštvo* (Kurikulum) temelji „na razumijevanju književnosti kao umjetnosti riječi i osobite uporabe jezika“, a obuhvaća i „stvaralačko izražavanje potaknuto različitim iskustvima i doživljajima književnoga teksta“. Valja primijetiti da se dio koji se odnosi na stvaralačko izražavanje dijelom poklapa s područjem *Jezično izražavanje* jer podrazumijeva različite oblike usmenoga i pismenog izražavanja.

Predmetno područje *Kultura i mediji* (Kurikulum) „temelji se na razumijevanju teksta u različitim društvenim, kulturnim i međukulturnim kontekstima“. Pandžić (2001: 78) tvrdi da je medijska kultura najviše zastupljena u izbornom dijelu gimnazijskog programa (to jest PHJG-a), a kao razlog neizdvajanja toga područja navodi tradicijske razlike. Iako nije bilo predviđeno zasebno područje u PHJG-u, u *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (2006) definira se područje *Medijska kultura* (uz *Jezično izražavanje* i *Književnost*).

U Kurikulumu je prijedlog postotne zastupljenosti predmetnih područja u svim razredima gimnazije sljedeći: 45-50% *Hrvatski jezik i komunikacija*, 40-45% *Književnost i stvaralaštvo* i 10-15% *Kultura i mediji*, a nastavnik od njega smije odstupiti do 10%. Također, Vennovim je dijagramom grafički prikazan međuodnos predmetnih područja, a valja istaknuti da je u središtu svih njih razvijanje jezičnih djelatnosti slušanja, čitanja, govorenja i pisanja (v. Sliku 3).



Slika 3 Grafički prikaz predmetnih područja hrvatskoga jezika u Kurikulumu (2019)

2.2.2.5. Sadržaji i ishodi

Središnji dijelovi obaju dokumenata jesu izbor, raspored i programska interpretacija sadržaja po razredima i nastavnim područjima u PGHJ-u odnosno odgojno-obrazovni ishodi, sadržaji i razine usvojenosti po razredima i organizacijskim područjima u Kurikulumu. Naime, sadržaji za određeni stupanj školovanja i nastavni predmet biraju se prema određenim kriterijima te gnoseološkoj i didaktičkoj logici: „Pri raspoređivanju sadržaja obično se poštuju osnovna didaktička pravila o postupnosti: od bližeg k daljem te od jednostavnog k složenijem“ (Bognar i Matijević, 2002: 180). Ti su dijelovi ujedno ključni za kreiranje udžbenika.

U PHJG-u sadržaji nastavnoga područja *Hrvatski jezik* biraju se analitičko-sintetičkim i interdisciplinarnim pristupom jezičnim pojavama, a izbor i raspored sadržaja sažeto su prikazani u obliku natuknica. Nemeth-Jajić (2018: 14) navodi da su u PHJG-u jezikoslovni

sadržaji (kao i književnopovijesni i književnoteorijski) vrlo iscrpni, pomno osmišljeni i izabrani da „gotovo podsjećaju na studij kroatistike u malom“. Ukratko, riječ je o sljedećim jezično-gramatičkim sadržajima: u prvom razredu predviđene su teme jezik i priopćavanje (komunikacija); fonetika, fonologija i fonostilistika; idiom, organski/neorganski idiomi, standardni jezik, norma i kodifikacija i na kraju sadržaj iz povijesti jezika (jezik i pismo hrvatskih pisanih spomenika od početka do kraja 15. stoljeća); u drugom razredu obrađuju se morfologija i morfostilistika i hrvatski jezik od 16. do kraja 17. stoljeća; u trećem razredu sintaksa i sintaktostilistika i hrvatski standardni jezik u 19. stoljeću i u četvrtom razredu leksikologija, hrvatska leksikografija i hrvatski jezik u 20. st.

U području *Jezičnog izražavanja* u prvom razredu predviđene su teme: pisano i govorno izražavanje, govorenje, tekst, opis, tumačenje, raščlamba, dijalog, monolog; u drugom razredu životopis, prikaz, sažetak i upućivanje kao vrsta teksta; u trećem razredu dokazivanje, recenzija, usmeno predavanje, javni govor i priopćenje; a u četvrtom rasprava, esej, komunikacijski tekstovi (vijest, obavijest, oglas, zahvalnica...) i referat. Tijekom godine učenici pišu tri školske zadaće s ispravicama.

S druge strane, sadržaji u Kurikulumu biraju se s ciljem ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda, koji određuju ono što će učenik moći nakon nastavnog sata. Odgojno-obrazovne ishode čine tri sastavnice: odgojno-obrazovni ishod (opći), razrada ishoda i razine usvojenosti ishoda – a za neke od njih napisana je uputa za provedbu i ostvarivanje ishoda (u koje pripadaju i sadržaji). Listeš (2019: 128) navodi da opći ili početni ishodi učenja zamjenjuju ciljeve u uvodima nastavnih planova i programa. Isto tako, u tekstu Kurikuluma možemo pronaći opis razine usvojenosti „dobar“ odgojno-obrazovnih ishoda, a detaljan prikaz razina zadovoljavajuća, dobra, vrlo dobra i iznimna nalazi se u metodičkim priručnicima predmetnoga kurikuluma. Taj je dio prikazan tablično, također u skladu s preporukom *Metodološkog priručnika za izradu kurikuluma* (2018) prema sljedećoj shemi (v. Tablicu 3):

Tablica 3 Shema tablice u poglavlju D. (Kurikulum)

A. Hrvatski jezik i komunikacija		
odgojno-obrazovni ishod	razrada ishoda	odgojno-obrazovni ishod na razini usvojenosti »dobar« na kraju razreda
SŠ HJ A.1.1.		

Sadržaji za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda:
Preporuke za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda:

Iz tablice vidimo da su ishodi označeni kraticom nastavnoga predmeta – HJ, kojoj se dodaje oznaka OŠ ako je riječ o osnovnoj školi ili SŠ ako je riječ o srednjoj školi. Zatim slijedi oznaka domene, odnosno predmetnoga područja: A. je *Hrvatski jezik i komunikacija*, B. je *Književnost i stvaralaštvo* i C. jesu *Kultura i mediji*; prva brojka označava razred (npr. 1), a redni broj na kraju označava broj ishoda unutar predmetnog područja.

Ishodi učenja u Kurikulumu sastoje se od triju dijelova: subjekta (uvijek „učenik“, u jednini), glagola u 3. licu jednine prezenta (koji označava razinu kognitivnih procesa te opisuje što će učenik moći/učiniti poslije završetka učenja) i objekta (fraze kojom se opisuju predmetni sadržaji (znanja, vještine i stavovi) koje učenici trebaju naučiti, odnosno uvjeti ili okolnosti u kojima učenik treba pokazati znanje i vještine) (Listeš i Grubišić Belina, 2016: 76). Na primjer, odgojno-obrazovni ishod SŠ HJ A.1.2. (dakle ishod hrvatskoga jezika u 1. razredu srednje škole, predmetnoga područja *Hrvatski jezik i komunikacija*, redni broj ishoda: 2) glasi: „Učenik (*subjekt*) sluša (*glagol*) u skladu s određenom svrhom opisne i pripovjedne tekstove različitih funkcionalnih stilova i oblika (*objekt*)“ (istaknula M. P.). Razrada ishoda prikazana je u obliku natuknica gdje se subjekt (učenik) podrazumijeva, primjerice za ishod SŠ HJ A.1.2. jedna od natuknica glasi „– opisuje (*glagol*) jezična i govorna obilježja slušanoga teksta (*objekt*)“ (istaknula M. P.).²¹

Nadalje, odgojno-obrazovni ishodi predmetnog područja A. u svakom razredu prate isti redoslijed s obzirom na jezične djelatnosti koje se očekuju od učenika: u prvom ishodu učenik „govori“ ili „opisuje i pripovijeda“ ili „raspravlja“, u drugom „sluša“, u trećem „čita“ i u četvrtom „piše“, dok daljnji ishodi glase „učenik analizira/objašnjava/razlikuje/uspoređuje/opisuje“ određene jezične i jezikoslovne sadržaje (gramatičke, leksičke, jezičnopovijesne i dijalektološke).

Za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda rednih brojeva od 1. do 4. koji se tiču jezičnih djelatnosti (govorenja, slušanja, čitanja i pisanja) predviđeni su tekstovi različitih diskursa. U prvom razredu preporučeni su opisni i pripovjedni tekstovi (vijest, izvješće, opis, reportaža,

²¹ Listeš (2019: 122) problematizira nejasne ishode, ishode koji mogu diskriminirati učenike i ishode koji se ne mogu vrednovati pa donosi tablicu sređenih ishoda učenja (2019: 129–130).

putopis, životopis, intervju, razgovor o temi, tekst s poveznicama (hipertekst), autobiografija) te publicistički stil i administrativni stil. U drugom razredu preporučaju se tekstovi izlagačkog diskursa (prikaz, javni govor, diskusija, poslovni razgovor, znanstveno-popularni i/ili stručni članak, sažetak, motivacijsko pismo, anketni obrazac). U trećem razredu preporučeni su upućivački i raspravljajući tekstovi (javni govor, debata, interpretacijski esej, kolumna, uputa, molba, rasprava, predavanje, priopćenje). U četvrtom razredu također se preporučuju raspravljajući tekstovi (debata, sastanak, kritika, polemika, recenzija, raspravljajući školski esej). U ishodima koji se odnose na pisanje predviđeni su pravopisni sadržaji: u prvom razredu pisanje vlastitih imena (osobnih i zemljopisnih), pisanje određenih i neodređenih pridjeva, pisanje brojeva, pisanje složenih glagolskih oblika; u drugom pisanje pravopisnih znakova na razini rečenice, u trećem pravila citiranja i u četvrtom pisanje glasova u dodiru.

U tom kontekstu valja napomenuti da se ishodi predmetnoga područja *C. Kultura i mediji* prema načelu unutarpredmetne korelacije povezuju s ishodima hrvatskoga jezika i komunikacije i književnosti i stvaralaštva, a u svakom su razredu definirana dva odgojno-obrazovna ishoda toga područja. Preporučeni sadržaji za *Kulturu i medije* jesu različiti medijski tekstovi, čije će utjecaje na svakodnevni život, stavove i vrijednosti te identitet primatelja tumačiti učenici (u svim razredima tiskani i elektronički obavijesni, znanstveno-popularni, znanstveni i stručni tekstovi; auditivni, vizualni i audiovizualni izvori), u prvom razredu: putopis, životopis, autobiografija, reklama ili popularnokulturni tekst; film, kazališna predstava ili strip; u drugom razredu govor, pismo, dnevnik, intervju, znanstveno-popularni članak ili enciklopedijski prikaz; strip, film ili kazališna predstava; u trećem i četvrtom razredu esej, polemika, kolumna, književna kritika, manifest i reklama; višemedijski tekstovi: strip, film ili kazališna predstava.

Sadržaji i preporuke za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda 1–4. u predmetnom području A i prvih dvaju ishoda u predmetnom području C (od njih 3) usporedivi su sa sadržajima koji se propisuju za nastavno područje *Jezično izražavanje* u PHJG-u. Njihova usporedba nalazi se u Tablici 4.

Tablica 4 Usporedba obveznih sadržaja *Jezičnoga izražavanja* i sadržaja i preporuka za ostvarivanje prvih četiriju odgojno-obrazovnih ishoda *Jezika i komunikacije* i dvaju ishoda *Kulture i medija*

Razred	PHJG	Kurikulum		
	Jezično izražavanje	Jezik i komunikacija	Kultura i mediji	
1.	pisano i govorno izražavanje, govorenje, tekst, opis, tumačenje, raščlamba, dijalog, monolog	opisni i pripovjedni tekstovi (vijest, izvješće, opis, reportaža, putopis, životopis, intervju, razgovor o temi, tekst s	medijski tekstovi; tiskani i elektronički obavijesni,	putopis, životopis, autobiografija, reklama ili popularnokulturni tekst; film,

		poveznicama (hipertekst), autobiografija), publicistički stil i administrativni stil	znanstveno-popularni, znanstveni i stručni tekstovi;	kazališna predstava ili strip
2.	životopis, prikaz, sažetak i upućivanje kao vrsta teksta	tekstovi izlagačkog diskursa (prikaz, javni govor, diskusija, poslovni razgovor, znanstveno-popularni i/ili stručni članak, sažetak, motivacijsko pismo, anketni obrazac)	auditivni, vizualni i audiovizualni izvori	govor, pismo, dnevnik, intervju, znanstveno-popularni članak ili enciklopedijski prikaz; strip, film ili kazališna predstava
3.	dokazivanje, recenzija, usmeno predavanje, javni govor, priopćenje	upućivački i raspravljajući tekstovi (javni govor, debata, interpretacijski esej, kolumna, uputa, molba, rasprava, predavanje, priopćenje)		esej, polemika, kolumna, književna kritika, manifest i reklama; višemedijski tekstovi: strip, film ili kazališna predstava
4.	rasprava, esej, komunikacijski tekstovi (vijest, obavijest, oglas, zahvalnica...) i referat	raspravljajući tekstovi (debata, sastanak, kritika, polemika, recenzija, raspravljajući školski esej)		

U prvim trima razredima učenik treba govoriti najmanje jedan tekst, slušati i čitati najmanje dva i pisati najmanje tri teksta predviđenoga diskursa prema nastavnikovu odabiru, dok u četvrtom razredu sudjeluje u najmanje dvama dijaloškim tekstovima i piše najmanje dva raspravljajka teksta. U Tablici 5 nalazi se popis obveznih tekstova prema razredima:

Tablica 5 Obvezni tekstovi na kojima se uvježbavaju jezične vještine

ishodi 1–4 razred	govori/razgovara	sluša	Čita	piše
1. razred	najmanje jedan monološki tekst i sudjeluje u najmanje jednom dijaloškom tekstu s obilježjima opisnoga i pripovjednog diskursa: izvješće, intervju	najmanje dva opisna ili pripovjedna teksta prema odabiru nastavnika	najmanje dva opisna ili pripovjedna teksta prema odabiru nastavnika	najmanje tri opisna ili pripovjedna teksta: vezani tekst pripovjednoga i opisnog diskursa, putopis, životopis
2. razred	najmanje jedan monološki tekst (javni govor), najmanje jedan dijaloški tekst (poslovni razgovor)	najmanje dva izlagačka teksta prema odabiru nastavnika	najmanje dva izlagačka teksta prema odabiru nastavnika	najmanje tri izlagačka teksta: prikaz znanstveno-popularnoga ili stručnoga članka, koncept, motivacijsko pismo

3. razred	najmanje jedan monološki tekst (predavanje)	najmanje dva upućivačka ili raspravljачka teksta prema odabiru nastavnika	najmanje dva upućivačka ili raspravljачka teksta prema odabiru nastavnika	najmanje tri upućivačka ili raspravljачka teksta: uputa, molba, komentar
4. razred	najmanje dva dijaloška teksta s obilježjima raspravljачkoga diskursa: sastanak i debata	najmanje dva raspravljачka teksta prema odabiru nastavnika	najmanje dva raspravljачka teksta prema odabiru nastavnika	najmanje dva raspravljачka teksta: kritika, polemika

Iz Tablice 4 možemo zaključiti da se sadržaji, iako se razlikuje njihov redoslijed, uglavnom podudaraju. Težak (1996: 103) tvrdi da, osim što se u nastavu trebaju uvesti raznovrsni sadržaji, potrebno ih je donijeti različitim tekstovnim vrstama. Naime, tekstovne vrste možemo podijeliti na opisne, pripovjedne, izlagačke, raspravljачke i mješovite, a učenici „se moraju iskušati“ u književnim (esej, dijalog, priča, crtica itd.) i novinskim (vijest, izvješće, članak, intervju, reportaža itd.) vrstama, kao i tekstovnim vrstama koje se koriste u svakodnevnom životu (molba, potvrda, zapisnik, pismo, čestitka, telefonski i poslovni razgovor, usmena rasprava, pozdravni govor itd.). Slična je klasifikacija tekstova prisutna u PISA-inu referentnom konceptualnom okviru iz 2009. godine (*PISA 2018. Konceptualni okvir čitalačke pismenosti*, 2019: 18): s obzirom na medij tekstovi se dijele na tiskane i digitalne, s obzirom na okolinu na autorske i temeljene na poruci, s obzirom na oblik teksta na linearne (neprekinute), nelinearne (isprekidane), mješovite i višestruke i, naposljetku, s obzirom na tip teksta na deskriptivne (opisne), narativne (pripovjedne), ekspoziorne (izlagačke), argumentativne (raspravljачke), instruktivne (upućivačke) i transakcijske tekstove. Redoslijed komunikacijskih sadržaja jednak je kao i u Strukovnom kurikulumu (2013), koji analizira Nemeth-Jajić (2018: 67), a riječ je o strukturiranju prema retoričkom modusu na postupke opisivanja, pripovijedanja, izlaganja i dokazivanja.

Nadalje, različiti se tekstovi mogu podijeliti s obzirom na funkcionalni stil kojim su pisani. Hrvatski je standardni jezik polifunkcionalan jer funkcionira na različite načine u znanosti, uredu, novinama, na radiju i televiziji, u književnosti i svakodnevnom govoru. Stoga govorimo o različitim funkcionalnim stilovima hrvatskoga jezika: znanstvenom, administrativno-poslovnom, novinarsko-publicističkom, književnoumjetničkom (beletrističkom) i razgovornom. Svaki od tih stilova ima svoje zakonitosti (Silić, 2006: 38). Vidljivo je da su u Kurikulumu u prvom razredu predviđeni publicistički i administrativni stil (dapače, većina svih preporučenih tekstova u svim razredima pripada novinarsko-publicističkom stilu prema

Silićevoj (2006) klasifikaciji). Književnoumjetnički su tekstovi uglavnom predviđeni za nastavu književnosti. U PHJG-u funkcionalna raslojenost leksika jedan je od sadržaja predviđenih za četvrti razred.

S te strane Kurikulum predviđa znatno više neknjiževnih tekstova nego što su predviđene PHJG-om, što je očekivano s obzirom na to da, prema Kurikulumu (2019), predmetno područje *Hrvatski jezik i komunikacija* obuhvaća stjecanje „kompetencije stvaranja tekstova različitih vrsta i funkcionalnih stilova“, a u nastavi Hrvatskoga jezika „tekst je sredstvo učenja i poučavanja na kojemu i pomoću kojega učenik razvija jezične djelatnosti primanja (slušanje i čitanje), proizvodnje (govorenje i pisanje) i njihova međudjelovanja (razgovaranje i dopisivanje)“, odnosno lingvometodičko sredstvo.

Što se tiče jezičnih sadržaja, koji slijede u predmetnom području A. od 5. do 7. ishoda u 1. razredu i 6. ishoda u ostalim trima razredima, redosljed jest sljedeći: u prvom razredu predviđena je morfosintaksa, određivanje leksičko-semantičkih odnosa među riječima uz pomoć rječnika i obilježja hrvatskoga jezika kao sustava govora i hrvatskoga standardnog jezika; u drugom razredu predviđena je sintaksa i leksikologija te uspoređivanje organskih govora hrvatskoga jezika s hrvatskim standardnim jezikom na uporabnoj razini; u trećem razredu morfologija, tvorba riječi i osnovna obilježja funkcionalnih stilova na tekstu i u četvrtom glasovni sustav (fonologija), leksikografija i povijesni razvoj hrvatskoga jezika. U Tablici 6 nalazi se usporedba redosljeda jezičnih sadržaja u PHJG- u i Kurikulumu.

Tablica 6 Usporedba sadržaja u PHJG-u i Kurikulumu prema razredima

Razred	PHJG	Kurikulum
1.	jezik i priopćavanje (komunikacija); fonetika, fonologija i fonostilistika; idiom, organski/neorganski idiomi, standardni jezik, norma i kodifikacija, glavna obilježja fonetskoga i naglasnog sustava čakavskog i kajkavskog narječja; jezik i pismo hrvatskih pisanih spomenika od početka do kraja 15. stoljeća	morfosintaksa, leksičko-semantički odnosi; obilježja hrvatskoga jezika kao sustava govora i hrvatskoga standardnog jezika
2.	morfologija i morfostilistika i hrvatski jezik od 16. do kraja 17. stoljeća	sintaksa; leksikologija; organski govori hrvatskoga jezika u odnosu na hrvatski standardni jezik
3.	sintaksa i sintaktostilistika i hrvatski standardni jezik u 19. stoljeću	morfologija, tvorba riječi i osnovna obilježja funkcionalnih stilova
4.	leksikologija, hrvatska leksikografija i hrvatski jezik u 20. st	glasovni sustav (fonologija), leksikografija i povijesni razvoj hrvatskoga jezika

Zanimljiva je promjena redosljeda učenja i poučavanja jezičnih i jezikoslovnih sadržaja. Jelaska (2007b: 9) tvrdi da su stručnjaci uključeni u stvaranje plana i programa hrvatskoga

jezika uglavnom bili strukturalisti, pa su pri njegovu kreiranju slijedili tradicionalnu podjelu na jezične razine, a pritom, svjesno ili nesvjesno, zastupali teoriju da je urođena gramatika temelj procesa usvajanja jezika. Stoga se prije reforme redosljed poučavanja jezičnih sadržaja podudara sa strukturalističkim pristupom poučavanju jezika od najmanjih prema najvećim jezičnim jedinicama (fonologija < morfologija < sintaksa < leksikologija).

Međutim, u prvom se razredu više ne obrađuju sadržaji fonologije i fonetike; oni su sada predviđeni za četvrti razred. Morfologija se iz drugog razreda „premješta“ u treći, a sintaksa iz trećeg u drugi. Sadržaji iz leksikologije i leksikografije obrađuju se u svim četirima razredima, a ne samo u četvrtom. Odnos hrvatskoga standardnog jezika i zavičajnih idioma tema je i u prvom i u drugom razredu, dok je cjelokupna povijest hrvatskoga jezika „rezervirana“ za četvrti razred (za razliku od kronološkoga slijeda od 1. do 4. razreda u PHJG-u). Prva tema u prvom razredu u PHJG-u (jezik i priopćavanje / komunikacija) povezana je s ishodima od 1. do 4. te se u tom smislu ne javlja kao zasebna tema u jezičnim sadržajima. Dakle, u Kurikulumu je redosljed poučavanja jezičnih sadržaja gotovo obrnut – kreće se od najvećih prema najmanjim jezičnim jedinicama, što se može objasniti stavljanjem različitih vrsta tekstova u prvi plan zbog prelaska na komunikacijsko-funkcionalni pristup poučavanju gramatike,²² čemu svjedoči preporuka kod svih jezičnih sadržaja da je njihovo usvajanje „na metajezičnoj razini u gimnazijama usmjereno razvoju komunikacijske jezične kompetencije i svijesti o hrvatskome jeziku“.

Naime, komunikacijsko-funkcionalni pristup učenju/poučavanju hrvatskoga jezika temelji se na načelima humanističkog obrazovanja te počiva na postavkama suvremene razvojne psihologije i psiholingvistike, lingvodidaktike i teorija kurikuluma. Riječ je o pristupu koji je *komunikacijski* jer potiče razvoj komunikacijskih sposobnosti, *funkcionalan* jer se gramatika kao apstraktni sustav stavlja u funkciju uporabnog sporazumijevanja u svakodnevnim situacijama i *humanistički* jer u obzir uzima izvanjezične elemente poput emocija, okruženja, socijalnih odnosa i individualnih osobina (Pavličević-Franić, 2007: 41).

²² O promjenama koje donosi Kurikulum govori profesorica Nikolina Marinić, članica stručne radne skupine za izradu prijedloga *Kurikuluma predmeta Hrvatski jezik*, za portal srednja.hr. Između ostalog, navodi da se Kurikulum temelji na komunikacijsko-funkcionalnom pristupu poučavanju gramatike, što znači da učenik jezična znanja prvo usvaja na uporabnoj razini, a potom na metajezičnoj razini. <https://www.srednja.hr/zbornica/kurikulum-hrvatski-jezik-u-skolama-trebao-bi-postati-interaktivniji-i-zabavniji/> [pregled 4. 6. 2021]. Uz komunikacijsko-funkcionalni pristup, suvremenima se smatraju i komunikacijsko-stvaralački, integracijsko-korelacijski, problemski i istraživački pristup jezičnim pojavama jer „pružaju pouzdano teorijsko uporište za nastavu hrvatskoga jezika koja u središte dovodi učenika i usmjerenost na ishode učenja, to jest na učenikovo ovladavanje materinskim jezikom u govoru i pismu“ (Nemeth-Jajić, 2018: 40).

Komunikacijsko-funkcionalni pristup jezičnim sadržajima ističe i afirmira važnost komunikacijske prakse i pragmatičan pristup jezičnim sadržajima, funkcionalnu nastavu jezika sa svrhom uspješnoga sporazumijevanja u svakodnevnim komunikacijskim situacijama, te razvoj komunikacijske kompetencije (osposobljenost za praktičnu jezičnu uporabu) u odnosu na lingvističku kompetenciju (teorijsko znanje o jeziku). Stoga gramatički sadržaji moraju biti prilagođeni spoznajnim mogućnostima i interesima u određenoj dobi, odnosno, normativna gramatika mora biti preoblikovana u tzv. *funkcionalnu školsku gramatiku*. (Pavličević-Franić, 2007: 43).

Dakle važno je pri poučavanju gramatičkih sadržaja imati na umu učenikove spoznajne mogućnosti. Međutim, u starim se programima jezikoslovni pojmovi koje učenici trebaju usvojiti ponavljaju na svim razinama obrazovanja, od osnovne škole pa do studija kroatistike, jer su često nedovoljno usvojeni (Jelaska, 2007b: 10). S druge strane, jezikoslovno znanje važno je u suvremenoj nastavi materinskog jezika jer jezična osviještenost pomaže u ovladavanju jezikom kao takvim, to jest u stjecanju jezične kompetencije (Jelaska, 2007b: 15), što je naglašeno i u Kurikulumu i primjereno za učenike u gimnazijama.

Vratimo se na definiciju udžbenika u Zakonu o udžbenicima (2018): „Udžbenik (...) služi kao cjelovit izvor za ostvarivanje *svih odgojno-obrazovnih ishoda* utvrđenih predmetnim kurikulumom (...). Sadržaj i struktura udžbenika mora omogućavati učenicima (...) *vrednovanje usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda*“ i na navod iz Pravilnika o udžbeničkom standardu (2019) koji glasi: udžbenik „*pridonosi razvoju kompetencija i usvajanju ishoda*“ koji moraju biti *jasno istaknuti* (isticanje M. P.). Dakle odgojno-obrazovni ishodi trebaju biti glavna nit vodilja u kreiranju udžbenika uz sadržaje i preporuke za njihovo ostvarivanje, a autori udžbenika moraju istaknuti u kojim se udžbeničkim jedinicama ili poglavljima donose sadržaji za ostvarivanje kojih ishoda.

Na kraju, u završnim se poglavljima Kurikuluma (od E. do G) navodi još nekoliko informacija koje autori udžbenika trebaju imati na umu. Prvo, sadržaje hrvatskoga jezika trebaju povezati s međupredmetnim temama *Osobni i socijalni razvoj, Učiti kako učiti, Građanski odgoj i obrazovanje, Poduzetništvo i Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije*. Drugo, važno je da se odgojno-obrazovni ishodi ostvaruju „iskustvenim, problemsko-stvaralačkim, istraživačkim i projektnim učenjem i poučavanjem, osobito individualnim, individualiziranim pristupom i suradničkim oblicima rada te svrhovitom uporabom informacijske i komunikacijske tehnologije“. Prema tome, autori bi trebali osmisliti zadatke kojima bi potaknuli različite oblike učenja i koji nisu isključivo individualni. I, posljednje, vrednovanje kao učenje, u kojemu učenici sami prate i (samo)reflektiraju svoje učenje, koristeći se,

primjerice, popisima za (samo)procjenu znanja, vještina i sposobnosti, popisima kompetencija za osobnu samoprocjenu i praćenje, obrascima za (samo)procjenu predstavljačkih uradaka, upitnicima, tablicama, ljestvicama procjene i dr., načelno se u nekom od tih oblika može integrirati u udžbenike.

2.2.3. Udžbenik u kontekstu nastavnog plana i programa te kurikuluma

U tradicionalnom odgoju i obrazovanju težište se stalno stavlja na nastavne planove i programe, odnosno na sadržaje koje učitelj predaje, a učenik usvaja. Nastavni plan i program okosnica je za promišljanje sadržaja i izradu udžbenika, a udžbenik je izvor stjecanja znanja (Poljak, 1965, prema Žužulu, 2007: 357). Drugim riječima, osmišljavanje, dizajniranje i oblikovanje udžbenika i drugih obrazovnih i nastavnih sredstava temelji se na odgojno-obrazovnim sadržajima (Žužul, 2007: 357), a udžbenik je „rezultat nastavnog plana i programa, odnosno okvir nastavnog plana i programa“ (Žužul 2004: 24). Odnos udžbenika i učeničkih postignuća u tradicionalnoj školi jest tijesno povezan: „Udžbenik je jedina mjera znanja, a ta je mjera u funkciji kontrole stjecanja znanja“ (Žužul, 2007: 359). Žužul (2004: 35) također govori o krutom intelektualističkom pristupu i konzervativno-administrativnom okviru te nužnosti odbacivanja tih pristupa u kojima je učenikova zadaća reproducirati sadržaje iz udžbenika.

S druge strane, u nacionalnom se kurikulumu težište premješta na odgojno-obrazovne ciljeve, vrednovanje njihove ostvarenosti te ocjenjivanje razine postignuća ciljeva (Žužul, 2007: 359). Žužul (2007: 360) stoga tvrdi da je „umijeće izraditi udžbenik koji će istodobno biti univerzalno obrazovno sredstvo i odgovarati individualnim potrebama udžbenika“, a o povezanosti udžbenika i kurikuluma piše sljedeće:

Kurikulumski pristupi podrazumijevaju standardizaciju svih segmenata odgojno-obrazovnog rada, pa time posredno i udžbenika. Udžbenik je graditelj kurikuluma, jer se s njime prožima u trajnom procesu interakcija i međusobnih korelacija. (...) Zadaća kurikuluma je povezivanje sadržaja u udžbenicima s obzirom na postavljene opće ciljeve odgoja i obrazovanja. Lekcije i poglavlja u udžbenicima nisu zasebne jedinice, nego smisljeno povezane, sadržajno se „sustižu“, preklapaju se onoliko koliko se spajaju, vertikalno i horizontalno. Ne povezuje ih pojam i broj pojmova (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006.) nego opći i posebni ciljevi, odnosno kompetencije koje učenici trebaju steći (Žužul, 2007: 360).

Isto tako, Žužul (2004: 30) tvrdi da kreiranje kurikuluma „ne negira nastavni plan i program“, a udžbenik kao izvor znanja u kontekstu kurikuluma „nije više autorski autonoman, niti je dio državnog monopola“ jer su autori udžbenika nužno u dijalogu s nastavnicima, učenicima, odgojiteljima i drugima (Žužul, 2004: 32).

Mijatović (2004: 12) također govori o povezanosti kurikuluma i suvremenoga udžbenika: „Udžbenik bez iznimke mora slijediti napatke kurikuluma za optimalnu organizaciju, najprikladnije metode rada i odgovarajuću evaluaciju“. Međutim, za razliku od Žužula (2007), Mijatović ističe „standard znanja“ koji se određuje kurikulumom, a „osnovica je i za svekoliko

oblikovanje udžbenika, didaktičnog materijala, radnih priručnika za učenike i nastavnike kao i za postupak standardne *evaluacije*“ (Mijatović, 2004: 13–14).

Nadalje, Žužul (2007: 359–360) naglašava važnost vrednovanja cjelokupnoga kurikuluskog sustava, s time i udžbenika te drugih odgojno-obrazovnih sredstava. U kurikuluskom planiranju i programiranju udžbenik može biti oblikovan na način da „ostane u žarištu nastave i obrazovanja kao temeljno sredstvo, ali konceptualno se mijenja iz sustava zbroja znanja u sredstvo stjecanja kompetencija“. Drugim riječima, težište se udžbenika premješta s posredovanja sustava znanja i učenja na samostalno stjecanja znanja i kreiranje metoda individualnog rada kojima učenici stječu novo znanje (Žužul, 2004: 8). „Kompetencije“, kako ih opisuje Žužul (2007), bliske su pojmu „odgojno-obrazovni ishod“, za koji se u *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014: 46) navodi da se odnosi na „šire određene ishode koje treba postići formalnim sustavom odgoja i obrazovanja“.

U Republici Hrvatskoj s novim se kurikuluskim dokumentima očekuje veća autonomija u odabiru sadržaja u ostvarivanju ishoda. Naime, jedna od osnovnih smjernica Cjelovite kurikularne reforme (*Metodološki priručnik za izradu kurikuluma*, 2018: 7) jest „osiguravanje veće autonomije odgojno-obrazovnih radnika u izboru sadržaja, metoda i oblika rada, ali i poticanje primjene metoda poučavanja i učenja koje omogućuju aktivnu ulogu učenika“, a u odjeljku o ulozi učitelja i nastavnika stoji da „Učitelj i nastavnik samostalno stvara i izabire materijale i prilagođava ih učenicima u razrednome odjelu ili skupini koju poučava“. Tako su učitelji i nastavnici u dnevničkim zapisima tijekom provođenja eksperimentalnog programa „Škola za život“ kao jednu od pozitivnih promjena naveli autonomiju i samostalnost te prostor za kreativnost nastavnika, no veća angažiranost u pripremi i provođenju nastave po novim kurikulumima također im je izazov.²³

Međutim, učitelji i nastavnici, osim što materijale za učenje i poučavanje mogu izrađivati samostalno te u suradnji sa sustručnjacima i učenicima, mogu se služiti novim udžbenicima i pomoćnim nastavnim sredstvima koji su kreirani poštujući novi Zakon o udžbenicima (2018), Pravilnik o udžbeničkom standardu (2019) i, naravno, odgojno-obrazovne ishode te sadržaje i preporuke za njihovo ostvarivanje navedene u Kurikulumu. U sljedećem, empirijskom dijelu rada analiziraju se jezični gimnazijski udžbenici hrvatskoga jezika prije i nakon reforme.

²³ <https://skolazazivot.hr/sazetak-dnevnickih-zapisa/> [pregled 9. 10. 2021].

3. Empirijski dio

3.1. Problem i cilj istraživanja

Udžbenike hrvatskoga kao materinskog jezika vrlo je važno istraživati, analizirati i propitivati s različitih aspekata (od sadržaja i strukture do recepcije učenika i nastavnika). Prvi je razlog što je materinski jezik „komunikacijska osnovica svim drugim obrazovnim sadržajima“ (Pavličević-Franić, 2007: 34), a sposobnost komunikacije i izražavanja na hrvatskome standardnom jeziku važna ne samo u nastavi nego i u svakodnevnom životu. Drugi je razlog zastupljenost predmeta Hrvatski jezik: učenici u svim odgojno-obrazovnim ciklusima, od prvog razreda osnovne škole pa do završnog razreda gimnazija i srednjih strukovnih škola bave se hrvatskim jezikom i nacionalnom te svjetskom književnošću. Treći se razlog posebno odnosi na gimnazijalce; kao općeobrazovni nastavni predmet Hrvatski se jezik nalazi u obveznom dijelu državne mature te je njegovo polaganje nužno za završetak gimnazijskog obrazovanja i upis na visokoškolske ustanove. Posljednji razlog stavlja u perspektivu prethodna tri: udžbenici, a pogotovo čitanke hrvatskoga jezika, izvor su različitih tekstova, kako književnih tako i neknjiževnih tekstova različitih funkcionalnih stilova, te se kao neizostavno nastavno sredstvo gotovo svakodnevno koriste u nastavi hrvatskoga jezika.

Za ovaj su diplomski rad relevantna istraživanja usmjerena na proizvod (Weinbrenner, 1986), odnosno na same udžbenike hrvatskoga jezika. Točnije, riječ je o istraživanjima ponajprije didaktičkih i pedagoških aspekata udžbenika (didaktičko-metodičko oblikovanje; struktura, kompozicija, pitanja i zadaci itd.).

Opsežno istraživanje udžbenika hrvatskoga jezika za niže razrede osnovne škole provela je Nemeth-Jajić 2007. godine. U udžbenicima je promatrala njihovu strukturu (način uvrštavanja poglavlja/udžbeničkih jedinica, strukturiranje sadržaja i odnos prema strukturi nastavnog procesa), strukturu udžbeničke jedinice (u odnosu prema strukturi nastavnog procesa), vrste pitanja i zadataka, društveno-radne nastavne oblike na koje se pozivaju učenici, dimenzioniranje sadržaja i uloge koje ostvaruju autori udžbenika (Nemeth-Jajić, 2007: 46–47). Za vrste pitanja i zadataka odredila je velik broj potkategorija: 12 za vrste zadataka u jezičnim udžbenicima i čak 77 potkategorija u udžbenicima književnosti. Pitanja i zadaci u udžbenicima mogu potaknuti kreativnost, kritičko mišljenje i učeničke stvaralačke mogućnosti ovisno o njihovom tipu i misaonim procesima koje pokreću. Zaključak je istraživanja da se analizirani udžbenici razlikuju prema usmjerenosti na učenika u svim proučavanim kategorijama.

Drugo relevantno istraživanje udžbenika i čitanki hrvatskoga jezika za osnovnu školu s motrišta poticanja razvoja komunikacijske kompetencije provela je Aladrović (2009). Na uzorku udžbenika za sve razrede osnovne škole istražila je zastupljenost tipova teksta i pojedinih funkcionalnih stilova, kreativnost zadataka te zastupljenost ilustracija i dodatnog materijala koji služi kao poticaj za razvoj komunikacijske kompetencije. Rezultati su pokazali da je u udžbenicima hrvatskoga jezika, kao i u čitankama, statistički značajno najzastupljeniji književnoumjetnički stil. Što se tiče zadataka, Aladrović (2009: 51) je utvrdila da udžbenici za niže razrede donose statistički značajno više zadataka koji potiču razvoj komunikacijske kompetencije kod učenika, a najčešći je tip zadatka odgovaranje na pitanje i razgovor.

Zadacima u odobrenim udžbenicima i pomoćnim nastavnim sredstvima za hrvatski jezik također su se bavili Listeš i Grubišić Belina (2016: 35), koji navode da je vidljiv napor sastavljača zadataka / autora za jezično izražavanje da „pomno osmisle učeničke aktivnosti tijekom procesa učenja“ jer se zbog složenosti zadataka nameće priprema i ostvarivanje nastave po etapama, kao i složeniji načini vrednovanja koji napuštaju vrednovanje prema dojmu. Osvještavanje važnosti jezičnoga izražavanja bitno je zbog toga što „vodi jačanju društvene odgovornosti nastavnika i učenika jer će sustavan pristup učenju (i podučavanju) jezičnoga izražavanja dugoročno dati dobre rezultate“ (Listeš i Grubišić Belina, 2016: 35).

Nešto novije, vrlo zanimljivo istraživanje provela je Mišić (2018) analizirajući tekstove u četirima udžbenicima hrvatskoga jezika za 5. razrede osnovne škole, u kojima je detektirala velik broj različitih tekstnih vrsta. Uz to se bavila didaktičko-metodičkim aspektom proučavanih udžbenika s obzirom na Udžbenički standard (*Narodne novine*, br. 63/2003) te je zaključila da koncepcija tih udžbenika nije zadovoljavajuća s didaktičko-metodičkog aspekta jer se njima „uglavnom potiče pasivna uloga učenika, potiče se usvajanje propisanog nastavnog sadržaja i reprodukcija bez pitanja za kritičko promišljanje i kreativno stvaranje“ (Mišić, 2018: 68).

Predmet istraživanja ovoga diplomskog rada jesu gimnazijski udžbenici prije i nakon Cjelovite kurikularne reforme, koja je krenula u jesen 2019. i postupno ulazila na sve razine obrazovanja. S obzirom na neizostavnost i sveprisutnost udžbenika kao obveznoga nastavnog sredstva i s obzirom na značajnu sadržajnu i koncepcijsku razliku između Kurikuluma (2019) i PGHJ-a (1994) problem istraživanja jesu, najšire rečeno, sličnosti i razlike između starih izdanja udžbenika, koji su bili u upotrebi neposredno prije reforme, i novih udžbenika, usklađenih s Kurikulumom. Točnije, komparativno se analiziraju i uspoređuju stari udžbenici (izdanja od

posljednje izmjene udžbenika 2014. godine) s novim udžbenicima istoga nakladnika usklađenim s Kurikulumom (izdanja od 2019. do 2021). Glavni je cilj ovoga istraživanja utvrditi koje promjene donosi izdavač prema Kurikulumu.

U radu se koristi analiza sadržaja kao metoda prikupljanja podataka i, s obzirom na to da se utvrđuju sličnosti i razlike između starih i novih udžbenika, komparativna metoda. Metodologija analize udžbenika oslanja se na kvantitativnu i kvalitativnu metodu jer se objema daje odgovor na postavljena istraživačka pitanja. Kvantitativna metoda odnosi se na zastupljenost tekstova pojedinoga funkcionalnog stila i zastupljenost različitih tipova zadataka. Kvalitativna se metoda odnosi na proučavanje koncepcije udžbenika i traženje dubljeg uvida u poruke koje udžbenici šalju učenicima, točnije na njihovu usmjerenosti prema učeniku i na suvremene metodičke pristupe koje svojom strukturom odražavaju.

3.2. Uzorak

Pošto je utvrđen problem i cilj istraživanja, valja odrediti uzorak udžbenika za vertikalnu analizu u koju su uključeni udžbenici stavljeni izvan upotrebe radi istraživanja promjena. Odlučeno je da će se analizirati najzastupljeniji gimnazijski jezični (ili integrirani) udžbenik, a službena statistika o odabiru reformskih udžbenika uzeta je sa stranice Ministarstva znanosti i obrazovanja.²⁴ Naime, za šk. god. 2019/2020, 2020/2021. i 2021/2022. Ministarstvo znanosti i obrazovanja raspisalo je Javni poziv za podnošenje prijave za odobravanje korištenja udžbenika u školi i uvrštavanje udžbenika u *Katalog odobrenih udžbenika*.²⁵ *Katalozi odobrenih udžbenika za osnovnu školu, gimnazije i srednje strukovne škole* objavljujani su usporedno s uvođenjem reforme, a za predmet Hrvatski jezik u gimnazijama uvrštena su po četiri kompleta udžbenika od triju izdavača. Popis odobrenih udžbenika, autora i nakladnika nalazi se u Tablici 7.

Tablica 7 Odobreni gimnazijski udžbenici hrvatskog jezika u Republici Hrvatskoj

	Naslov udžbenika	Autori	Godina	Izdavačka kuća
JEZIK I JEZIČNO IZRAŽAVANJE	LICA RIJEČI 1	Nataša Sajko, Snježana Zrinjan, Maja Glušac	2019.	Alfa
	LICA RIJEČI 2	Snježana Zrinjan, Maja Glušac	2020.	Alfa
	LICA RIJEČI 3	Snježana Zrinjan	2020.	Alfa
	LICA RIJEČI 4	Maja Glušac, Snježana Zrinjan	2021.	Alfa
	FON-FON 1	Dragica Dujmović- Markusi	2019.	Profil Klett
	FON-FON 2	Dragica Dujmović Markusi, Tanja Španjić	2020.	Profil Klett
	FON-FON 3	Dragica Dujmović Markusi, Tanja Španjić	2020.	Profil Klett
	FON-FON 4	Dragica Dujmović Markusi	2021.	Profil Klett
KNJIŽEV NOST	LICA KNJIGA 1	Nataša Sajko, Snježana Zrinjan, Višnja Sorčik	2019.	Alfa
	LICA KNJIGA 2	Snježana Zrinjan, Višnja Sorčik	2020.	Alfa

²⁴ Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://mzo.gov.hr/> [pregled 15. 7. 2021].

²⁵ <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/natjecaji-196/javni-poziv-za-podnošenje-prijave-za-odobravanje-koristenja-udžbenika-u-skoli-i-uvrstavanje-udžbenika-u-katalog-odobrenih-udžbenika-za-sk-god-2020-2021/3109> [pregled 15. 7. 2021].

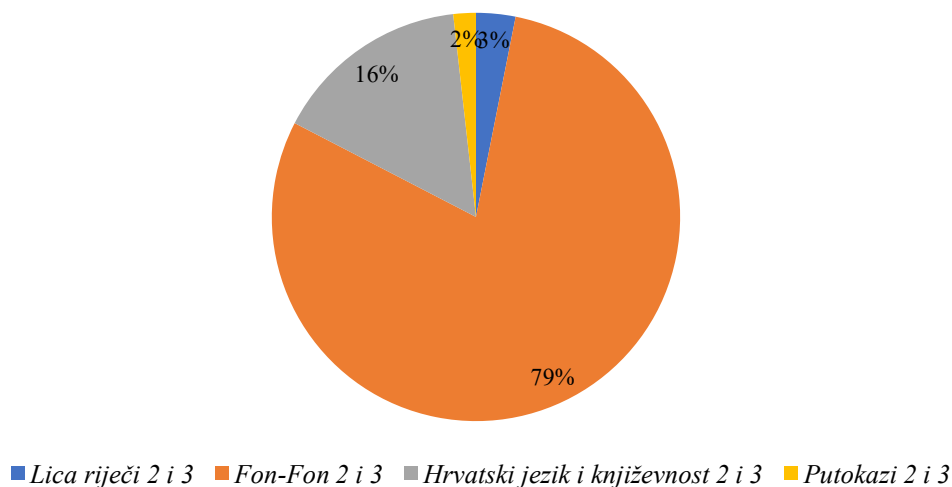
	LICA KNJIGA 3	Snježana Zrinjan, Višnja Sorčik	2020.	Alfa
	LICA KNJIGA 4	Snježana Zrinjan, Nataša Sajko, Višnja Sorčik	2021.	Alfa
	KNJIŽEVNI VREMEPLOV 1	Dragica Dujmović- Markusi, Sandra Rossetti-Bazdan	2019.	Profil Klett
	KNJIŽEVNI VREMEPLOV 2	Dragica Dujmović Markusi, Sandra Rossetti-Bazdan	2020.	Profil Klett
	KNJIŽEVNI VREMEPLOV 3	Dragica Dujmović Markusi, Sandra Rossetti-Bazdan	2020.	Profil Klett
	KNJIŽEVNI VREMEPLOV 4	Dragica Dujmović Markusi	2021.	Profil Klett
JEZIK I JEZIČNO IZRAŽAVANJE I KNJIŽEVNOST	HRVATSKI JEZIK I KNJIŽEVNOST 1	Korana Serdarević, Marina Čubrić, Igor Marko Gligorić, Igor Medić, Jelena Popović	2019.	Školska knjiga
	HRVATSKI JEZIK I KNJIŽEVNOST 2	Korana Serdarević, Marina Čubrić, Igor Marko Gligorić, Igor Medić	2020.	Školska knjiga
	HRVATSKI JEZIK I KNJIŽEVNOST 3	Korana Serdarević, Marina Čubrić, Igor Marko Gligorić, Igor Medić	2020.	Školska knjiga
	HRVATSKI JEZIK I KNJIŽEVNOST 4	Korana Serdarević, Igor Medić, Marina Čubrić, Igor Marko Gligorić	2021.	Školska knjiga
	PUTOKAZI 1	Tanja Marčan	2019.	Školska knjiga
	PUTOKAZI 2	Tanja Marčan, Linda Grubišić Belina	2020.	Školska knjiga
	PUTOKAZI 3	Tanja Marčan, Linda Grubišić Belina	2020.	Školska knjiga
	PUTOKAZI 4	Tanja Marčan, Linda Grubišić Belina	2021.	Školska knjiga

Na stranicama Ministarstva znanosti i obrazovanja²⁶ postavljeni su konačni rezultati odabira svih reformskih udžbenika uvrštenih u *Katalog odobrenih udžbenika*. Ujedno su postavljeni statistički podaci o zastupljenosti pojedinih udžbenika za šk. god. 2019/2020. i 2020/2021, dok

²⁶ <https://mzo.gov.hr/vijesti/konacni-rezultati-odabira-udžbenika-iz-kataloga-odobrenih-udžbenika-za-sk-god-2019-2020-u-osnovnim-i-srednjima-skolama-na-dan-1-srpnja-2019-godine/1934>,
<https://mzo.gov.hr/vijesti/konacni-rezultati-odabira-udžbenika-iz-kataloga-odobrenih-udžbenika-za-sk-god-2020-2021-u-osnovnim-i-srednjima-skolama-na-dan-1-lipnja-2020-godine/3771> i
<https://mzo.gov.hr/vijesti/obavijest-o-objavi-konacnih-rezultata-odabira-udžbenika-u-skolama-za-sk-god-2021-2022/4407> [pregled 15. 7. 2021].

je za školsku godinu 2021/2022. objavljena tablica s odabranim udžbenicima po školama i predmetima te (dijelom) procijenjenim brojem udžbenika. Tako su za šk. god. 2019/2020, kada su se birali udžbenici za prve razrede gimnazija i srednjih škola, objavljeni rezultati prema razredima, smjerovima, predmetima i županijama. S obzirom na temu ovoga rada, koja je usredotočena na udžbenike za područje jezika i jezičnoga izražavanja, analizirana je zastupljenost isključivo tih udžbenika nakladnika Alfe i Profil Kletta, a u statistiku su uključena i dva kompleta integriranih udžbenika Školske knjige.

Konkretno, od jezičnih, klasičnih, općih, prirodoslovnih i prirodoslovno-matematičkih smjerova u njih 44 koristi se udžbenik *Lica knjiga 1* nakladnika Alfa, u 187 koristi se *Fon-Fon 1* Profil Kletta, a u 48 *Hrvatski jezik i književnost 1* Školske knjige. Iz podataka vidljivo je da se u dvije trećine navedenih gimnazijskih smjerova koristi udžbenik Profil Kletta. Za školsku godinu 2020/2021. donose se drugačiji podaci, odnosno procijenjen ukupan broj odabranih udžbenika. Što se tiče udžbenika hrvatskog jezika za drugi i treći razred u jezičnim, klasičnim, općim, prirodoslovnim i prirodoslovno-matematičkim gimnazijama, njihov ukupan broj iznosi 17 741, od toga 2590 u jezičnim, 931 u klasičnim, 10 502 u općim, 584 u prirodoslovnim i 3134 u prirodoslovno-matematičkim smjerovima. Od 17 741 udžbenika udžbenicima *Lica riječi 2* i *Lica riječi 3* nakladnika Alfa koristi se 553 učenika, udžbenicima Profil Kletta *Fon-Fon 2* i *Fon-Fon 3* koristi se 14 101 učenik, integriranim udžbenicima Školske knjige *Hrvatski jezik i književnost 2* i *Hrvatski jezik i književnost 3* koristi se 2771 učenik, a *Putokazima 2* i *Putokazima 3* istog nakladnika tek 316 gimnazijalaca. Dakle gotovo 80% učenika drugih i trećih razreda koristi se *Fon-Fonom 2* i *Fon-Fonom 3*. Postotna zastupljenost udžbenika u šk. god. 2020/2021. prikazana je na Slici 4.



Slika 4 Zastupljenost udžbenika hrvatskog jezika u 2. i 3. razredima gimnazija

Podaci za školsku godinu 2021/2022. objavljeni su 16. lipnja 2021, no uz njih nije ponuđena statistička analiza i nije naveden točan broj udžbenika koji će biti u upotrebi. Svejedno, iz objavljenih podataka mogu se iščitati slični rezultati odabira kao i u prethodnim godinama; procijenjeno je da će se 48 maturanata koristiti udžbenikom *Lica riječi 4*, 5706 *Fon-Fonom 4*, 1866 udžbenikom *Hrvatski jezik i književnost 4* i 1421 *Putokazima 4*. Dakle gotovo dvije trećine maturanata (63%) služit će se udžbenikom Profil Kletta.

Možemo zaključiti da je udžbenik *Fon-Fon* nakladnika Profil Klett najzastupljeniji među gimnazijalcima, stoga je odlučeno da će se analizirati stara i nova izdanja tih udžbenika. Autorice svih četiriju starijih analiziranih izdanja *Fon-Fonova* jesu Dragica Dujmović Markusi i Terezija Pavić-Pezer, a objavljena su od 2015. do 2017. godine, odnosno od posljednje izmjene udžbenika 2014. godine. Podaci o novim *Fon-Fonovima* objavljivanim usporedo s uvođenjem reforme u gimnazije nalaze se u Tablici 7.

3.3. Istraživačka pitanja

S obzirom na cilj istraživanja i kriterije za analizu udžbenika koji su definirani u stručnoj literaturi (Nemeth-Jajić, 2007; Aladrović, 2009) postavljaju se sljedeća istraživačka pitanja:

- 1) Koja su konceptijska obilježja starih/novih *Fon-Fonova*? Koje su sličnosti i razlike između starih i novih *Fon-Fonova* s obzirom na promatrana konceptijska obilježja?
- 2) Postoji li statistički značajna razlika u broju ponuđenih tekstova određenih funkcionalnih stilova u starim i u novim *Fon-Fonovima*? Kakav je omjer tekstova s obzirom na funkcionalni stil u starim/novim *Fon-Fonovima*?
- 3) Postoji li statistički značajna razlika s obzirom na usmjerenost zadataka (prema sadržaju ili prema učeniku) među zadacima za ponavljanje i vježbu u starim i novim *Fon-Fonovima*?
- 4) Postoji li statistički značajna razlika u poticanju različitih jezičnih djelatnosti (slušanja, govorenja/razgovora, čitanja, pisanja) među zadacima za ponavljanje i vježbu u starim i novim *Fon-Fonovima*?

Navedena se istraživačka pitanja temelje na dvjema prethodno utvrđenim pretpostavkama. Početna je pretpostavka da stara i nova izdanja analiziranih udžbenika zadovoljavaju sve propisane zakonske kriterije s obzirom na to da se nalaze u *Katalogu odobrenih udžbenika* (drugim riječima, da uključuju sve propisane sadržaje i ishode). Druga je pretpostavka da novi *Fon-Fonovi* pripadaju u komunikacijski tip udžbenika, kako je navedeno u novim metodičkim priručnicima uz udžbenike hrvatskoga jezika:

Konceptija udžbenika *Fon-Fon 1* utemeljena je na komunikacijskome pristupu učenju i poučavanju: učenike se različitim tekstovima i zadacima te stavljanjem u uobičajene komunikacijske situacije potiče na ovladavanje jezikom kao sustavom s teorijskoga i s uporabnoga stajališta, ukazujući pritom na potrebu usvajanja temeljnih jezičnih znanja (*Metodički priručnik 1*, 2019: 17).

Komunikacijski udžbenik, za razliku od izlagačkog, kao temeljni metodički pristup uspostavlja dvosmjernu komunikaciju. Stoga metodička paradigma u komunikacijskom udžbeniku uključuje logičnu sadržajnu organizaciju, nastavne metode, oblik odgojno-obrazovne djelatnosti, nastavna sredstva i pomagala te metodičke sustave. S obzirom na to da je riječ o dvosmjernoj komunikaciji, u udžbenik se uključuju govorne metode (dijaloške i monološke), metoda čitanja i rada na tekstu, metoda pisanja, metoda slušanja, prijevodna metoda i neverbalne metode. Te se metode nerijetko povezuju (primjerice, govorne metode s metodom čitanja i rada na tekstu ili s metodom slušanja). Neverbalne metode koje se uglavnom koriste jesu metoda grafičkih prikaza i metoda pokazivanja (Rosandić, 2004: 49–50).

Važna napomena odnosi se na (ne)obvezatnost drugih obrazovnih materijala prema najnovijem Zakonu o udžbenicima (*Narodne novine*, 116/2018-2288). Iako se primjerenijim izvorom za analizu zadataka čine radne bilježnice, udžbenik je jedini obvezatan obrazovni materijal, dok drugi obrazovni materijali (uključujući radne bilježnice) nisu obvezni.

3.4. Postupci i instrumenti

Postupak istraživanja i analize starih/novih gimnazijskih udžbenika *Fon-Fon* provodi se na makrorazini i mikrorazini s ciljem odgovaranja na sva istraživačka pitanja.

Na makrorazini izlažu se osnovne informacije vodeći se Littlejohnovim (2011) okvirom za analizu nastavnih sredstava prema komunikacijskom pristupu poučavanja jezika, koji je, iako namijenjen za proučavanje udžbenika stranih jezika, primjenjiv. Prva razina analize nastavnih sredstava obuhvaća „objektivan opis“ publikacije, uključujući informacije poput godine objavljivanja, autora, broja stranica, korištenih boja, drugih sastavnica udžbeničkog kompleta i sl. (Littlejohn, 2011: 186), što se navodi za svaki od osam istraživanih udžbenika. Zatim se utvrđuju zajednička konceptijska obilježja starih/novih udžbenika (struktura udžbenika i udžbeničke jedinice, redosljed sadržaja te kriteriji strukturiranja sadržaja na cjeline te metodičke dionice udžbeničkih jedinica) (posljednje prema Nemeth-Jajić, 2007). Uspoređuju se istovjetne cjeline i udžbeničke jedinice, njihov redosljed i organizacija, koji se zbog reforme obrađuju u različitim razredima (pa je zbog propisanoga sadržaja primjerenije uspoređivati stari *Fon-Fon 2* i novi *Fon-Fon 3* nego stari i novi *Fon-Fon 2*).

Drugi se dio istraživanja također dijelom oslanja na Littlejohnov (2011: 184) pojam dizajna, koji se, između ostalog, može fokusirati na odabir i slijed sadržaja i zadataka. Na mikrorazini analizira se:

1. broj tekstova i zastupljenost pojedinog funkcionalnog stila (znanstvenog, administrativno-poslovnog, novinarsko-publicističkog, književnoumjetničkog (beletrističkog) i razgovornog stila; prema Siliću, 2006) u starim/novim *Fon-Fonovima*
2. tipovi zadataka u starim/novim *Fon-Fonovima* s obzirom na njihovu usmjerenost (prema sadržaju ili učeniku; prilagođeno prema Nemeth-Jajić, 2007) i s obzirom na jezične djelatnosti koje potiču (odgovaranje na pitanja, slušanje, govorenje, razgovaranje/raspravljanje, čitanje, pisanje; prilagođeno prema Aladrović, 2009).

U tu su svrhu izrađene evidencijske liste 1, 2 i 3, a tablični prikaz prikupljenih podataka nalazi se u prilogu. U evidencijskoj listi 1 bilježi se ukupan broj tekstova u udžbeniku i njihova pripadnost funkcionalnom stilu. Pritom se u obzir uzimaju ponuđeni tekstovi drugih autora za koje je naveden izvor, a izuzima autorski tekst, osmišljeni lingvometodički predlošci i definicije raznih pojmova uzete iz stručne literature.

Evidencijske liste 2 i 3 prilagođene su prema Nemeth-Jajić (2007) i Aladrović (2009). Pritom se evidencijska lista 2 odnosi na zadatke s područja gramatike, pravopisa i pravogovora, povijesti jezika i dijalektologije (to jest na jezične/jezikoslovne zadatke), a evidencijska lista 3 na zadatke jezičnoga izražavanja, odnosno zadatke kojima je glavni cilj poticanje jezične djelatnosti.

Nemeth-Jajić (2007: 35–38) predlaže podjelu zadataka u udžbenicima jezika s obzirom na njihovu usmjerenost: prema sadržajima ili prema učeniku. Zadatke koji su usmjereni na sadržaje naziva zadacima s nultom preoblikom. Primjer zadatka s nultom preoblikom jest *Načinite tri para riječi u kojima će fonem imati razlikovnu ulogu: na početku riječi (primjerice pad – rad), u sredini riječi (primjerice rad – red) i na kraju riječi (pad – panj). Pazite na naglasak suprotstavljenih riječi.* (Fon-Fon 1, 2015: 32). S druge strane, zadaci mogu biti preoblikovani stvarnom ili zamišljenom situacijom, osobnim odnosom, igrom i crtežom/fotografijom, što pokazuje da su usmjereni na poticanje stvaralačkog mišljenja i stvaralačkih mogućnosti učenika. Primjeri su zadataka sljedeći:

- zadatak s preoblikom stvarnom situacijom: *Opišite jedan svoj običan dan. U sastavku upotrijebite što više imenica, pridjeva i glagola s promjenama ije, je, e, i.* (Fon-Fon 1, 2015: 48)
- zadatak s preoblikom zamišljenom situacijom: *Napišite (izmišljeni) dijalog između don Quijotea i njegova sugovornika. Upotrijebite pritom što više namjernih, posljedičnih, dopusnih i pogodbenih rečenica.* (Fon-Fon 2, 2020: 122)
- zadatak s preoblikom osobnim odnosom: *Volite li još uvijek crtane filmove? Komentirajte način na koji autor crtane filmove povezuje s vremenom u kojem živi.* (Fon-Fon 3, 2020: 110)
- zadatak s preoblikom crtežom/fotografijom: *Napišite na temelju fotografije jednu metaforu i jednu metonimiju.* (Fon-Fon 1, 2019: 67).

U evidencijskoj listi 3 sa zadacima koji potiču jezično izražavanje primjenjive su iste kategorije (osim naknadno dodane kategorije grafičkih prikaza) kao u evidencijskoj listi 2. Primjer zadatka jezičnoga izražavanja s nultom preoblikom jest *Zadane su ključne riječi: dijete, lopta, more, pijesak, plač, smijeh. Na temelju ključnih riječi sastavite kratki opis, pripovjedni tekst i raspravljački tekst.* (Fon-Fon 1, 2015: 108), zato što učenici ne biraju sami o čemu će pisati niti ih se potiče da koriste svoje iskustvo, želje ili interese u sastavljanju teksta. S druge strane, zadatak jezičnoga izražavanja preoblikovan, primjerice, zamišljenom situacijom glasi *VIJEST*

IZ BUDUĆNOSTI • Izumljen ----- (dopunite sami). Napišite vijest o novom izumu o kojem prije desetak godina nismo mogli ni sanjati. (Fon-Fon 1, 2019: 92). U tom se zadatku od učenika traži kreativnost i mašta, pa ga možemo opisati kao stvaralački zadatak usmjeren na učenika.

Nadalje, osim zadataka s preoblikom, problemski i istraživački zadaci, zadaci praktičnoga rada i zadaci u kojima se sadržaj povezuje sa stvaranjem različitih oblika jezičnoga izražavanja također su usmjereni prema učeniku, pa su dio kategorizacije pitanja Nemeth-Jajić (2007: 38), koja tih 12 skupina zadataka u statističkoj analizi dijeli na sedam skupina: 1. skupina: zadaci s nultom preoblikom; 2. skupina: zadaci preoblikovani stvarnom situacijom, zamišljenom situacijom, osobnim odnosom, crtežom; 3. skupina: zadaci preoblikovani igrom; 4. skupina: zadaci s likovnim izražavanjem i zadaci praktičnoga rada; 5. skupina: problemski i istraživački zadaci; 6. skupina: različiti oblici jezičnoga izražavanja i 7. skupina: kombinirani zadaci.

Za potrebe ovoga istraživanja analiziraju se zadaci prve i druge skupine bez izmjena u odnosu na Nemeth-Jajić (2007). Treća skupina zadataka preoblikovanih igrom i zadaci s likovnim izražavanjem izuzimaju se jer nisu pronađeni primjeri takvih zadataka.²⁷ Umjesto toga dodana je skupina grafički prikaz s potkategorijama tablica, umna mapa, shema, grozdovi, Vennov dijagram i po izboru. U četvrtoj se skupini bilježe samo zadaci praktičnog rada, a u petoj istraživački zadaci. Što se tiče šeste skupine, različiti se oblici jezičnoga izražavanja dodatno kategoriziraju na slušanje, govorenje, razgovaranje i raspravljanje, čitanje i pisanje, što je prilagođeno prema Aladrović (2009: 51), koja analizira tipove zadataka u udžbenicima hrvatskoga jezika radi utvrđivanja zastupljenosti komunikacijske kompetencije i pritom definira kategorije odgovaranja na pitanja, razgovor/rasprava, čitanje, pisanje, govorenje, tumačenje i istraživanje.

Naposljetku, sedma se skupina također izuzima jer je utvrđen velik broj kombiniranih zadataka, koji se stoga bilježe zasebno u svaku pripadajuću kategoriju. Primjerice, zadatak *Poslušajte neku informativnu emisiju na radiju. Prepričajte sažeto njezin sadržaj. (Fon-Fon 1, 2019: 26)* povezuje jezične djelatnosti slušanja i govorenja. Stoga se taj zadatak istovremeno uvrštava u evidencijsku listu 3 u slušanje i govorenje.

²⁷ U svih osam udžbenika pronađen je samo jedan zadatak koji učenike potiče na likovno izražavanje: *Pročitajte u čitanci pjesmu Hanibala Lucića Jur ni jedna na svit vila. Opišite (ili nacrtajte) na temelju pjesme portret djevojke prikazane u pjesmu (Fon-Fon 1, 2019: 38, istaknula M. P.).*

Sljedeći je primjer višestruko kombiniranog zadatka: *Volite li (još uvijek; dodano u Fon-Fonu 1, 2019, istaknula M. P.) gledati crtane filmove? Obrazložite svoj odgovor trima argumentima i napišite ga u obliku kratkoga teksta. Ispišite iz svojih rečenica sve odredbene, dopunske i okolnosne sintagme. Na kraju u svakoj sintagmi podcrtajte glavnu sastavnicu i odredite službu riječi zavisne sastavnice.* (Fon-Fon 3, 2016: 24 i Fon-Fon 1, 2019: 98). Dakle riječ je o jezičnom, gramatičkom, točnije sintaktičkom zadatku koji je preoblikovan osobnim odnosom (*Voliš li...*) i pisanjem (*napiši u obliku kratkog teksta*), a zatim svoj tekst učenik koristi kao lingvometodički predložak. Taj se zadatak stoga ubraja u jezični zadatak preoblikovan osobnim odnosom i pisanjem u evidencijskoj listi 2. Posljednji je primjer kombiniranog istraživačkog zadatka u kojem se rezultati istraživanja prikazuju praktičnom radom: *Istražite kakav je status hrvatskoga jezika u kontekstu Europske unije. Rezultate istraživanja prikažite u obliku PP prezentacije ili plakata.* (Fon-Fon 1, 2019: 46).

3.5. Analiza rezultata i rasprava

Fon-Fonovi 1, 2, 3 i 4 za gimnazije koji su donošenjem Kurikuluma stavljeni izvan upotrebe autorsko su djelo Dragice Dujmović Markusi i Terezije Pavić-Pezer u izdanju nakladničke kuće Profil Klett. Riječ je o razgranatim ili diferenciranim udžbenicima predmetnih područja *Hrvatski jezik* i *Jezično izražavanje* te dolaze u kompletu s čitankama naziva *Književni vremeplov*, koje pokrivaju područje *Hrvatska i svjetska književnost*. Uz svaki od tih udžbenika dolaze također diferencirane istoimene radne bilježnice.

U ovoj se analizi koristi *Fon-Fon 1* izdan 2015. godine, *Fon-Fon 2* iz 2017, *Fon-Fon 3* iz 2016. i *Fon-Fon 4* iz 2017. godine. Uvez je mekan, a format 21,5×27 cm. Prosječan je broj stranica približno 153; najmanje stranica broji *Fon-Fon 1*, njih 123, *Fon-Fon 2* ima 160 stranica, *Fon-Fon 3* 152 stanice, a najviše stranica ima *Fon-Fon 4* – njih 175. Budući da je naslovna stranica prvo što učenici uočavaju, trebala bi biti primjerena njihovoj dobi i pobuditi interes, za što je ključna upotreba boja i slika (Marjančić i Martinović, 2018: 69). Sva su četiri *Fon-Fona* ilustrirana u bojama s prepoznatljivim naslovnica sa smeđim/crnim čizmama u prvom planu, iza kojih se nalazi isječak naslova prve gramatike hrvatskoga jezika – *Institutionum linguae Illyricae libri duo* Bartola Kašića. Pri vrhu se nalaze imena autorica, a ispod njih je velikim bijelim slovima otisnut naziv udžbenika i razred. U donjem desnom uglu nalazi se podnaslov, odnosno vrsta udžbenika, razred i smjer kojemu je namijenjen te logo nakladnika. Na polovici stražnje strane korica nalaze se umanjene čizme s naslovnice ispod kojih je rukopis Tadijanovićeve pjesme *Slap*, doduše zamućen i jedva čitljiv. Naslovnica se starijih *Fon-Fonova* razlikuje isključivo prema korištenoj boji u gornjoj polovici naslovne stranice i stražnje korice te boji vezica na čizmama: *Fon-Fon* za prvi razred gimnazije krase plava boja i svijetloplave vezice, u drugom razredu postaje crven sa žutim vezicama, u trećem razredu ljubičast sa roza vezicama i u četvrtom razredu narančast sa žutim vezicama.

S druge strane, najnovija izdanja *Fon-Fonova* usklađena s Kurikulumom istoga izdavača izlaze 2019. godine (*Fon-Fon 1*), 2020. godine (*Fon-Fon 2* i *3*) i 2021. godine (*Fon-Fon 4*), usporedo s frontalnim uvođenjem reforme u nastavu.²⁸ Autorica *Fon-Fona 1* i *4* jest Dragica Dujmović Markusi, a autorstvo *Fon-Fona 2* i *3* uz Dujmović Markusi potpisuje i Tanja Španjić. Pokrivaju

²⁸ Zbog načina na koji je frontalna reforma uvedena jedna je generacija učenika prva dva razreda završila prema starom programu, a u treći ušla s novim programom. S obzirom na to da je redoslijed sadržaja znatno promijenjen, učenici će fonologiju, koju su obrađivali u prvom razredu, prema Kurikulumu ponovno obrađivati u četvrtom, a morfologiju, kojom su se bavili u drugom razredu, dočekala ih je opet u novim udžbenicima trećeg razreda. S druge strane, sintaksa i leksikologija gotovo ih u potpunosti zaobilaze. Slično se događa i s književnim sadržajima.

ново jedinstveno područje *Hrvatski jezik i komunikacija* i također su u kompletu s *Književnim vremeplovima*.²⁹ Uz njih su pripremljeni IZZI digitalni interaktivni materijali koji, kako stoji na nakladnikovoj stranici,³⁰ spajaju tradicionalno obrazovanje i suvremene digitalne tehnologije radi bržeg i lakšeg učenja. Novost je i što umjesto dviju radnih bilježnica uz njih dolazi jedna integrirana naziva *Fonoplov*.

Uvez i format nepromijenjeni su. Prosječan je broj stranica novih udžbenika za 25 veći, pa iznosi oko 178. Ponovno je *Fon-Fon 1* najtanji sa 147 stranica, *Fon-Fon 2* ima 173 stranica, *Fon-Fon 3* 179 stranica, a daleko najviše stranica ima *Fon-Fon 4* – njih čak 212. Iako maturanti imaju 12 sati manje hrvatskoga jezika godišnje nego u prvim trima razredima, broj je stranica veći jer je na kraj udžbenika dodano poglavlje s podsjetnicima na prethodno obrađene jezične sadržaje i zato što se sve gradivo vezano uz povijest hrvatskoga jezika sada obrađuje u 4. razredu. Što se tiče korica, *Fon-Fonovi 1, 2, 3 i 4* dizajnom su vrlo slični svojim starijim parnjacima; sve njih krasi prepoznatljive čizme, doduše različitih nijansa istih boja, isti font i boja slova, naslov prve gramatike hrvatskoga jezika i stihovi *Slapa*. Razlika je u poziciji podnaslova, koji se sada nalazi ispod naslova, što je na prvi pogled najuočljivija razlika.

3.5.1. Konceptijska obilježja udžbenikâ

Unutar korica stari i novi udžbenici podijeljeni su na jednake dijelove. Počinju, kao i većina drugih knjiga/udžbenika, naslovnom stranicom s imenom autorice/autorica, naslovom udžbenika, njegovom namjenom i nazivom izdavača. Novost je što novi *Fon-Fonovi* sadrže poveznicu i QR-kod koji vodi na IZZI digitalne sadržaje. Na lijevoj stranici od naslovne nalazi se popis osoba koje su sudjelovale u nastanku udžbenika (izdavač, urednici, recenzenti...), informacije o grafičkom oblikovanju knjige, lekturi i podaci o autorskim pravima. Nakon toga slijedi sadržaj, pojašnjenje koncepcije udžbenika, glavni tekst i, na kraju, pojmovnik.

Jedna od promjena koje se tiču glavnoga teksta jest što su novi udžbenici, za razliku od starih, podijeljeni na jednak broj cjelina – svi se sastoje od njih sedam (izuzev *Dodatka* u *Fon-Fonu 4*). S druge strane, stari *Fon-Fon 1* i *4* podijeljeni su na devet cjelina, *Fon-Fon 2* na šest cjelina

²⁹ O povezanosti tema/cjelina u *Književnom vremeplovu* i *Fon-Fonu* govorila je autorica Dragica Dujmović Markusi na predstavljanju udžbenika. Tako se, primjerice, u *Književnom vremeplovu 2* prva tema *Književni tekst kao medijska poruka s prijedlogom izborne lektire Životinjska farma* Georga Orwella povezuje s temom *Književna i javna komunikacija*, odnosno javnim govorom i raspravom u *Fon-Fonu 2*. Slično su povezane i ostale teme/cjeline. <https://profil-klett.adobeconnect.com/pjm5rrh4aa7n/> [pregled 19. 8. 2021].

³⁰ IZZI digitalni sadržaji. <https://www.profil-klett.hr/izzi> [pregled 7. 10. 2021].

i *Fon-Fon 3* na osam cjelina. Popis cjelina u starim i novim udžbenicima nalazi se u Tablicama 8 i 9.

Tablica 8 Prikaz cjelina u starim Fon-Fonovima

Cjeline u starim <i>Fon-Fonovima</i>			
<i>Fon-Fon 1</i> (2015)	<i>Fon-Fon 2</i> (2017)	<i>Fon-Fon 3</i> (2016)	<i>Fon-Fon 4</i> (2017)
1. Jezik i govor	1. Uvod u morfologiju	1. Uvod u sintaksu	1. Uvod u leksikologiju
2. Hrvatski jezik	2. Vrste riječi	2. Rečenica i iskaz	2. Značenjski odnosi među riječima
3. Glasovi	3. Morfostilistika	3. Gramatičko ustrojstvo rečenice	3. Raslojenost leksika
4. Glasovne promjene	4. Hrvatska narječja	4. Rečenice po sastavu	4. Jezično posuđivanje
5. Naglasni sustav	5. Povijest jezika	5. Rečenica i tekst	5. Onomastika. Frazeologija
6. Pismo i pravopis	6. Jezično izražavanje	6. Hrvatska narječja	6. Tvorba riječi
7. Hrvatska narječja		7. Povijest jezika	7. Leksikografija
8. Povijest jezika		8. Jezično izražavanje	8. Hrvatski jezik u 20. stoljeću
9. Jezično izražavanje			9. Jezično izražavanje

Tablica 9 Prikaz cjelina u novim Fon-Fonovima

Cjeline (teme) u novim <i>Fon-Fonovima</i>			
<i>Fon-Fon 1</i> (2019)	<i>Fon-Fon 2</i> (2020)	<i>Fon-Fon 3</i> (2020)	<i>Fon-Fon 4</i> (2021)
1. Jezikom o stvarnosti	1. Privatna i javna komunikacija	1. Raspravljajući tekstovi	1. Raspravljajući tekstovi
2. Tekstovi: pripovijedanje i opisivanje	2. Raslojenost leksika	2. Esej	2. Glasovni sustav hrvatskoga standardnog jezika
3. Hrvatski jezik	3. Izlagački tekstovi	3. Morfologija	3. Pisanje raspravljajčkoga teksta
4. O riječima	4. Rečenica	4. Upućivački tekstovi	4. Jezično posuđivanje
5. Od riječi do rečenice i teksta	5. Tekst	5. Funkcionalni stilovi	5. Imena i frazemi
6. Funkcionalni stilovi	6. Pisana komunikacija	6. Tvorba riječi	6. Povijesni razvoj hrvatskoga standardnog jezika

7. Mali školski savjetnik	7. Vodič kroz jezičnu normu	7. Vodič kroz jezičnu normu	7. Vodič kroz jezičnu normu
			8. Dodatak

Iz tablica i naziva cjelina vidljive su određene promjene koje su uvedene zbog promjene programa i prelaska na Kurikulum. Prvo, u svim starim udžbenicima posljednja cjelina naslovljena je *Jezično izražavanje*, odnosno u jednom poglavlju donose se sadržaji propisani istoimenim nastavnim područjem u PGHJ-u. Na početku tih poglavlja u svim starim udžbenicima nalazi se podsjetnik s grafičkim prikazom jezičnih djelatnosti (slušanja, govorenja, čitanja i pisanja). S druge strane, u Kurikulumu su ti sadržaji ujedinjeni s jezičnim sadržajima u novom nastavnom području *Hrvatski jezik i komunikacija*, što se u novim udžbenicima odražava u nedostatku te cjeline i u kreiranju novih cjelina posvećenih različitim vrstama tekstova (u prvom razredu opisnim i pripovjednim tekstovima, u drugom razredu izlagačkim tekstovima, u trećem razredu raspravljачkim i upućivačkim tekstovima i u četvrtom razredu raspravljачkim tekstovima). Isto tako, sva povijest hrvatskoga jezika premještena je u cjelinu *Povijesni razvoj hrvatskoga standardnog jezika novoga Fon-Fona 4*. Te su promjene izravna posljedica promjena u Kurikulumu. Novost je posljednja, sedma cjelina u novim udžbenicima (*Mali školski savjetnik* u prvom razredu i *Vodič kroz jezičnu normu* u ostalim razredima), koja donosi pravopisne sadržaje i jezične savjete.³¹ Na to se poglavlje učenike ponekad upućuje u dionici *Govorim, slušam, čitam, pišem*, primjerice *Pročitajte u poglavlju Vodič kroz jezičnu normu (str. 192.) sadržaj koji se odnosi na morfološki uvjetovane glasovne promjene. Načinite o tome bilješke. (Fon-Fon 4, 2021: 67).*

Cjelina posvećenih gramatičkim sadržajima, kojih je u starim udžbenicima bilo najviše, u novim je udžbenicima znatno manje (18 u starima prema 10 u novima). Bez obzira na to svi su jezični sadržaji manje-više pokriveni u novim udžbenicima, no obrađuju se u različitim razredima (kako je to propisano Kurikulumom):

1. U novom *Fon-Fonu 1* dvije su cjeline, strogo gledajući, posvećene gramatičkim sadržajima: četvrta i peta. Četvrta cjelina *O riječima* bavi se leksikologijom i uspoređiva je s prvom (*Uvod u leksikologiju*), drugom (*Značenjski odnosi među riječima*) i sedmom

³¹ Na predstavljanju udžbenika hrvatskoga jezika za srednje škole autorica i urednica Dragica Dujmović Markusi rekla je da se sedma tema ne obrađuje kronološki, nego sadrži pravopisna pravila i savjete u kojima učenici često griješe. Stoga je predviđena za korištenje tijekom cijele nastavne godine kada se to pokaže potrebnim. <https://profil-klett.adobeconnect.com/pjm5rrh4aa7n/> [pregled 19. 8. 2021].

(*Leksikografija*) cjelinom u starom *Fon-Fonu 4*. Peta cjelina *Od riječi do rečenice i teksta* donosi sadržaje morfologije i sintakse (vrste riječi i uvod u sintaksu – sintagma, gramatičko ustrojstvo rečenice, rečenični članovi). U starim udžbenicima cjelina *Vrste riječi* nalazi se u *Fon-Fonu 2*, a *Uvod u sintaksu* i *Gramatičko ustrojstvo rečenice* nalaze se u *Fon-Fonu 3*.

2. U novom *Fon-Fonu 2* druga cjelina *Raslojenost leksika* podudarna je s istoimenom cjelinom u starom *Fon-Fonu 4*, dok se *Rečenica* i (većim dijelom) *Tekst*³² sadržajno podudaraju s cjelinama *Rečenice po sastavu* i *Rečenica i tekst* u starom *Fon-Fonu 3*.
3. Novi *Fon-Fon 3* donosi cjeline *Morfologija* (u starom *Fon-Fonu 2* cjeline *Uvod u morfologiju*, *Vrste riječi*, *Morfostilistika*, a vrste riječi, sadržajno pokrivena u *Fon-Fonu 1*, sada se ponavljaju) i *Tvorba riječi* (istoimeno poglavlje u starom *Fon-Fonu 4*).
4. Najveća je razlika između starih/novih udžbenika što se fonologija, koja se tradicionalno obrađivala u prvom razredu, sada u potpunosti obrađuje u četvrtom. Stoga je druga cjelina u *Fon-Fonu 4* naziva *Glasovni sustav hrvatskoga standardnog jezika* podudarna s trima cjelinama u starom *Fon-Fonu 1* (*Glasovi*, *Glasovne promjene* i *Naglasni sustav*). U novom *Fon-Fonu 4* leksikološke teme *Jezično posuđivanje* i *Imena i frazemi* (u starom *Fon-Fonu 4* *Onomastika. Frazologija*) nisu značajno mijenjane.

Ako promotrimo kriterije za strukturiranje sadržaja – tematski kriterij, kriterij nastavnih područja, kriterij unutarpredmetnog povezivanja, kriterij jezičnih razina, o kojima piše Nemeth-Jajić (2007: 48) – pri strukturiranju sadržaja u starim *Fon-Fonovima* primijenjen je kriterij jezičnih razina koji se odnosi na gramatičko gradivo izloženo prema sintaktičkoj i morfološkoj razini (primjerice *Uvod u morfologiju*, *Uvod u sintaksu*, *Uvod u leksikologiju*) i kriterij nastavnih područja (posljednja cjelina *Jezično izražavanje*). U novim *Fon-Fonovima* kombiniraju se kriterij jezičnih razina i kriterij unutarpredmetnog povezivanja. Primjer je za to povezivanje jezičnih sadržaja i gradiva jezičnoga izražavanja prema načelu komunikacijske funkcionalnosti, što se posebno očituje u zadacima za ponavljanje i vježbu, dok se pravopisno gradivo izlaže u zasebnoj cjelini na kraju udžbenika. Nadalje, iako kriterij nastavnog područja nije primjenjiv jer je riječ o jedinstvenom području *Hrvatski jezik i komunikacija*, komunikacijski su sadržaji svrstani u zasebne cjeline (primjerice *Upućivački tekstovi*, *Raspravljajući tekstovi*).

³² U cjelini *Tekst* jezični se sadržaji povezuju s pisanjem teksta, posebno interpretativnoga školskog eseja, što je novost.

Svakoj cjelini u starim i novim udžbenicima prethodi svojevrsna naslovna stranica s naslovom cjeline, popisom pripadajućih nastavnih jedinica i uvodnom fotografijom s povezanim motivima. Naime, uvodna fotografija može služiti kao poticaj učenicima i nastavnicima za ostvarivanje nastavnih zadataka, o čemu piše Bušljeta (2010: 50). Primjer je za to prva udžbenička jedinica u *Fon-Fonu 1* (2015: 9), gdje jedan od zadataka za ponavljanje i vježbu glasi: *Uvodna fotografija (6. str.) pokazuje različite načine nejezičnoga sporazumijevanja. Izaberite jednu osobu na fotografiji i napišite koju poruku šalje. Obrazložite svoj odgovor.* Osim navedenih elemenata na naslovnim stranicama cjelina u novim udžbenicima nalazi se i jasan popis ishoda, što je jedan od zahtjeva Pravilnika o udžbeničkom standardu (2019). U novim *Fon-Fonovima* ishodi iz Kurikuluma, ponajprije iz stupca „razrada ishoda“, preoblikovani su u 1. lice jednine (iz 3. lica jednine) i uz manje preinake (uglavnom pojednostavljivanje) prepisani na naslovne stranice cjelina (primjerice, razrada ishoda SŠ HJ A.2.2. glasi „– razlikuje govorne i razgovorne vrste izlagačkih tekstova iz različitih izvora, različitih funkcionalnih stilova i oblika u skladu s određenom svrhom slušanja i namjeni“, a u prvom poglavlju *Fon-Fona 2* (2020) *Privatna i javna komunikacija* preoblikovan je u „razlikujem govorne i razgovorne vrste u javnoj komunikaciji“.

Stari Udžbenički standard (2013) u posljednjoj, jedanaestoj točki poglavlja *Didaktičko-metodički standardi i zahtjevi* navodi da u pravilu udžbenik uz osnovni tekst sadrži predgovor s jasno iznesenom koncepcijom udžbenika. U novom Pravilniku o udžbeničkom standardu (2019) taj je dio izbrisan. Predgovora s izravnim obraćanjem autorice/autorica učenicima na početku udžbenika nema. Međutim, poslije sadržaja i stari i novi *Fon-Fonovi* donose prikaz „Koncepcije udžbenika Fon-Fon“, no zapravo je riječ o pojašnjenju koncepcije udžbeničke jedinice i njezinih metodičkih dionica na primjeru.

U starim i novim udžbenicima udžbenička se jedinica sastoji od komponenti o kojima piše Poljak (1980: 34), a riječ je o uvođenju učenika u novu temu, izlaganju sadržaja nastavne teme, vježbanju aktivnosti, ponavljanju nastavnih sadržaja i provjeravanju znanja i aktivnosti. Starim/novim udžbenicima zajedničke su sljedeće metodičke dionice: *uvodni zadatak*, koji učenicima „pomaže smjestiti jezični sadržaj u svakodnevicu, a („ponekad“; dodano u novim *Fon-Fonovima*, istaknula M. P.) služi i kao predložak na kojem ponavljate poznate ili uočavate nepoznate jezične sadržaje“, *okviri s izdvojenim temeljnim jezičnim sadržajima*, „koje treba znati da bi se znanje moglo primijeniti“ i oznaka *Iz rječnika* koja „pomaže u razumijevanju pojmova i služi proširivanju [učenikova] rječnika“ (u starim *Fon-Fonovima*, u novima je izbačen dio o „proširivanju rječnika“).

Međutim, novi udžbenici u odnosu na stare donose i neke veće promjene: izbačen je dodatak s rubnice naziva *Dobro je znati* sa sadržajima „koji [učenicima] pomažu u usvajanju temeljnih jezičnih pojmova, jezični savjeti ili kakva zanimljivost“. Dodana je dionica koja učenike upozorava na ulogu *polaznog teksta* kao poticaja „za pristup jezičnim i komunikacijskim sadržajima“, što ima uporište u naglašavanju važnosti tekstova u Kurikulumu. Promijenjen je naslov dijela udžbeničke jedinice koji se odnosi na vježbanje; umjesto *Ponovite i primijenite* sada je *Govorim, slušam, čitam, pišem*, a u opis tog dijela koji glasi „nekoliko zadataka pomoću kojih možete provjeriti jeste li usvojili ono čime ste se bavili na satu“ dodano je „ali i stvaralački se izraziti“. Naslov *Govorim, slušam, čitam, pišem* odraz je ishoda od A.X.1. do A.X.4. koji se tiču jezičnih djelatnosti, a osobito je zanimljivo što je napisan u 1. licu jednine prezenta, dok je stari naslov u 2. licu množine imperativa (*Ponovite i primijenite*). Međutim, sva pitanja i zadaci i u starim i u novim udžbenicima pisani su u 2. licu množine, što novi naslov tog dijela udžbeničke jedinice čini iznimkom. Nadalje, stvaralačko se izražavanje, koje je dodano u opis zadataka, spominje kao jedan od ishoda u predmetnom području *Književnost i stvaralaštvo*, međutim dobrodošlo je (pa i nužno) u nastavi jezika.

Na dnu stranice objašnjen je položaj dodatnih sadržaja i podsjetnika unutar udžbenika, točnije unutar cjelina. U starim udžbenicima dodatni sadržaji s gradivom na višoj razini od propisane imaju naziv 5+, međutim njihov sadržaj i svrha nisu pobliže opisani i nalaze se prije podsjetnika s vizualno usustavljenim najvažnijim jezičnim sadržajima. U novim udžbenicima dodatni su sadržaji naslovljeni *Iz drugoga kuta* gdje se „promjenom perspektive obrađeni jezični sadržaji pokazuju kao dio svakodnevice“ te su premješteni na kraj cjeline.

Cjeline u starim i novim udžbenicima pretežno su naslovljene prema gramatičkim sadržajima i oblicima jezičnog izražavanja ili tekstovnim vrstama, odnosno naslovi su usmjereni na sadržaje. Iznimno, naslov cjeline *Od riječi do rečenice i teksta* u *Fon-Fonu 1* (2020) sa sadržajima s područja morfosintakse i novi naslov cjeline *Imena i frazemi* (u odnosu prema starom *Onomastika. Frazelogija*) u *Fon-Fonu 4* (2021) mogu se nazvati deskriptivnima jer učenici dobivaju dojam o čemu je u toj cjelini riječ ako ne znaju što je morfosintaksa ili onomastika). Prema učeniku usmjeren je i naziv dijela sa zanimljivostima *Iz drugog kuta* u novim udžbenicima, koji je namijenjen svim učenicima, ne samo onima koji žele znati za 5+.

3.5.2. Zastupljenost funkcionalnih stilova

Hrvatski je standardni jezik polifunkcionalan: funkcionira u različitim stilovima – znanstvenom, administrativno-poslovnom, novinarsko-publicističkom, književnoumjetničkom (beletrističkom) i razgovornom stilu – a svaki od njih ima svoje zakonitosti (Silić, 2006: 38):

1. Znanstveni je stil izrazito objektivn, a znanstvena djela trebaju biti pisana u skladu s temeljnim načelom znanosti: načelom logičke organizacije sadržaja i izraza, načelom objektivnosti i načelom apstraktnosti (Silić, 2006: 43). Taj se stil dijeli na strogo znanstveni, pedagoški i znanstveno-popularni podstil: pedagoškim podstilom pisani su školski udžbenici, a znanstveno-popularnim djela namijenjena laicima. Pedagoški i znanstveno-popularni podstilovi svojim se značajkama približavaju publicističkom stilu (Blažević, 2009: 7–12). Tekstovi pisani znanstvenim stilom jesu: pisani znanstveni radovi, referati, predavanja, rasprave i sl. (Dujmović Markusi, 2019: 124).
2. Administrativno-poslovni stil jest nominalan, jednostavan, jasan, točan, potpun, ujednačen, eksplicitan, ekonomičan, analitičan, konkretan, objektivn, kratak, određen, terminologijski, neemocionalan, imperativan, klišeiziran te sadrži jezični parazitizam. Važno je napomenuti da se taj stil nerijetko (pogrešno) poistovjećuje s hrvatskim standardnim jezikom, pa se njegove značajke nameću ostalim funkcionalnim stilovima (Silić, 2006: 65–66). Taj se stil upotrebljava u administrativno-pravnom području, primjerice u politici, diplomaciji, ekonomiji itd., a njime su pisani zakoni, razni obrasci, zapisnici, službeni dopisi i sl. (Dujmović Markusi, 2019: 123).
3. Novinarsko-publicistički ili žurnalistički stil „najsloženiji je funkcionalni stil (hrvatskoga) standardnog jezika“. Novinarstvo uključuje ne samo područje pisane nego i područje slušane te gledane aktualne informacije: novine, radio, televiziju i internet. Novinarske žanrove razlikujemo s obzirom na opće funkcije novinarskih medija – informativnu, propagandnu, populizatorsku, prosvjetiteljsku, agitativnu, pedagošku i zabavnu. U informativnim, populizatorskim, prosvjetiteljskim i pedagoškim žanrovima prevladavaju neutralna (stilski neobilježena) jezična sredstva, dok se u propagandnim, agitativnim i zabavnim žanrovima koriste ekspresivna (stilski obilježena) jezična sredstva. Silić (2006: 77) u prve ubraja vijest, komentar, kroniku, recenziju, intervju, anketu i reportažu, a u druge kratku priču, koseriju, humoresku, esej (ogled), feljton (podlistak), nekrolog, panegirik, persiflažu, pamflet, parodiju, grotesku i lakrdiju (Silić, 2006: 75–77). Publicistički stil Gojević (2009: 25) dijeli na četiri podstila: publicistički u užem smislu (analitičko novinarstvo), književno-publicistički (putopisi, reportaža,

kritika), znanstveno-popularni (knjige, članci) i memoarski podstil (sjećanja, uspomene, dnevници).

4. Književnoumjetnički (beletristički) stil najslobodniji je i najindividualniji stil hrvatskoga standardnog jezika, iako se u posljednje vrijeme problematizira status književnoumjetničkog stila (Nemeth-Jajić, 2018: 84). Za razliku od drugih funkcionalnih stilova, u kojima dominira kolektivnojezično, u književnoumjetničkom stilu dominira individualnojezično (Silić, 2006: 100).
5. Razgovorni stil obuhvaća usmeni i pisani govor (zapisi, pisma, bilješke...). Sadržaj mu je svakodnevni život, a njegove su značajke nepripremljenost, neslužbenost i spontanost. Zbog toga se u njemu nalazi najviše ekspresivnih i emocionalno obojenih izraza, kao i izvanjezičnih načina komuniciranja (Silić, 2006: 109).

Težak (1996: 47) navodi da je učenike nužno uputiti u medijsku ulogu riječi i funkcionalne stilove s teoretskog stajališta i praktične uporabe: učenik „mora upoznavati hrvatski jezik na raznovrsnim sadržajima, tekstovima i funkcionalnim stilovima“ (Težak, 1996: 102).

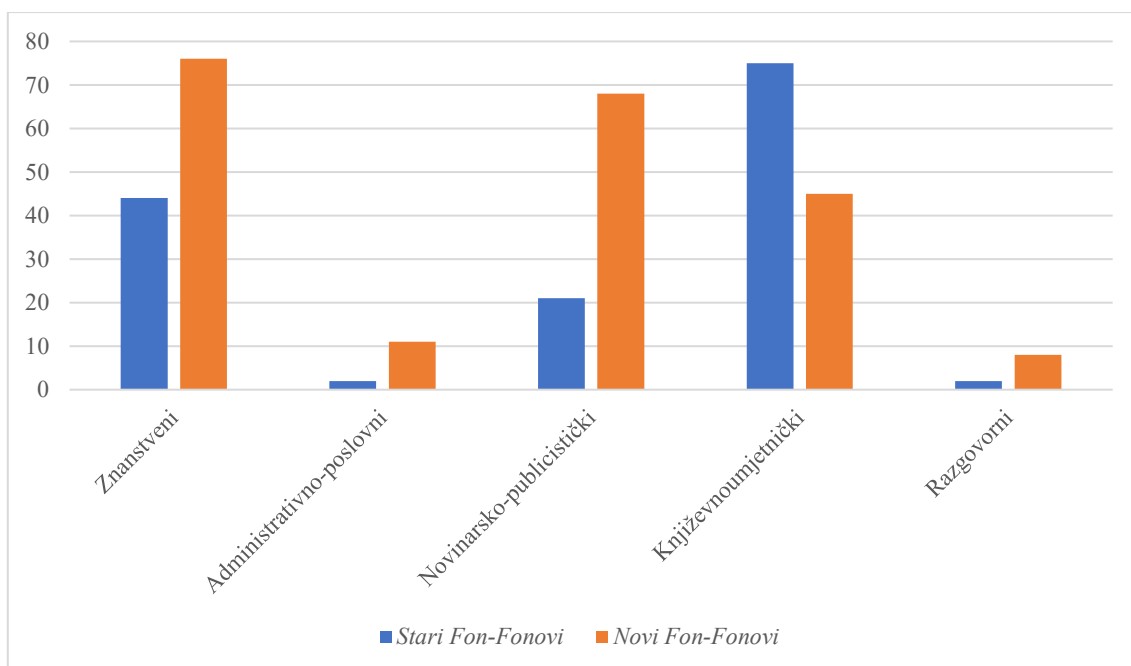
Velik udio književnih tekstova u obradi jezičnih sadržaja i u jezičnim udžbenicima komentiraju Visinko (2010: 36) i Nemeth-Jajić (2018: 15), navodeći da je obrađivanje jezičnih sadržaja na predlošcima književnih tekstova metodički neprimjereno, a jezični udžbenici najčešće donose upravo književne tekstove kao polazne. Nemeth-Jajić (2018: 84) zaključuje: „Učenik je okružen tekstovima svih funkcionalnih stilova i škola mu treba dati oruđe za njihovo čitanje i razumijevanje“. Stoga, imajući na umu da je tekst „izvor i uvir nastave hrvatskog jezika, što znači da ta nastava polazi od teksta i tekstu se vraća“ (Težak, 1996: 100–101) i naglašavanje važnosti teksta u novom Kurikulumu, jedno od istraživačkih pitanja jest donose li autori u novim udžbenicima statistički značajno više tekstova različitih funkcionalnih stilova.

U starim i novim udžbenicima ukupno su izbrojena 352 ponuđena teksta³³ s navedenim izvorom: njih 144 u starim i 208 u novim *Fon-Fonovima*. U starim *Fon-Fonovima* prosječan je broj tekstova po razredu 36 (1. razred = 38, 2. razred = 39, 3. razred = 32, 4. razred = 35), a u novim *Fon-Fonovima* prosjek su otprilike 52 teksta po udžbeniku (1. razred = 58, 2. razred = 55, 3. razred = 46, 4. razred = 49). T-test pokazuje da postoji statistički značajna razlika u broju

³³ Ubrojani su i ponavljajući tekstovi istoga izvora, primjerice u *Fon-Fonu 1* (2019) *Mit o Prometeju* nalazi se 3 puta u različitim udžbeničkim jedinicama.

ponuđenih tekstova različitih funkcionalnih stilova u starim/novim udžbenicima ($p < 0,001481$). Tablični prikaz rezultata nalazi se u evidencijskoj listi 1 u prilogu.

Nekim tekstovima nije bilo moguće nedvojbeno utvrditi pripadajući funkcionalni stil zbog brojnih podstilova s karakteristikama dvaju stilova. Stoga je radi dosljednosti odlučeno sljedeće: znanstveno-popularni radovi, koji imaju karakteristike novinarsko-publicističkog stila, ubrajani su u znanstveni stil, a u novinarsko-publicistički stil ubrajani su, osim strogo publicističkog podstila, radovi književno-publicističkoga (putopisi, reportaža, kritika) i memoarskog podstila (dnevnici), kao i eseji i feljtoni, koje Silić (2006) ubraja novinarsko-publicistički stil. Tekstovi administrativno-poslovnoga i književnoumjetničkog stila nedvojbeno su određeni, dok su u razgovorni stil ubrojani tekstovi (uglavnom književni) koji sadrže karakteristike razgovornog stila i u udžbenik su uvršteni s nakanom da predstavljaju razgovorni stil. Razne rječničke definicije i kratke znanstvene definicije isključene su iz analize. U grafičkom prikazu na Slici 5 nalazi se raspodjela funkcionalnih stilova u starim i novim udžbenicima.

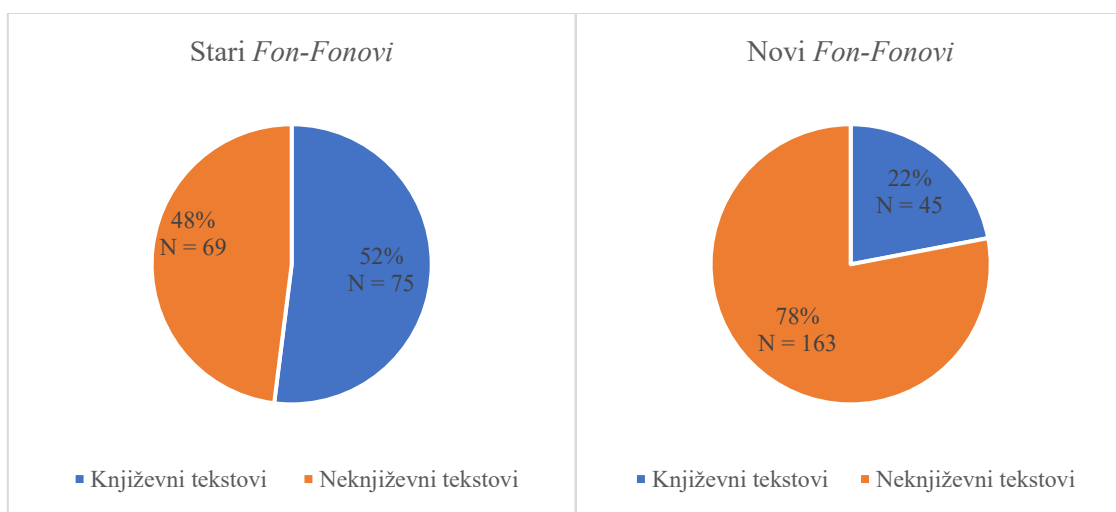


Slika 5 Raspodjela funkcionalnih stilova u starim i novim *Fon-Fonovima*

Na Slici 5 vidljivo je da su u starim *Fon-Fonovima* najzastupljeniji književni tekstovi, ukupno njih 75, od čega je 15 u dodatnim sadržajima o fonostilistici, grafostilistici i hrvatskim narječjima u *Fon-Fonu 1* (2015). Međutim, ako oduzmemo tih 15 tekstova, književnih je tekstova i dalje najviše. Na drugom su mjestu znanstveni tekstovi, njih 44, od čega ih je 5 također u dodatnim sadržajima. Na trećem je mjestu novinarsko-publicistički stil s 21 tekstom,

dok su administrativno-poslovni i razgovorni stil najmanje zastupljeni s po dva pripadajuća teksta. S druge strane, novi *Fon-Fonovi* sadrže najviše tekstova znanstvenoga (=76) i novinarsko-publicističkog (=68) stila, a književni se tekstovi nalaze na trećem mjestu (=45). Iako i dalje najmanje zastupljeni, administrativno-poslovni i razgovorni stil imaju više pripadajućih tekstova nego što su imali u starim udžbenicima: 11 administrativno-poslovni i 8 razgovorni.

Budući da je velik broj tekstova, napose u novim udžbenicima, na granici između znanstvenoga i novinarsko-publicističkoga stila, dok je uzorak administrativno-poslovnih i razgovornih tekstova malen, odlučeno je da će se promotriti omjer književnih i neknjiževnih tekstova.



Slika 6 Omjer književnih i neknjiževnih tekstova u starim i novim *Fon-Fonovima*

Grafički prikazi na Slici 6 jasno dočaravaju promjenu: dok je u starim udžbenicima omjer književnih i neknjiževnih tekstova gotovo pola-pola, u novim je udžbenicima književnih tekstova manje od četvrtine. Isto tako, primijećeno je da se u novim udžbenicima češće nude cjeloviti tekstovi, pogotovo znanstveno-popularnoga i književno-publicističkog podstila, na kojima učenici trebaju prepoznati temu, svrhu, namjenu, tip i funkciju teksta, prepričati ga, sažeti ili vrednovati. Primjerice, u novom *Fon-Fonu 2* (2020: 42–43 i 59–60) nalazi se sveukupno 13 tekstova koje učenici trebaju podijeliti na temelju triju kriterija: vremena, prostora i namjene, odnosno odrediti im pripadajući stil. Također, učenike se znatno češće potiče da sami stvaraju različite tekstove, od anketa i životopisa do sažetaka i školskih eseja, za što im se daju detaljne upute. Sve su to važni ishodi u novome Kurikulumu.

3.5.3. Zastupljenost pojedinih tipova zadataka

U didaktičko-metodičkom oblikovanju udžbenika pitanja i zadaci imaju značajnu ulogu jer se njima „ostvaruje cjelovita i najproduktivnija prerada udžbeničkog sadržaja u svijesti učenika, intelektualnim i emocionalnim aktiviranjima u procesu samostalnoga usvajanja znanja“ (Zuev, 1988: 113; prema Koludrović, 2009: 92). U literaturi je opisano više klasifikacija pitanja i zadataka prema različitim kriterijima. Prema načinu formulacije možemo ih podijeliti na reproduktivne (zatvorene, kojima se provjerava znanje, činjenice i generalizacije) i produktivne (otvorene, koja potiču maštu i istraživački duh), zatim prema načinu razmišljanja na konvergentne (jedan točan odgovor) i divergentne (veći broj različitih mogućih odgovora) i prema razini misaonih procesa na pitanja nižeg reda (jednostavna) i višeg reda (složena) (Vizek Vidović i dr., 2003; prema Koludrović, 2009: 181). Iako se monotonost koja se javlja pri vježbanju i usustavljanju sadržaja može izbjeći divergentnim pitanjima i zadacima, zbog specifičnosti nastavnih predmeta, sadržaja i učenikove dobi primjerena može biti bilo koja grupa pitanja i zadataka.

Za podjelu pitanja i zadataka s obzirom na složenost misaonih operacija koje se njima potiču često se rabi Bloomova taksonomija obrazovnih ciljeva (Nemeth-Jajić, 2007: 39), spomenuta u kontekstu razvoja teorije kurikuluma (Previšić, 2007: 18). Njome se određuju tri područja intelektualnog ponašanja u procesu učenja: kognitivno (znanje, spoznaja), afektivno (stavovi, motivacija) i psihomotoričko područje (tjelesne vještine) (Listeš i Grubišić Belina, 2016: 79). Godine 2001. Bloomovu su taksonomiju revidirali Anderson i Krathwohl (2001: 5) uvodeći dimenziju znanja uz postojeću, dotad jednodimenzionalnu misaonu dimenziju. Dimenzija znanja sadrži četiri kategorije: činjenično, konceptualno, proceduralno i metakognitivno znanje. Činjenično znanje obuhvaća osnovne sadržaje koji su učenicima potrebni za razumijevanje, konceptualno znanje podrazumijeva poznavanje cjelokupne teme, odnosno razumijevanje odnosa među dijelovima unutar veće strukture koji im omogućuju zajedničko funkcioniranje; proceduralno znanje jest primjena znanja u konkretnim situacijama i, naposljetku, metakognitivno znanje označuje svijest o svojem znanju i praćenje vlastitih procesa (Anderson i Krathwohl, 2001: 29).

S druge strane, dimenzija misaonih procesa obuhvaća dosjećanje, razumijevanje, primjenu, analizu, vrednovanje i stvaranje. Misaonim operacijama nižeg reda smatraju se dosjećanje i razumijevanje, a višeg reda primjena, analiza, procjena i stvaranje (sinteza) (Nemeth-Jajić,

2007: 40). Razine i vrste misaonih operacija, primjeri pitanja i kognitivni ishodi učenja nalaze se u Tablici 10.

Tablica 10 Revidirana Bloomova taksonomija kognitivnih procesa i ishoda (Anderson i Krathwohl, 2001, prema Vizek Vidović, Benga Kletzien i Cota Bekavac, 2002: 35)

Razina i vrste misaone operacije	Primjeri pitanja	Kognitivni ishodi učenja
I. razina DOSJEĆANJE (<i>mogućnost reprodukcije naučenog u izvornom obliku</i>)	„Kada se dogodilo...?“ „Koliko dugo je trajao...?“ „Što je izazvalo...?“ „Tko je pobijedio...?“ „Kako glasi definicija...?“	Učenik može: <i>definirati, nabrojiti, opisati, redati, ponoviti, imenovati, ispričati</i>
II. razina RAZUMIJEVANJE (<i>uočavanje i povezivanje glavnih ideja, opisivanje tijeka događaja ili procesa</i>)	„Koji podaci govore u prilog...?“ „U čemu se razlikuju...?“ „Kako se mogu klasificirati...?“ „Kako se može objasniti...?“ „Što govori usporedba...?“	Učenik može: <i>klasificirati, prepoznati, izdvojiti, preoblikovati, izraziti, objasniti</i>
III. razina PRIMJENJIVANJE (<i>rješavanje problema u novoj situaciji primjenom stečenog znanja i pravila na nov način</i>)	„Što bi se dogodilo kad bi...?“ Koje bi činjenice upotrijebio da postigneš...?“ „Kako bi upotrijebio u svrhu...?“ „Kako bi postupio kada bi...?“	Učenik može: <i>primijeniti, izabrati, pokazati, upotrijebiti, izvesti, riješiti, isplanirati, prikazati</i>
IV. razina ANALIZIRANJE (<i>rašćlanjivanje informacija kako bi se utvrdili uzroci i posljedice, izveli dokazi i zaključci i podržale generalizacije</i>)	„Što se možete zaključiti na temelju...?“ „O čemu sve ovisi...?“ „Što utječe na...?“ „Na temelju čega se može tvrditi...?“ „Kako su povezani...?“	Učenik može: <i>analizirati, procijeniti, usporediti, razlikovati, komentirati, zaključiti, proračunati, provjeriti, preispitati</i>
V. razina PROSUĐIVANJE (<i>mogućnost vrednovanja i kritičkog odnosa prema činjenicama, mogućnost procjene valjanosti ideja i/ili kvalitete uratka</i>)	„Kako se može procijeniti...?“ „Kako bi se mogli utvrditi prioriteta...?“ „U čemu je vrijednost...?“ „O čemu ovisi kvaliteta odluke...?“	Učenik može: <i>procijeniti, zastupati mišljenje, izabrati opciju, poduprijeti, vrednovati, obraniti stav</i>
VI. razina STVARANJE (<i>mogućnost stvaranja novih ideja, rješenja, sintetiziranje bitnoga, uočavanje novih obrazaca</i>)	„Kako bi isplanirao...?“ „Na koji način se može unaprijediti...?“ „Kako se može preurediti...?“ „Što se može predvidjeti ako...?“ „Što bi se moglo promijeniti...?“ „Što novo predložete...?“	Učenik može: <i>preurediti, skupiti, stvoriti, predložiti, planirati, organizirati, razviti, formulirati</i>

Listeš i Grubišić Belina (2016: 80) donose popis glagola koji opisuju misaone procese na šest razina znanja:

1. dosjećanje: *dosjetiti se, ponoviti, imenovati, navesti, nabrojiti, opisati, citirati, povezati, odrediti, odabrati, pronaći, uočiti, izdvojiti...*
2. razumijevanje: *objasniti, prepričati, preoblikovati, preraditi, promijeniti, prikazati, zaključiti, usporediti, obrazložiti...*
3. primjena: *izvršiti, obaviti, pokazati, odigrati, uporabiti, koristiti, prilagoditi, predložiti, pripremiti, izmijeniti...*
4. raščlamba (analiziranje): *razlikovati, istaknuti, odabrati, otkriti, odrediti, organizirati, ustrojiti, pronaći vezu, prikazati ukratko, raščlaniti...*
5. vrednovanje (prosudivanje): *provjeriti, procijeniti, suprotstaviti, uvjeriti, opravdati, poduprijeti, odlučiti, zaključiti, kritizirati, ocijeniti, vrjednovati...*
6. stvaranje: *predstaviti, predložiti, izmisliti, smisliti, ponuditi, razviti, promijeniti, propisati, postaviti teoriju, (re)organizirati, preurediti, planirati...*

Riječ je o aktivnim glagolima, koji uz kognitivnu sadržu i psihomotoričku, vidljivu ili čujnu sastavnicu (Listeš i Grubišić Belina, 2016: 84). Takvi su glagoli, za razliku od neaktivnih (*znati, upoznati, naučiti, zapamtiti, ovladati* i sl.), mjerljivi, pa se koriste i u oblikovanju ishoda učenja.

Što se tiče nastave hrvatskoga jezika, Težak (1996: 22) navodi da se zadaci utvrđuju za svaki nastavni korak, a ih dijeli u tri skupine: zadaci ponavljanja, zadaci spoznavanja i zadaci provjere i vježbanja. Kada je riječ o jezičnom stvaralaštvu, Težak (1996: 97) razlikuje stupanj reprodukcije (zapažanje, shvaćanje i uopćavanje gramatičke pojave i praktična primjena na razini reprodukcije), stupanj produkcije (postavljanje problema, maštanje, traženje i pronalaženje novog) i stupanj stvaralačke primjene jezičnog otkrića. Njegovu podjelu problematizira Nemeth-Jajić (2007: 35), navodeći da takvo određenje stvaralačkih zadataka (napose reproduktivnih), u kojima se kreativnost poistovjećuje s proizvodnošću kao prirodnim načinom ljudske komunikacije, nije dostatno. Naime, zadatak mora potaknuti misaone procese višeg reda da bi bio stvaralački (oluju ideja, asocijativnost, uočavanje skrivenih veza i odnosa) ili „onome tko ga rješava pružiti subjektivan osjećaj koji stvaralaštvo budi – osjećaj uzbuđenosti dok stvaralački mislimo ili se stvaralački izražavamo“ (Nemeth-Jajić, 2007: 35).

Kada govori o komunikacijskom udžbeniku, Rosandić (2004: 48) naglašava važnost istraživačkih zadataka u nastavi hrvatskoga jezika jer potiču učenike „na otkrivanje jezičnih pojava u živoj govornoj praksi“, a jezikoslovno se mišljenje potiče zadacima kao što su: „razmisli“, „usporedi“, „zaključi“, „oprimjeri“, „prosudi“ itd. U svakoj se udžbeničkoj cjelini učenicima postavljaju pitanja i zadaci kojima provjeravaju svoje znanje, sposobnosti i želje,

čime se uspostavlja motivacija za učenje, metode učenja i provjeravanja naučenog (Rosandić, 2004: 48).

Rješavanje problema, zadaci za različite preoblike (dijela) udžbeničkog teksta i drugi stvaralački zadaci, izrada shematskih prikaza, izrada tabličnih pregleda, postavljanje novih pitanja i problema koje učeniku nameće udžbenička jedinica, a u udžbeniku nema odgovora na ta pitanja, jesu zadaće koje, između ostaloga, služe za uvođenje učenika u samostalnu uporabu udžbenika (Haramina, 1978: 85, prema Težaku, 1996: 160).

Praktični, problemski i istraživački zadaci u udžbenicima kao obveznom i često korištenom nastavnom sredstvu mogu poslužiti kao izvor i poticaj različitih aktivnosti koje će učenicima dati aktivnu ulogu u suvremenim metodičkim pristupima: komunikacijsko-funkcionalnom, komunikacijsko-stvaralačkom, problemskom i istraživačkom pristupu jezičnim pojavama. Komunikacijsko-funkcionalni pristup u središte stavlja razvoj komunikacijske kompetencije radi uspješnoga sporazumijevanja u svim komunikacijskim situacijama, odnosno osposobljenosti za praktičnu jezičnu uporabu. Komunikacijsko-stvaralački pristup omogućuje učenicima da ne budu samo analitičari nego i stvaraoci, a problemsko-istraživački pristup daje im ulogu istraživača jezičnih pojava. Između tih pristupa ne postoji jasna granica jer su povezani i međusobno se dopunjuju, a zajedničko im je promicanje metoda i oblika rada koji potiču komunikaciju, interakciju, suradničko učenje i timski rad (Nemeth-Jajić, 2018: 40–41). Osim toga, u problemskim, istraživačkim zadacima, zadacima praktičnoga rada i zadacima koji jezične sadržaje povezuju sa stvaranjem različitih oblika jezičnoga izražavanja, to jest sa stvaranjem različitih vrsta tekstova, pokazuju usmjerenost prema učeniku (Nemeth-Jajić, 2007: 38). Stoga je istraživanje Nemeth-Jajić (2007) i njezina podjela zadataka u jezičnim udžbenicima, pojašnjena u poglavlju o postupcima i instrumentima, odabrana kao polazna u analizi tipova zadataka.

Nadalje, u novom Kurikulumu u žarište interesa stavljen je razvoj jezičnih djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja, koji je svojevrsna novost. Slušanjem se ulazi u govornu praksu stječući imanentnu gramatiku, govornu kulturu i kulturu slušanja. Učenici stoga u svim nastavnim predmetima, a naročito u nastavi hrvatskoga jezika, trebaju naučiti slušati radi osposobljavanja za usredotočenost na usmeno izlaganje, razumijevanja sadržaja izlaganja, razlikovanja bitnog od nebitnog, zapažanja jezičnih obilježja usmenog izlaganja itd. (Težak, 1996: 64). Dakle učenik na nastavi sluša nastavnika i druge učenike kada govore i čitaju, a vrste tekstova koje slušaju jesu književna djela, neknjiževni tekstovi, jasan govor o nekoj temi,

svakodnevni govori i rasprave, upute za rad koje govori nastavnik, tekst koji čita nastavnik ili drugi učenik, emisije u medijima, razgovor/intervju o poznatim i nepoznatim temama (službeni razgovori, kratke usmene ankete, oluje ideja), govori (uvodne riječi o nekoj temi, izjave / komentari / kratke informacije / stajališta neke osobe, vijest, kratki monolozi, komentari, izvješća...) (Listeš, 2019: 72). Težak (1996: 64) zaključuje da se u školi, u programima i udžbenicima premalo pozornosti posvećuje razvoju kulture slušanja. Stoga se u zaseban stupac u evidencijskoj listi 2 i 3 izdvajaju zadaci *slušanja* govorenih tekstova.

Govorenje je najzastupljenija jezična djelatnost u komunikaciji, složena kao i pisanje. O njegovoj složenosti piše Listeš (2019: 73):

Tijekom školovanja čovjek uči govoriti, uči tehnike, nauči se pripremati za govorenje, organizira, mentalno i pismom, svoje poruke, artikulira glasove, uči rečeničnu intonaciju, vježba glas, izgovor, disanje, registar, uči što je afektivno u govoru i ne manje važno – kako smanjiti strah od govorenja.

U govorenje se ubraja i (interpretativno) čitanje naglas, recitiranje poezije, prepričavanje priča, sažetaka, događaja i sl. (Listeš, 2019: 73).

Pisanje je jezična djelatnost koju učenici sustavno uče od prvoga razreda osnovne škole. Nemeth-Jajić (2018: 16) navodi da se u nastavnoj praksi prednost uglavnom daje pisanju, ponajprije se provjerava poštivanje standardnojezičnih normi, a zatim ovladanost pismenog izražavanja u različitim funkcionalnim stilovima. Uz to, pisane je tekstove lakše vrednovati i ocijeniti. U stručnoj i znanstvenoj literaturi pisanje je stoga vjerojatno najviše obrađivana tema (Listeš, 2019: 76). Težak (1996: 70–73) usmene i pismene vježbe dijeli na gramatičko-pravogovorne i stilsko-kompozicijske. Gramatičko-pravogovornim vježbama (fonološkim, morfološkim, sintaktičkim, leksičkim i pravogovornim) cilj je usvajanje gramatičkih, leksičkih i pravogovornih/pravopisnih navika. U stilsko-kompozicijske vježbe uvrštavaju se razgovaranje, opisivanje, pripovijedanje, tumačenje, raspravljanje i upućivanje, a njihov je cilj stvaranje novih tekstova (pismenih i usmenih). U evidencijsku listu 2 i 3 u stupac *govorenje* ubrajaju se monološke vrste govorenih tekstova (opisivanje, pripovijedanje, tumačenje i upućivanje), a *razgovaranje* i (usmeno) *raspravljanje* kao dijaloške metode zasebna su kategorija. U stupac *pisanje* uključuje se stvaranje svih vrsta pisanih tekstova.

Čitanje je „jedan od temeljnih sadržaja nastave hrvatskog jezika i u eri elektronskih medija“ (Težak, 1996: 67). Neke od zadaća čitateljskog odgoja jesu omogućiti stjecanje stručnih i znanstvenih informacija te omogućiti svestranu izobrazbu u školi i cjeloživotnome obrazovanju

(Rosandić, 2005: 198), za što su neophodni neknjiževni tekstovi. U evidencijskoj listi 2 i 3 u stupac *čitanje* ubrajaju se različite vrste čitanja s obzirom na njihovu svrhu (Težak, 1996: 68): logičko, analitičko, usmjereno i kritičko čitanje.

Svaki udžbenik analiziran je zasebno uz pomoć evidencijskih lista 2 i 3. Međutim, prikupljeni podaci promatraju se skupno za stare odnosno nove *Fon-Fonove* s obzirom na to da je cilj utvrditi eventualne sličnosti i razlike između njih. Dobiveni podaci prikazani su u Tablici 11, 12 i 13 posebno za jezične/jezikoslovne zadatke te zadatke kojima je cilj poticanje različitih oblika jezičnoga izražavanja. U obzir su uzeti isključivo zadaci za ponavljanje i vježbu: u starim je udžbenicima ta dionica naslovljena *Ponovite i primijenite*, a u novima *Govorim, slušam, čitam, pišem*. Važno je imati na umu da je u novim *Fon-Fonovima* u opis toga dijela udžbeničke jedinice dodano da se učenici mogu „stvaralački izraziti“, pa je u tom smislu opravdano očekivati određene promjene.

Druga je važna napomena da brojevi u tablicama ne predstavljaju apsolutan broj zadataka za ponavljanje i vježbu zbog velikog broja kombiniranih zadataka, koji su ubrajani u sve pripadajuće kategorije. Stoga podaci pokazuju broj korištenih preoblika, a ne broj zadataka u Tablici 11. U Tablicu 12 i 13 uvrštene su sve poticane jezične djelatnosti jer se nerijetko u jednom zadatku kombiniraju različite metode pa se traži, primjerice, čitanje s razumijevanjem i pisanje/govorenje na temelju teksta.

Rezultati pokazuju da se među jezičnim zadacima u novim udžbenicima nalazi manje zadataka s nultom preoblikom (naime zadaci s nultom preoblikom nisu i ne mogu biti uvršteni ni u jednu od ostalih kategorija). Točnije, u starim udžbenicima utvrđeno je 87 takvih zadataka, a u novima 30 manje, njih 57. Ukupan broj preoblika stvarnom/zamišljenom situacijom, osobnim odnosom, crtežom/fotografijom gotovo je jednak u promatranim udžbenicima (56 u starim prema 53 u novim), međutim u starim udžbenicima češće su preobliske zamišljenom situacijom i crtežom/fotografijom, dok su u novim udžbenicima češće preobliske stvarnom situacijom i osobnim odnosom.

Što se tiče preobliske fotografijom, primijećeno je da se u starim *Fon-Fonovima* češće kao poticaj koriste uvodne ili naslovne fotografije te fotografije donesene u drugim dijelovima udžbeničke jedinice. Primjerice, zadatak u *Fon-Fonu 2* (2017: 16) koji glasi *Napišite nekoliko rečenica o tome što vidite kroz prozor na uvodnoj stranici (7. str.). Odredite svim imenicama u svom tekstu oblikotvornu osnovu.* primjer je korištenja uvodne stranice, a zadatak *Opišite fotografiju na 42. stranici. Podcrtajte u svom sastavku sve imenice prve ili a-sklonidbe.* primjer

je korištenja fotografije u toj udžbeničkoj jedinici (*Fon-Fon 2*, 2017: 74). S druge strane, u novim se *Fon-Fonovima* fotografije korištene kao preoblika najčešće nalaze u samom dijelu *Govorim, slušam, čitam, pišem* ili iznad njega, odnosno uključene su u svrhu preoblike zadatka (primjer za to nalazi se u *Fon-Fonu 1* (2019: 61) i *Fon-Fonu 3* (2020: 83).

Vrlo je sličan broj zadataka u kojem se traži neka vrsta grafičkog prikaza (22 u starim i 19 u novim udžbenicima). Međutim, dok su u starim udžbenicima učenici trebali samo načiniti grafički prikaz, u novim je udžbenicima dodano da svoj rad trebaju pripremiti za usmeno izlaganje: *Načinite grafički prikaz u kojem ćete prikazati imenice. Pripremite se za predstavljanje svojega prikaza u razredu.* (*Fon-Fon 3*, 2020: 73). Takvi su zadaci uvršteni u zadatke grafičkog prikaza (konkretno, po izboru), ali i u jezični zadatak s oblikom jezičnoga izražavanja (govorenjem). Sličan je sljedeći zadatak preoblikovan fotografijom: *Osmislite na temelju fotografije iznad zadatka tekst u kojem ćete primijeniti svoje znanje o tekstnim vezama. Pripremite ga za usmeno izlaganje.* (*Fon-Fon 2*, 2020: 132).

Općenito, broj jezičnih zadataka u kojima se traže različiti oblici jezične djelatnosti veći je u starim udžbenicima (=72) nego u novima (=66). Najveća je razlika u broju zadataka s pisanjem: u starim udžbenicima ima ih znatno više. Gotovo svi zadaci tog tipa traže od učenika da sami stvaraju lingvometodičke predloške: *Sastavite kraći tekst na temelju ključnih sljedećih ključnih pojmova: bajka, snijeg, mladi, prepreke, pobjeda, sreća. Ispišite iz svojega sastavka pet različitih riječi. Podijelite ih na morfeme. Morfeme označite kraticama (P, K, S).* (*Fon-Fon 1*, 2015: 39). Ponekad je u tim zadacima sadržana unutarpredmetna korelacija s književnošću: *Napišite dijalog između Kastora (iz Kranjčevićeve pjesme Gospodskom Kastoru) i pjesnika. Upotrijebite pritom što više pogodbenih rečenica.* (*Fon-Fon 3*, 2016: 93). U novim je udžbenicima, što će pokazati evidencijska lista 3, veći broj zadataka s pisanjem kojima je cilj stvaranje različitih tipova tekstova, a ne lingvometodičkih predložaka.

Posljednja vrlo važna razlika jest što se u novim udžbenicima nalazi znatno više zadataka praktičnog rada (11 prema 4 u starima) i istraživačkih zadataka (25 prema 11 u starima). Oni su nerijetko povezani: učenici trebaju istražiti određen jezični problem i prezentirati svoj rad u obliku plakata, dok im je u novim udžbenicima ponuđen izbor između plakata i PP-prezentacije. Isto tako, istraživačka pitanja u novim udžbenicima učenike upućuju na korištenje internetskih stranica, a ne samo knjižnica kao u starim udžbenicima, što pokazuje da se vodilo računa o povezanosti s međupredmetnom temom *Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije*. O primjeni informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi hrvatskoga jezika, točnije u

učenju i poučavanju gramatike piše Nemeth-Jajić (2018: 131–132), navodeći da je „Primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi zahtjev informacijskog doba“. Primjer korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije jesu istraživački zadatak *Upišite u tražilicu na internetu pojam jezični savjet: istražite nekoliko stranica na kojima možete pročitati jezične savjete i odaberite onu koja vam se čini najboljom. Zapišite poveznicu da biste se mogli kasnije služiti tom stranicom.* (Fon-Fon 2, 2020: 10) i zadatak praktičnog rada *Sastavite anketni upitnik na slobodnu temu služeći se obrascem Google Forms na poveznici www.google.com/forms.* (Fon-Fon 2, 2020: 31).

Vrlo zanimljiv zadatak praktičnog rada u novom *Fon-Fonu 4* tiče se povijesti hrvatskoga jezika: *Služeći se sadržajem ove jedinice, naćinite program putovanja po hrvatskim krajevima u kojemu ćete kao sadržaj kulturnoga turizma ponuditi glagoljaške spomenike.* (Fon-Fon 4, 2021: 163), što je primjer stvaralaćkog pristupa. Naposljetku, istraživaćki zadatak mođe uključivati i različite oblike jezićne djelatnosti kada ućenici trebaju usmeno ili pismeno predstaviti svoje rezultate, kao što je u zadatku iz starog udžbenika: *Potražite podatke o promjenama koje je Ljudevit Gaj unio u dotadašnji grafemski sustav. Pripremite usmeno ili pismeno izlaganje o Gajevoj reformi slovopisa.* (Fon-Fon 1, 2015: 80) ili pak izaći na teren radi dijalektološkog istraživanja i snimiti svoj mjesni govor, što, naravno, uključuje slušanje: *Ako živite na selu ili u manjem mjestu, zamolite stariju osobu da vam mjesnim govorom isprića neku legendu ili predaju vezanu uz mjesto u kojem živite. Zapišite ju i snimite. Uoćite koliko se taj govor razlikuje od standardnoga jezika.* (Fon-Fon 1, 2019: 50).

Osim što ućenici usmeno predstavljaju svoje grafićke i praktićne radove, zadaci koji uključuju govor ućenika o gramatićkim temama novost su u novim udžbenicima: *Odaberite dvije glasovne promjene. Pripremite kratki govor (dvije minute) u kojemu ćete predstaviti i usporediti odabrane glasovne promjene. Pritom se trebete služiti poznavanjem obilježja javnoga govora kao retorićke vrste.* (Fon-Fon 4, 2021: 71).

Naposljetku, t-test pokazuje da ne postoji statistićki znaćajna razlika u broju preoblika kod jezićnih/jezikoslovnih zadataka u starim i novim udžbenicima ($p < 0,328969$).

Tablica 11 Broj preoblika jezićnih/jezikoslovnih zadataka u starim/novim *Fon-Fonovima*

Jezićni/jezikoslovni zadaci		
Vrsta preoblke	Broj preoblka	
	stari <i>Fon-Fonovi</i>	novi <i>Fon-Fonovi</i>
P r e o b l i k a	87	57

	stvarnom situacijom	12	22
	zamišljenom situacijom	15	7
	osobnim odnosom	6	10
	crtežom/fotografijom	23	14
oblici jezičnog izražavanja	slušanje	0	2
	govorenje	5	14
	razgovaranje, raspravljanje	1	1
	čitanje	14	19
	pisanje	52	30
	grafički prikaz	22	19
	praktični rad	4	11
	istraživački zadaci	11	25
	UKUPNO	253	231

S druge strane, broj zadataka kojima je cilj poticanje različitih oblika jezične djelatnosti (slušanje, govorenje, razgovaranje, raspravljanje, čitanje, pisanje) različit je: u starim udžbenicima utvrđeno je 46 takvih zadataka, a u novima čak 3,5 puta više – njih 166. T-test pokazuje da je p vrijednost manja od 0,018366, odnosno da postoji statistički značajna razlika između tih dvaju skupova podataka prikazanih u Tablici 12 i 13. Valja napomenuti da se gotovo svi zadaci kojima je cilj poticanje jezične djelatnosti u starim udžbenicima nalaze u posljednjem poglavlju *Jezično izražavanje*, dok se u novim udžbenicima nalaze u svim poglavljima, napose onima posvećenim komunikacijskim sadržajima.

Izrazito je važna promjena što se u novim udžbenicima u zadacima za ponavljanje i vježbu učenike upućuje na slušanje različitih tekstova, dok se u starim udžbenicima takvi zadaci ne nalaze. Štoviše, zadaci slušanja nisu samo nulte preoblike (odnosno da učenici slušaju zadan tekst) nego su i preoblikovani stvarnom situacijom, osobnim odnosom ili su postavljeni kao istraživački zadatak: *Pronađite na internetu jedan javni govor i pažljivo ga poslušajte i pogledajte. Analizirajte ga s obzirom na vrednote govorenoga jezika: prikažite kako se govornik služio jačinom i visinom glasa, kakva je bila brzina govorenja, koju su ulogu imale stanke te na koji su način mimika i geste davale govoru dodatno značenje.* (Fon-Fon 2, 2020: 16). To je značajan pomak imajući na umu zapostavljenost slušanja u nastavi jezika te je pokazatelj da se u tu metodičku dionicu implementira ishod koji propisuje da učenik sluša različite tekstove.

Učenika se također češće upućuje na govorenje, a pogotovo na razgovaranje i raspravljanje, što je osobito važno jer je govorenje najzastupljenija jezična djelatnost u komunikaciji, jednako zahtjevna kao pisanje. Već je napomenuto kako je govorenje zastupljeno u novim udžbenicima

u, primjerice, gramatičkim zadacima, međutim zadaci u kojima se potiče razgovor i rasprava u novim udžbenicima također su značajni te mogu uključivati različite preoblike. Primjer je za to sljedeći zadatak iz *Fon-Fona 2* (2020: 37): *Napravite ljestvicu poretka (rang-listu) pet tema o kojima biste željeli raspravljati: brojkom 1 označite najvažniju temu. Usporedite popise tema u razredu i odaberite temu koja se najčešće pojavljuje na prvom mjestu. Pripremite se za izlaganje u raspravi o toj temi.* Riječ je o preoblici osobnim odnosom jer učenici teme razvrstavaju prema vlastitom interesu, a zatim se u razgovoru sa suučenicima odlučuju za jednu o kojoj će raspravljati.

Veći broj zadataka u novim *Fon-Fonovima* u kojima se od učenika traži čitanje s razumijevanjem i analiziranje tekstova povezan je i s većim brojem različitih neknjiževnih tekstova. No utvrđeni su i istraživački zadaci, primjerice: *Istražite nekoliko novinskih portala posvećenih književnosti, kazalištu ili filmu. Analizirajte na koji se način čitateljima predstavljaju nova književna djela, filmovi ili kazališne predstave: dominiraju li pritom prikazi, kritike ili recenzije. Rezultate istraživanja pripremite za izlaganje.* (*Fon-Fon 4*, 2021: 33). Vrlo su znakovite dionice „ponavljanje, primjena“ na kraju udžbeničkih jedinica u cjelini *Morfologija* (*Fon-Fon 3*, 2020: 47, 58, 75, 84, 93, 98, 110), gdje se donose različiti tekstovi s pitanjima i zadacima. Ti se zadaci i pitanja (naslovljeni također *Govorim, slušam, čitam, pišem*) ne tiču se isključivo morfologije, već se ispituje učenikov dojam, traži njegov komentar i, načelno, zahtijeva čitanje s razumijevanjem, a ne puko izdvajanje određenih vrsta riječi. Primjerice, na kraju udžbeničke jedinice o zamjenicama nalazi se tekst sa sljedećim pitanjima (*Fon-Fon 3*, 2020: 93):

1. *Sviđa li vam se ova priča o suzama? Slažete li se s autorovim tvrdnjama izrečenim u posljednjem odlomku? Komentirajte autorov savjet na kraju teksta.*
2. *Izdvojite iz teksta sve zamjenice. Razvrstajte ih po vrstama.*

S prvim pitanjem šalje se poruka da je učenik u središtu i njegovo je mišljenje važno, a tekst je ne samo lingvometodičko sredstvo nego i poticaj za razmišljanje i raspravu. Dakle čitanje različitih tekstova nije „rezervirano“ isključivo za nastavu književnosti.

Naposljetku, iako je utvrđen veći broj zadataka pisanja u starim udžbenicima kada je riječ o jezičnim sadržajima i kreiranju lingvometodičkih predložaka, u novim je udžbenicima znatno više zadataka pisanja kojima je cilj razvijanje učenikove kompetencije stvaranja različitih tekstova – primjerice putopisa: *Napišite kratki sastavak u kojem ćete opisati jedno zanimljivo putovanje. Ono može biti stvarno, ali ne mora: možete ga i izmisliti. Navedite u njemu gdje ste*

se kretali (prostor), što se odvijalo (vrijeme) i komentirajte krajeve koje opisujete (Fon-Fon 1, 2019: 35), autobiografije: Zamislite da se upravo spremate u mirovinu. Napišite svoju autobiografiju. (Fon-Fon 1, 2019: 33), molbe: Napišite molbu u kojoj ćete zatražiti od svoje škole dopuštenje za dulji izostanak zbog odlaska na putovanje (Fon-Fon 3, 2020: 121) ili pak tekstova određenoga funkcionalnog stila: Služeći se poznavanjem obilježja književnoumjetničkog stila, napišite kratki tekst pisan tim stilom. (Fon-Fon 3, 2020: 128).

Znatan se naglasak u novim *Fon-Fonovima* stavlja na pisanje školskog eseja te su dane jasne smjernice za pisanje interpretativnog i raspravljačkog eseja te usporedne raščlambe dvaju tekstova. Dapače, u *Fon-Fonu 4* cijelo je poglavlje posvećeno ponajprije raspravljačkom eseju, ali uz ponavljanje naučenog i primjere esejskih zadataka iz državne mature. U tim se udžbeničkim jedinicama učenicima zadaje zadatak pisanja eseja (što nije u dionici *Govorim, slušam, čitam, pišem*, pa nije ubrojeno u zadatke pisanja), a u zadacima za ponavljanje i vježbu učenicima se nalaže da analiziraju svoj esej, isprave eventualne pogreške i istraže kako su se u svojem tekstu služili konektorima i modifikatorima (*Fon-Fon 4*, 2021: 109).

Tablica 12 Broj zadataka kojima se primarno potiču različiti oblici jezičnog izražavanja u starim *Fon-Fonovima*

	stari <i>Fon-Fonovi</i>	Oblici jezičnog izražavanja					UKU-PNO
		Slušanje	Govore-nje	Razgovara-nje, rasprav-ljanje	Čitanje	Pisanje	
preoblika	nulta	0	8	2	5	13	26
	stvarnom situacijom	0	3	0	0	4	7
	zamišljenom situaci-jom	0	1	0	0	2	1
	osobnim odnosom	0	1	0	0	6	7
	crtežom/fotografi-jom	0	1	0	0	0	1
	praktični rad	0	0	0	0	0	0
	istraživački zadaci	0	0	0	0	0	0
	UKUPNO	0	14	2	5	25	46

Tablica 13 Broj zadataka kojima se primarno potiču različiti oblici jezičnog izražavanja u novim *Fon-Fonovima*

novi <i>Fon-Fonovi</i>		Oblici jezičnog izražavanja					UKUPNO
		Slušanje	Govorenje	Razgovaranje, raspravljanje	Čitanje	Pisanje	
preoblika	nulta	4	7	5	31	30	77
	stvarnom situacijom	1	4	4	2	9	20
	zamišljenom situacijom	0	2	0	0	15	17
	osobnim odnosom	1	9	5	2	6	23
	crtežom/fotografijom	0	1	0	0	1	2
praktični rad		0	1	0	1	4	6
istraživački zadaci		4	1	1	13	2	21
UKUPNO		10	25	15	49	67	166

Imajući na umu važnost razvijanja komunikacijske kompetencije na nastavi hrvatskoga jezika i promjene koje je donijela reforma s novim Kurikulumom, može se zaključiti da se novi udžbenici znatno razlikuju od starih kada je riječ o poticanju različitih jezičnih djelatnosti i donošenju nekniževnih tekstova u jezične udžbenike.

Iako podjela zadataka prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji misaonih procesa i ishoda nije uzeta kao kriterij podjele zadataka, primijećen je velik broj zadataka višeg reda (primjene, analize, vrednovanja i stvaranja), što se može odnositi i na zadatke s nultom preoblikom, primjerice u zadatku: *Služeći se rječnikom, objasnite kako su u hrvatski jezik ušle posuđenice tinejdžer, tema, skenirati, dojam i čipka.* (*Fon-Fon 4*, 2017: 63) učenik treba primijeniti znanje o jezičnomu posuđivanju kako bi odredio vrstu posuđivanja.

Zaključno, prilikom odgovaranja na istraživačka pitanja analiza je pokazala određene sličnosti i razlike između starih i novih *Fon-Fonova*. Sličnosti se ponajprije odnose na koncepcijska obilježja u organizaciji udžbeničkih jedinica i na prepoznatljiv dizajn koji krasi naslovne stranice tih udžbenika već dugi niz godina. Prva je razlika napuštanje podjele cjelina prema kriteriju nastavnih područja i uvođenje jednakog broja cjelina u svim razredima radi dosljednosti i lakšeg snalaženja. Udžbenici se razlikuju brojem stranica te, dijelom, naslovima metodičkih jedinica, od kojih su najznačajnije promjena naslova dionice za ponavljanje i vježbu: s imperativnog *Ponovite i primijenite* preoblikovana je u *Govorim, slušam, čitam, pišem*

i promjena naslova dijela s dodatnim sadržajima i zanimljivostima: 5+ sada je *Iz drugog kuta*. Također, učenike se dodatno upozorava na dijelove udžbeničke jedinice koji donose polazne tekstove.

Značajne su razlike utvrđene u zastupljenosti pojedinih funkcionalnih stilova, napose književnoumjetničkog: broj je književnih tekstova u novim udžbenicima znatno smanjen, a povećan je broj cjelovitih, neknjiževnih tekstova koji služe ne samo kao lingvometodičko sredstvo nego i poticaj za razmišljanje i raspravu. U analizi zastupljenosti pojedinih tipova zadataka i u starim i u novim udžbenicima utvrđen je napor autorica da zadatke preoblikuju tako da budu usmjereni na učenika – ne postoji statistički značajna razlika u broju preoblika kada je riječ o jezičnim sadržajima. Međutim, zadaci jezičnoga izražavanja mnogo su zastupljeniji u novim *Fon-Fonovima*, što je odraz promjena u Kurikulumu. Novi udžbenici stoga mogu poslužiti kao izvor i poticaj različitih aktivnosti koje će učenicima dati aktivnu ulogu u suvremenim metodičkim pristupima.

S obzirom na to da su u ovome istraživanju ispitane razlike među udžbenicima istoga nakladnika prije i nakon velike obrazovne reforme u RH, čija je provedba započela tek 2019. godine, slična istraživanja tek treba provesti, posebno zato što je vrednovanje udžbenika u skladu s kurikularnim dokumentima jedan od reformskih ciljeva.

Buduća se istraživanja udžbenika hrvatskoga jezika mogu usmjeriti na razlike među novim udžbenicima različitih nakladnika, na promjene u ponuđenim tekstovima u čitankama, na sadržajnu analizu jezičnih udžbenika (primjerice, određenja gramatičkih pojmova (definicija), jasnoću izlaganja, autorov stil pisanja i način obraćanja učeniku), ali i na dodatne nastavne materijale (radne bilježnice i interaktivne digitalne sadržaje, koji postaju nužan dodatak tiskanim sadržajima). Važna su i istraživanja usmjerena na prijam udžbenika: zanimljivo bi bilo ispitati mišljenje nastavnika – kako se i koliko koriste udžbenicima na nastavi – ali i učenika, kojima su udžbenici naposljetku namijenjeni te se njima trebaju moći samostalno služiti.

4. Zaključak

Nastavni je proces teško zamisliv bez udžbenika kao temeljnoga odgojno-obrazovnog sredstva i najstarijeg, najdostupnijeg i najiscrpnijeg izvora znanja (Malić, 1986: 7 i Težak, 1996: 158). Njegova je vrijednost višestruka: osim što je zakonski propisan obvezni obrazovni materijal, on odražava ne samo sustav obrazovnih nego i temeljnih vrijednosti u nekoj zajednici (Žužul, 2007: 364). Različite definicije udžbenika koje nalazimo u rječnicima, enciklopedijama, leksikonima i kod pojedinih autora slažu se u sljedećem: *genus proximum* udžbenika jest „knjiga“. Međutim, u posljednje se vrijeme promišlja o suvremenim, elektroničkim udžbenicima koje prate moderna zorna sredstva u obliku interaktivnih multimedijских sadržaja (igara, videozapisa, audiozapisa, kvizova i sl.).

Jedno od najvažnijih obilježja udžbenika, koje ga razlikuje od ostalih knjiga, jest njegovo didaktičko-metodičko oblikovanje. Prva opsežnija djela posvećena toj tematici u domaćoj literaturi napisali su Vladimir Poljak (*Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*) i Josip Malić (*Koncepcija suvremenog udžbenika*). Ovisno o kriterijima kojima se autori vode, postoje razne podjele udžbenika prema njihovoj vrsti. Zahtjevi didaktičko-metodičkog oblikovanja udžbenika te njegove značajke propisane su na državnoj razini u dokumentima Zakon o udžbenicima i obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu (*Narodne novine*, br. 116/2018-2288) i Pravilnik o udžbeničkom standardu te članovima stručnih povjerenstava za procjenu udžbenika i drugih obrazovnih materijala (*Narodne novine*, br. 9/2019-196).

U nastavi se hrvatskoga jezika, napose na višim stupnjevima obrazovanja, nerijetko koriste diferencirani ili razgranati udžbenici: čitanka, koja donosi uglavnom književne tekstove i udžbenik jezika s jezičnim sadržajima i sadržajima jezičnoga izražavanja. Takvi su i analizirani udžbenici u ovome diplomskom radu: udžbenički komplet čine jezični udžbenik *Fon-Fon* i čitanka *Književni vremeplov*. U suvremenoj teoriji jezičnoga udžbenika promišlja se o komunikacijskom i otvorenom tipu udžbenika, koji se koriste različitim metodičkim sredstvima radi poticanja učenikove komunikacijske i lingvističke kompetencije.

Analizi udžbenika različiti znanstvenici pristupaju iz različitih uglova. Poljak (1980: 9) navodi da, radi izrađivanja potpune i cjelovite teorije, udžbeniku treba pristupiti sa sljedećih strana: sa sadržajne, metodološke (odnosno metodologije znanosti na koju se udžbenik odnosi), idejno-filozofske, spoznajne, sociološke, psihološke, estetske, likovne, grafičke, higijenske, jezično-stilske, ekonomske i didaktičke, odnosno sa stajališta teorija odgoja i obrazovanja. Weinbrenner (1986, prema Nemeth-Jajić, 2007: 14–15) pak donosi sljedeću klasifikaciju područja

istraživanja udžbenika: procesno usmjerena istraživanja, istraživanja usmjerena na proizvod i istraživanja usmjerena na prijam udžbenika. Važna polazišna točka mnogim istraživačima jest knjiga *UNESCO Vodič za reviziju i istraživanje udžbenika* Falka Pingela (1999) s dokumentima i smjernicama u istraživanju udžbenika.

Nezaobilazna tema ovoga diplomskog rada jest Cjelovita kurikularna reforma koja uvodi znatne promjene u odgojno-obrazovni sustav. Prije svega važno je odrediti ključne postavke nastavnog plana i programa, na kojima su se temeljili stari udžbenici, i kurikulumskih dokumenta, koji su polazišna točka u oblikovanju novih udžbenika. Prijelaz s tradicije nastavnog plana i programa na kurikulumski pristup bio je dugotrajan proces u kojem su sudjelovali brojni znanstvenici i stručnjaci. Neki od temeljnih dokumenata jesu *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011) i *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014), koji prethode izradi 52 kurikularna dokumenta, a među kojima je *Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* (2019). Posebna je pozornost posvećena usporedbi *Programa hrvatskoga jezika za gimnazije* (1994) i *Kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* (2019), njihovoj koncepciji, najvažnijim postavkama i propisanim sadržajima. Zaključak je sljedeći: Kurikulum mijenja fokus sa obrazovnih sadržaja na ishode učenja, a propisanim sadržajima mijenja opseg i redosljed. To je značajno za oblikovanje novih udžbenika koji su, prema Zakonu o udžbenicima i drugim obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu (*Narodne novine*, br. 116/2018-2288), „cjelovit izvor za ostvarivanje svih odgojno-obrazovnih ishoda utvrđenih predmetnim kurikulumom“.

Udžbenike hrvatskoga kao materinskog jezika vrlo je važno istraživati, analizirati i propitivati s različitih aspekata (od sadržaja i strukture do recepcije učenika i nastavnika). Istraživanje u ovome diplomskom radu usmjereno je na proizvod, ponajprije na didaktički i pedagoški aspekt analiziranih udžbenika. Problem istraživanja jesu, najšire rečeno, sličnosti i razlike između starih izdanja udžbenika, koji su bili u upotrebi neposredno prije reforme, i novih udžbenika, usklađenih s Kurikulumom. Glavni je cilj ovoga istraživanja utvrditi koje promjene donosi izdavač prema Kurikulumu. Kao uzorak udžbenika za vertikalnu analizu uzet je najzastupljeniji gimnazijski jezični udžbenik, to jest udžbenik *Fon-Fon* izdavača Profil Klett (izdanja od posljednje promjene 2014. i nova izdanja od 2019. do 2021).

Postupak istraživanja i analize starih/novih gimnazijskih udžbenika *Fon-Fon* povodi se na makrorazini i mikrorazini s ciljem odgovaranja na sva istraživačka pitanja: prvo se tiče

konceptijskih obilježja starih/novih *Fon-Fonova*, drugo ponuđenih tekstova s obzirom na pripadajući funkcionalni stil, treće se bavi usmjerenošću zadataka (prema sadržaju ili prema učeniku) među zadacima za ponavljanje i vježbu i, posljednje, četvrto ispituje razliku u poticanju jezičnih djelatnosti (čitanja, pisanja, slušanja, govorenja/razgovora) također među zadacima za ponavljanje i vježbu. Na makrorazini izlažu se osnovne informacije vodeći se Littlejohnovim (2011) okvirom za analizu nastavnih sredstava prema komunikacijskom pristupu poučavanja jezika, a na mikrorazini broj tekstova i zastupljenost pojedinog funkcionalnog stila te usmjerenost zadataka za ponavljanje i vježbu te zadataka kojima se potiče razvoj komunikacijske kompetencije. U tu svrhu koriste se evidencijske liste (u prilogu) prilagođene prema Nemeth-Jajić (2007) i Aladrović (2009).

Analiza rezultata pokazala je da izdavač donosi promjene u promatranim kategorijama. Prvo, u koncepciji udžbeničke jedinice donose se promjene koje indiciraju usmjerenost na učenika: dodana je dionica koji učenike upozorava na ulogu *polaznog teksta* kao poticaja „za pristup jezičnim i komunikacijskim sadržajima“ i promijenjen je naslov dijela udžbeničke jedinice koji se odnosi na vježbanje; umjesto *Ponovite i primijenite* sada je *Govorim, slušam, čitam, pišem*. Naslov *Govorim, slušam, čitam, pišem* odraz je ishoda od A.X.1. do A.X.4. koji se tiču jezičnih djelatnosti. S tim na umu udžbenik je promatran na mikrorazini na kojoj je utvrđeno da se nudi znatno više neknjiževnih tekstova te je utvrđena statistički značajna razlika u broju ponuđenih tekstova različitih funkcionalnih stilova. U analizi zastupljenosti pojedinih tipova zadataka i u starim i u novim udžbenicima vidljivo je su zadaci preoblikovani kako bi bili usmjereni na učenika – ne postoji statistički značajna razlika u broju preoblika kada je riječ o jezičnim sadržajima. Međutim, utvrđena je statistički značajna razlika u broju zadataka jezičnoga izražavanja u dionicama *Ponovite i primijenite* i *Govorim, slušam, čitam, pišem*, koji su mnogo zastupljeniji u novim *Fon-Fonovima*.

Zaključno, ovo istraživanje, iako usmjereno na malen dio složenih aspekata koji čine udžbenik, pokazuje da je Cjelovita kurikularna reforma uzrokovala promjene u novim udžbenicima kada je riječ o jezičnom udžbeniku *Fon-Fon*, ponajprije usmjerene na kreiranje modernoga, multimedijjskoga komunikacijskog udžbenika koji, potičući suvremene metodičke pristupe, u svoje središte stavlja učenika.

5. Popis literature

1. Aladrović, Katarina (2009) Udžbenici hrvatskog jezika i čitanke za osnovnu školu – izvor i poticaj poučavanja komunikacijske kompetencije. U: Pavičić Takač, Višnja i sur., ur. *Lingvistika javne komunikacije: Komunikacija u nastavi i komunikacijska gramatika*. Zagreb – Osijek: HDPL i Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera, 45–55.
2. Anderson, Lorin W., Krathwohl, David R. i sur. (2001) *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. London: Pearson.
3. Anić, Vladimir (2003) *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Priredila: Ljiljana Jojić. Zagreb: Novi Liber.
4. Bežen, Ante (2002) Udžbenik književnosti kao književnoznanstveno, metodičko i društveno pitanje. *Napredak*, 143 (1), 60–70.
5. Bežen, Ante (2004) Put do izvrsnog udžbenika. U: Halačev, Slavenka, ur. *Udžbenik i virtualno okruženje: zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. u Školskoj knjizi*, 61–72.
6. Bežen, Ante (2008) *Metodika: znanost o poučavanju nastavnog predmeta; Epistemologija metodike u odnosu na pedagogiju i edukologiju – s primjerima iz metodike hrvatskog jezika*, Zagreb: Učiteljski fakultet i Profil.
7. Blažević, Vera (2009). Znanstveni stil. *Hrvatistika*, 3 (3), 7–14.
8. Bognar, Ladislav, Matijević, Milan (2002) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
9. Bušljeta, Rona (2010) Didaktičko-metodička analiza odobrenih gimnazijskih udžbenika povijesti za drugi razred u školskoj godini 2008/2009. *Kroatologija*, 1 (2), 43–56.
10. Bušljeta, Rona (2013) Didaktičko-metodička koncepcija hrvatskih gimnazijskih povijesnih udžbenika od 2003. do 2008. godine. *Napredak*, 154 (3), 317–337.
11. curriculum. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža (2021) <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=13000> [pregled 8. 6. 2021].
12. Domović, Vlatka (2011) Kurikulum – kako dalje?. U: *Kurikulum - kako dalje?* Pozvano predavanje i PP-prezentacija. Zagreb, Hrvatska. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwis0p_rwL3yAhXy-SoKHX0dDEIQFnoECAUQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.idi.hr%2Fcerd%2Fuploads%2FDOKUMENTI%2F10gciro%2Fdomovic_prezentacija.pdf&usg=AOvVaw15sNIGe4RE6P13ixOxIeza [pregled 17. 7. 2021].

13. Dujmović Markusi, Dragica (2019) *Fon-Fon 1*: udžbenik iz hrvatskoga jezika za prvi razred gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola (140 sati godišnje). Zagreb: Profil Klett.
14. Dujmović Markusi, Dragica (2021) *Fon-Fon 4*: udžbenik iz hrvatskoga jezika za četvrti razred gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola (128 sati godišnje). Zagreb: Profil Klett.
15. Dujmović Markusi, Dragica, Pavić-Pezer, Terezija (2015) *Fon-Fon 1*: udžbenik hrvatskoga jezika za prvi razred gimnazije. Zagreb: Profil Klett.
16. Dujmović Markusi, Dragica, Pavić-Pezer, Terezija (2016) *Fon-Fon 3*: udžbenik hrvatskoga jezika za treći razred gimnazije. Zagreb: Profil Klett.
17. Dujmović Markusi, Dragica, Pavić-Pezer, Terezija (2017) *Fon-Fon 2*: udžbenik hrvatskoga jezika za drugi razred gimnazije. Zagreb: Profil Klett.
18. Dujmović Markusi, Dragica, Pavić-Pezer, Terezija (2017) *Fon-Fon 4*: udžbenik hrvatskoga jezika za četvrti razred gimnazije. Zagreb: Profil Klett.
19. Dujmović Markusi, Dragica, Bogdanović, Mirjana, Matošević, Krunoslav, Močnik, Vedrana, Španjić, Tanja, Žukina, Romana (2019) *Metodički priručnik 1: priručnik za nastavnike hrvatskoga jezika za prvi razred gimnazije i četverogodišnjih strukovnih škola (140 sati)*. Zagreb: Profil Klett.
20. Dujmović Markusi, Dragica, Španjić, Tanja (2020) *Fon-Fon 2*: udžbenik iz hrvatskoga jezika za drugi razred gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola (140 sati godišnje). Zagreb: Profil Klett.
21. Dujmović Markusi, Dragica, Španjić, Tanja (2020) *Fon-Fon 3*: udžbenik iz hrvatskoga jezika za treći razred gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola (140 sati godišnje). Zagreb: Profil Klett.
22. Gojević, Mirta (2009) Publicistički stil. *Hrvatistika*, 3 (3), 23–30.
23. *Hrvatski enciklopedijski rječnik* (2002) Zagreb: Novi Liber.
24. Hrvatski jezik za gimnazije (1994) *Nastavni programi za gimnazije*. Zagreb: Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete u Republici Hrvatskoj.
25. *History of QR Code*. <https://www.qrcode.com/en/history/> [pregled 15. 5. 2021].
26. *Imamo najmanju satnicu materinskog jezika u Europi*. Školski portal, 8. 5. 2018,
27. <https://www.skolskiportal.hr/sadrzaj/skolstvo-u-medijima/imamo-najmanju-satnicu-materinskog-jezika-u-europi/> [pregled 1. 5. 2021].
28. *Imena autora predmetnog kurikulumu – HRVATSKI JEZIK* (2019). Imam pravo znati, https://imamopravoznati.org/request/imena_autora_predmetnog_kurikulu?unfold=1#incoming-8322 [pregled 28. 4. 2021].
29. *IZZI digitalni sadržaji*. <https://www.profil-klett.hr/izzi> [pregled 7. 10. 2021].

30. Javni poziv za podnošenje prijave za odobravanje korištenja udžbenika u školi i uvrštavanje udžbenika u Katalog odobrenih udžbenika za šk. god. 2020./2021. MZO, <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/natjecaji-196/javni-poziv-za-podnosenje-prijave-za-odobravanje-koristenja-udzbenika-u-skoli-i-uvrstavanje-udzbenika-u-katalog-odobrenih-udzbenika-za-sk-god-2020-2021/3109> [pregled 9. 10. 2021].
31. Jelaska, Zrinka (2005) Jezik, komunikacija i sposobnosti: nazivi i bliskoznačnice. *Jezik*, 52 (4), 128–138.
32. Jelaska, Zrinka (2007a) Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *Lahor*, 1 (3), 86–99.
33. Jelaska, Zrinka (2007b) Teorijski okviri jezikoslovnomu znanju u novom nastavnom programu hrvatskoga jezika za osnovnu školu. U: Češi, Marijana, Barbaroša-Šikić, Mirela, ur. *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika. Suvremeni pristupi poučavanju u osnovnim i srednjim školama*. Zagreb: Naklada Slap i Agencija za odgoj i obrazovanje, 9–33.
34. Jokić, Boris, Ristić Dedić, Zrinka (2018) *Metodološki priručnik za izradu kurikuluma. Područja kurikuluma, međupredmetne teme, predmeti*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. <https://www.idi.hr/wp-content/uploads/2018/11/Mpzik.pdf> [pregled 9. 10. 2021].
35. Jozić, Željko (2016) *Prilog stručnoj raspravi o prijedlogu Nacionalnoga kurikuluma nastavnoga predmeta Hrvatski jezik*. Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, <http://ihjj.hr/clanak/prilog-strucnoj-raspravi-o-prijedlogu-nacionalnoga-kurikuluma-nastavnoga-predmeta-hrvatski-jezik/475/> [pregled 15. 7. 2021].
36. Jukić, Tonća (2010) Odnos kurikuluma i nastavnoga plana i programa. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (1), 55–64.
37. Jurić, Vladimir (2004) Može li udžbenik podržati otvorenost nastave. U: Halačev, Slavenka, ur. *Udžbenik i virtualno okruženje: zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. u Školskoj knjizi*, 11–23.
38. *Key Competences for Lifelong Learning* (2019) Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en> [pregled 6. 12. 2021].
39. Koludrović, Morana (2009) Pitanja i zadaci u udžbenicima kao elementi poticanja divergentnog mišljenja. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1–2), 179–190.
40. Konačni rezultati odabira udžbenika iz Kataloga odobrenih udžbenika za šk. god. 2019./2020. u osnovnim i srednjima školama na dan 1. srpnja 2019. godine. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 1. 7. 2019, <https://mzo.gov.hr/vijesti/konacni-rezultati-odabira-udzbenika-iz->

[kataloga-odobrenih-udzbenika-za-sk-god-2019-2020-u-osnovnim-i-srednjima-skolama-na-dan-1-srpnja-2019-godine/1934](#) [pregled 9. 10. 2021].

41. Konačni rezultati odabira udžbenika iz Kataloga odobrenih udžbenika za šk. god. 2020./2021. u osnovnim i srednjima školama na dan 1. lipnja 2020. godine. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 1. 6. 2020, <https://mzo.gov.hr/vijesti/konacni-rezultati-odabira-udzbenika-iz-kataloga-odobrenih-udzbenika-za-sk-god-2020-2021-u-osnovnim-i-srednjima-skolama-na-dan-1-lipnja-2020-godine/3771> [pregled 9. 10. 2021].
42. Littlejohn, Andrew (2011) The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse. U: Tomlinson, Brian, ur. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge University Press, 179–211.
43. Listeš, Srećko (2019) *Kompetencijski pristup nastavi Hrvatskoga jezika 2*. Zagreb: Školska knjiga.
44. Listeš, Srećko, Grubišić Belina, Linda (2016) *Kompetencijski pristup nastavi Hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
45. Malić, Josip (1986) *Koncepcija suvremenog udžbenika*. Zagreb: Školska knjiga.
46. Marjančić, Stana, Martinović, Anna (2017) Analiza i evaluacija srednjoškolskih udžbenika engleskoga kao stranog jezika. *Strani jezici*, 46 (1–2), 64–84.
47. Mijatović, Antun (2004) Treća generacija udžbenika. U: Halačev, Slavenka, ur. *Udžbenik i virtualno okruženje: zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. u Školskoj knjizi*, 11–23.
48. Miloš, Irena (2017) Digitalni urođenici i digitalni pridošlice. *Hrvatski jezik*, 4 (2), 11–12.
49. *Ministarstvo znanosti i obrazovanja*. <https://mzo.gov.hr/> [pregled 8. 6. 2021].
50. Mišić, Martina (2018) *Analiza udžbenika hrvatskoga jezika za osnovnu školu kao tekstna vrsta*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
51. Modrić, Klara (2016) [Kurikulum] Hrvatski jezik u školama trebao bi postati interaktivniji i zabavniji. [Razgovor s Nikolinom Marinić.] *Srednja.hr*, 30. 3. 2016, <https://www.srednja.hr/zbornica/kurikulum-hrvatski-jezik-u-skolama-trebao-bi-postati-interaktivniji-i-zabavniji/> [pregled 28. 4. 2021].
52. *Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik. Prijedlog*. (2016). http://mzos.hr/datoteke/1-Predmetni_kurikulum-Hrvatski_jezik.pdf [pregled 9. 8. 2021].
53. Nemeth-Jajić, Jadranka (2007) *Udžbenici hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi*. Split: Redak.
54. Nemeth-Jajić, Jadranka (2018) *Hrvatski jezik u nastavi. Metodičke rasprave i ogledi*. Split: Redak.

55. Nove boje znanja. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2014)
<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf> [pregled 5. 5. 2021].
56. Obavijest o objavi konačnih rezultata odabira udžbenika u školama za šk. god. 2021./2022. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 17. 6. 2021, <https://mzo.gov.hr/vijesti/obavijest-o-objavi-konacnih-rezultata-odabira-udzbenika-u-skolama-za-sk-god-2021-2022/4407> [pregled 9. 10. 2021].
57. Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. *Narodne novine* br. 10/2019-215. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html [pregled 9. 10. 2021].
58. Palekčić, Marko (2007) Od kurikuluma do obrazovnih standarda. U: Previšić, Vlatko, ur. *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 39–115.
59. Palekčić, Marko (2016) Cjelovita kurikularna reforma – višestruko dvojbena koncept i dokument. *Školske novine*, 17 (1), 13–14.
60. Palekčić, Marko, Vollstädt, Witlof, Terhart, Ewald i Katzenbach, Dieter (1999), Struktura nastavnih sadržaja i znanja. U: Mijatović, Antun, ur. *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: HPKZ, 265–290.
61. Pandžić, Vlado (2001) Metodološka (metodička) obilježja programa hrvatskoga jezika, književnosti i jezičnoga izražavanja za gimnazije i strukovne škole. U: Pandžić, Vlado. *Govorno i pismeno izražavanje u srednjoj školi. Priručnik za srednjoškolske profesore i studente hrvatskoga jezika i književnosti*. Zagreb: Profil International, 74–85.
62. Pavličević-Franić, Dunja (2005) *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
63. Pavličević-Franić, Dunja (2007) Standardnojezična normativnost i/ili komunikacijska funkcionalnost u procesu usvajanja hrvatskoga jezika. U: Češi, Marijana, Barbaroša-Šikić, Mirela, ur. *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika. Suvremeni pristupi poučavanju u osnovnim i srednjim školama*. Zagreb: Naklada Slap i Agencija za odgoj i obrazovanje, 34–50.
64. *PISA 2018. Konceptualni okvir čitalačke pismenosti* (2019) Zagreb: NCVVO.
65. Poljak, Vladimir (1980) *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*. Zagreb: Školska knjiga.
66. Pravilnik o udžbeničkom standardu te članovima stručnih povjerenstava za procjenu udžbenika i drugih obrazovnih materijala. (2019) *Narodne novine* br. 9/2019-196.
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_9_196.html [pregled 9. 10. 2021].

67. Previšić, Vlatko (2007) *Pedagogija i metodologija kurikuluma*. U: Previšić, Vlatko, ur. *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 15–37.
68. Rasonja, Irena, Reljić, Višnja (2004) Psihološki pristup vizualnim standardima suvremenog udžbenika za niže razrede osnovne škole. U: Halačev, Slavenka, ur. *Udžbenik i virtualno okruženje: zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. u Školskoj knjizi*, 113–120.
69. Rosandić, Dragutin (2004) Vrste udžbenika i metodički sustavi. U: Halačev, Slavenka, ur. *Udžbenik i virtualno okruženje: zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. u Školskoj knjizi*, 45–53.
70. Rosandić, Dragutin (2005) *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
71. Rosandić, Dragutin (2013) *Obrazovni kurikulumi, standardi i kompetencije (S posebnim usmjerenjem na jezično-književno područje)*. Zagreb: Naklada Ljevak.
72. Sekulić Majurec, Ana (2004) Suvremeni udžbenik u virtualnom okružju. U: Halačev, Slavenka, ur. *Udžbenik i virtualno okruženje: zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. u Školskoj knjizi*, 93–99.
73. Strugar, Vladimir (2012) *Znanje, obrazovni standardi, kurikulum: Teorijsko-kritički pristup obrazovnoj politici u Hrvatskoj*. Zagreb: Školske novine.
74. *Škola za život*. <https://skolazazivot.hr/> [pregled 29. 9. 2021].
75. Šonje, Jure (2000) *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža i Školska knjiga.
76. Težak, Stjepko (1996) *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
77. Udžbenički standard (2013) *Narodne novine* br. 65/2013-1291. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_05_65_1291.html [pregled 9. 10. 2021].
78. Visinko, Karol (2010) *Jezično izražavanje u nastavi Hrvatskoga jezika – Pisanje*. Zagreb: Školska knjiga.
79. Visinko, Karol (2007) Proces stjecanja pismenosti. U: Češi, Marijana, Barbaroša-Šikić, Mirela, ur. *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika. Suvremeni pristupi poučavanju u osnovnim i srednjim školama*. Zagreb: Naklada Slap i Agencija za odgoj i obrazovanje, 118–125.
80. Visinko, Karol (2004) Udžbenik i cjelokupna jezična djelatnost. U: Halačev, Slavenka, ur. *Udžbenik i virtualno okruženje: zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. u Školskoj knjizi*, 149–153.
81. Vizek Vidović, Vlasta, Benge Kletzien, Sharon, Cota Bekavac, Miljenka (2002) *Aktivno učenje i ERR okvir za poučavanje. Priručnik za nastavnike, 1. dio*. Zagreb: Forum za slobodu govora.

82. *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje.* (2005) Vijeće Europe. Zagreb: Školska knjiga.
83. Zakon o udžbenicima i drugim obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu. (2018) *Narodne novine* br. 116/2018-2288. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_12_116_2288.html [pregled 9. 10. 2021].
84. Žužul, Ante (2004) Udžbenik i kurikulum. U: Halačev, Slavenka, ur. *Udžbenik i virtualno okruženje: zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. u Školskoj knjizi*, 23–44.
85. Žužul, Ante (2007) Udžbenik u nacionalnom kurikulumu. U: Previšić, Vlatko, ur. *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*, 357–365.
86. Žužul, Ante, Vican, Dijana (2005) Udžbenik u novoj školi. *Život i škola*, 1 (13), 50–55.
87. Žiljak, Tihomir (2013) Dvije faze obrazovne politike u Hrvatskoj nakon 1990. godine. *Andragoški glasnik*, 17 (1), 7–24.

6. Prilozi

Prilog 1. Evidencijska lista 1 (stari *Fon-Fonovi*)

Evidencijska lista 1: Funkcionalni stilovi						
Udžbenik	Ukupan broj tekstova	Znanstveni	Administrativno-poslovni	Novinarsko-publicistički	Književnoumjetnički (beletristički)	Razgovorni
<i>Fon-Fon 1</i> (2015)	38	4 + 3 (5+) ³⁴	0	2	13 + 15 (5+)	1
<i>Fon-Fon 2</i> (2017)	39	6	0	3	30	0
<i>Fon-Fon 3</i> (2018)	32	15	1	8	8	0
<i>Fon-Fon 4</i> (2017)	35	14 + 2 (5+)	1	8	9	1
Ukupan broj tekstova	144	44	2	21	75	2

Prilog 2. Evidencijska lista 1 (novi *Fon-Fonovi*)

Evidencijska lista 1: Funkcionalni stilovi						
Udžbenik	Ukupan broj tekstova	Znanstveni	Administrativno-poslovni	Novinarsko-publicistički	Književnoumjetnički (beletristički)	Razgovorni
<i>Fon-Fon 1</i> (2019)	58	23	2	17 + 2 (<i>IDK</i>) ³⁵	12	3
<i>Fon-Fon 2</i> (2020)	55	14	4	20 + 2 (<i>IDK</i>)	12	3
<i>Fon-Fon 3</i> (2020)	46	11 + 2 (<i>IDK</i>)	5	10 + 2 (<i>IDK</i>)	14	2
<i>Fon-Fon 4</i> (2021)	49	25 + 1 (<i>IDK</i>)	0	13 + 3 (<i>IDK</i>)	6 + 1 (<i>IDK</i>)	0
Ukupan broj tekstova	207	76	11	68	45	8

Prilog 3. Evidencijska lista 2 (stari *Fon-Fonovi*)

Evidencijska lista 2 <i>Fon-Fon 1</i> (2015)		Jezični/jezikoslovni zadaci
preoblika	nulta	15
	stvarnom situacijom	2
	zamišljenom situacijom	0
	osobnim odnosom	2
	crtežom/fotografijom	3
oblici jezičnog izražavanja	slušanje	0
	govorenje	0
	razgovaranje, raspravljanje	0
	čitanje	3
	pisanje	11
grafički prikaz	tablica	3
	umna mapa	1
	shema	1
	grozdovi	1
	Vennov dijagram	0
	po izboru	0
praktični rad		2
istraživački zadaci		4
UKUPNO		48

³⁴ Napomena 5+ označava da je riječ o tekstu koji se nalazi među dodatnim (neobveznim) sadržajima.

³⁵ Napomena *IDK* označava da se tekst nalazi u dijelu *Iz drugog kuta*.

Evidencijska lista 2 <i>Fon-Fon 2 (2017)</i>		Jezični/jezikoslovni zadaci
preoblika	nulta	20
	stvarnom situacijom	6
	zamišljenom situacijom	5
	osobnim odnosom	1
	crtežom/fotografijom	12
oblici jezičnog izražavanja	slušanje	0
	govorenje	2
	razgovaranje, raspravljanje	0
	čitanje	3
	pisanje	17
grafički prikaz	tablica	7
	umna mapa	2
	shema	0
	grozdovi	0
	Vennov dijagram	1
	po izboru	1
praktični rad		0
istraživački zadaci		1
UKUPNO		77

Evidencijska lista 2 <i>Fon-Fon 3 (2016)</i>		Jezični/jezikoslovni zadaci
preoblika	nulta	24
	stvarnom situacijom	2
	zamišljenom situacijom	6
	osobnim odnosom	2
	crtežom/fotografijom	0
oblici jezičnog izražavanja	slušanje	0
	govorenje	1
	razgovaranje, raspravljanje	0
	čitanje	3
	pisanje	18
grafički prikaz	tablica	2
	umna mapa	0
	shema	0
	grozdovi	0
	Vennov dijagram	0
	po izboru	0
praktični rad		0
istraživački zadaci		1
UKUPNO		59

Evidencijska lista 2 <i>Fon-Fon 4 (2017)</i>		Jezični/jezikoslovni zadaci
preoblika	nulta	28
	stvarnom situacijom	2
	zamišljenom situacijom	4
	osobnim odnosom	1
	crtežom/fotografijom	8
oblici jezičnog	slušanje	0
	govorenje	2

	razgovaranje, raspravljanje	1
	čitanje	5
	pisanje	6
grafički prikaz	tablica	3
	umna mapa	0
	shema	0
	grozdovi	0
	Vennov dijagram	0
	po izboru	0
	praktični rad	4
istraživački zadaci	5	
UKUPNO		69

Prilog 4. Evidencijska lista 2 (novi *Fon-Fonovi*)

Evidencijska lista 2 <i>Fon-Fon 1 (2019)</i>		Jezični/jezikoslovni zadaci
preoblika	nulta	11
	stvarnom situacijom	7
	zamišljenom situacijom	1
	osobnim odnosom	2
	crtežom/fotografijom	4
oblici jezičnog izražavanja	slušanje	1
	govorenje	2
	razgovaranje, raspravljanje	0
	čitanje	4
	pisanje	6
grafički prikaz	tablica	3
	umna mapa	0
	shema	0
	grozdovi	1
	Vennov dijagram	0
	po izboru	0
praktični rad		5
istraživački zadaci		10
UKUPNO		57

Evidencijska lista 2 <i>Fon-Fon 2 (2020)</i>		Jezični/jezikoslovni zadaci
preoblika	nulta	13
	stvarnom situacijom	6
	zamišljenom situacijom	2
	osobnim odnosom	3
	crtežom/fotografijom	3
oblici jezičnog izražavanja	slušanje	1
	govorenje	1
	razgovaranje, raspravljanje	0
	čitanje	3
	pisanje	3
grafički prikaz	tablica	1
	umna mapa	0
	shema	0
	grozdovi	0
	Vennov dijagram	1

	po izboru	0
praktični rad		2
istraživački zadaci		5
UKUPNO		44

Evidencijska lista 2 <i>Fon-Fon 3 (2020)</i>		Jezični/jezikoslovni zadaci
preoblika	nulta	20
	stvarnom situacijom	2
	zamišljenom situacijom	4
	osobnim odnosom	3
	crtežom/fotografijom	7
oblici jezičnog izražavanja	slušanje	0
	govorenje	6
	razgovaranje, raspravljanje	0
	čitanje	7
	pisanje	14
grafički prikaz	tablica	2
	umna mapa	1
	shema	0
	grozdovi	0
	Vennov dijagram	1
	po izboru	3
praktični rad		0
istraživački zadaci		1
UKUPNO		71

Evidencijska lista 2 <i>Fon-Fon 4 (2021)</i>		Jezični/jezikoslovni zadaci
preoblika	nulta	13
	stvarnom situacijom	7
	zamišljenom situacijom	0
	osobnim odnosom	2
	crtežom/fotografijom	0
oblici jezičnog izražavanja	slušanje	0
	govorenje	5
	razgovaranje, raspravljanje	1
	čitanje	5
	pisanje	7
grafički prikaz	tablica	2
	umna mapa	2
	shema	0
	grozdovi	0
	Vennov dijagram	0
	po izboru	2
praktični rad		4
istraživački zadaci		9
UKUPNO		59

Prilog 5. Evidencijska lista 3 (stari *Fon-Fonovi*)

Evidencijska lista 3 <i>Fon-Fon 1</i> (2019)		Oblici jezičnog izražavanja					
		Slušanje	Govorenje	Razgovaranje, raspravljajanje	Čitanje	Pisanje	UKUPNO
preoblika	nulta		2		2	5	9
	stvarnom situacijom					2	2
	zamišljenom situacijom						0
	osobnim odnosom					2	2
	crtežom/fotografijom						0
praktični rad							0
istraživački zadaci							8
UKUPNO		0	2	0	2	9	13

Evidencijska lista 3 <i>Fon-Fon 2</i> (2017)		Oblici jezičnog izražavanja					
		Slušanje	Govorenje	Razgovaranje, raspravljajanje	Čitanje	Pisanje	UKUPNO
preoblika	nulta		1		1	5	7
	stvarnom situacijom		1				1
	zamišljenom situacijom					2	2
	osobnim odnosom		1			3	4
	crtežom/fotografijom						0
praktični rad							0
istraživački zadaci							0
UKUPNO		0	3	0	1	10	14

Evidencijska lista 3 <i>Fon-Fon 3</i> (2016)		Oblici jezičnog izražavanja					
		Slušanje	Govorenje	Razgovaranje, raspravljajanje	Čitanje	Pisanje	UKUPNO
preoblika	nulta		2	1	1	2	6
	stvarnom situacijom		1			1	2
	zamišljenom situacijom		1				1
	osobnim odnosom					1	1
	crtežom/fotografijom						0
praktični rad							0
istraživački zadaci							0
UKUPNO		0	4	1	1	4	10

Evidencijska lista 3 <i>Fon-Fon 4</i> (2017)		Oblici jezičnog izražavanja					
		Slušanje	Govorenje	Razgovaranje, raspravljajanje	Čitanje	Pisanje	UKUPNO
preoblika	nulta		3	1	1	1	6
	stvarnom situacijom		1			1	2
	zamišljenom situacijom						0
	osobnim odnosom						0
	crtežom/fotografijom		1				1
praktični rad							0
istraživački zadaci							0
UKUPNO		0	5	1	1	2	9

Prilog 6. Evidencijska lista 3 (novi *Fon-Fonovi*)

Evidencijska lista 3 <i>Fon-Fon 1</i> (2019)		Oblici jezičnog izražavanja					
		Slušanje	Govorenje	Razgovaranje, raspravljanje	Čitanje	Pisanje	UKUPNO
preoblika	nulta	1	2		5	4	12
	stvarnom situacijom		2	1		5	8
	zamišljenom situacijom		2			8	10
	osobnim odnosom		3	2		2	7
	crtežom/fotografijom						0
praktični rad							0
istraživački zadaci				1	5	2	8
UKUPNO		1	9	4	10	21	45

Evidencijska lista 3 <i>Fon-Fon 2</i> (2020)		Oblici jezičnog izražavanja					
		Slušanje	Govorenje	Razgovaranje, raspravljanje	Čitanje	Pisanje	UKUPNO
preoblika	nulta	1		1	9	10	21
	stvarnom situacijom	1	1	1	2	2	7
	zamišljenom situacijom					1	1
	osobnim odnosom	1	3	1		3	8
	crtežom/fotografijom						0
praktični rad			1			1	2
istraživački zadaci					2		5
UKUPNO		6	5	3	13	17	44

Evidencijska lista 3 <i>Fon-Fon 3</i> (2020)		Oblici jezičnog izražavanja					
		Slušanje	Govorenje	Razgovaranje, raspravljanje	Čitanje	Pisanje	UKUPNO
preoblika	nulta	2	1	4	8	6	21
	stvarnom situacijom		1	2		1	4
	zamišljenom situacijom					6	6
	osobnim odnosom		2	2	1		5
	crtežom/fotografijom						0
praktični rad						2	2
istraživački zadaci		1			3		4
UKUPNO		3	4	8	12	15	42

Evidencijska lista 3 <i>Fon-Fon 4</i> (2021)		Oblici jezičnog izražavanja					
		Slušanje	Govorenje	Razgovaranje, raspravljanje	Čitanje	Pisanje	UKUPNO
preoblika	nulta		4		9	10	23
	stvarnom situacijom					1	1
	zamišljenom situacijom						0
	osobnim odnosom		1		1	1	3
	crtežom/fotografijom		1			1	2
praktični rad					1	1	2
istraživački zadaci			1		3		4
UKUPNO		0	7	0	14	14	35