

The Strategic Aim of the Subject Croatian Language in High School from the 1970s to the 2020s

Zdenka Burda¹ and Marko Alerić²

¹Vladimir Prelog Science School

²Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb

Abstract

The paper explores the strategic aim (purpose) as the main determinant of Croatian language teaching theory and practice. The research aimed to establish how strategic aims were embedded in high school curricula for the Croatian language from the 1970s to the 2020s and the extent to which they were related to teaching efficiency. Based on the literature and reflection on personal teaching practice, criteria for evaluating the strategic aim of the subject Croatian language were established. The high school curricula for the subject Croatian language from 1974, 1984, versions of the curriculum from 1990 to 1995, followed by the version from 2003 and, finally, the 2019 Croatian language Curriculum were analyzed, classified, compared and evaluated. The hypothesis that high school curricula for the subject Croatian language from the 1970s to the 2020s have not set the provision of purpose in a quality manner was confirmed. Not one of the mentioned documents met all of the criteria for defining purpose. During the socialist era, the essence of the subject was suppressed, whereas in democratic Croatia the curricula improved with respect to defining the purpose. This trend, however, was stopped with the Curriculum.

Key words: *communicative approach; curriculum; language literacy; mother tongue; purpose.*

Introduction

The paper gives a theoretical and empirical insight regarding the provision of purpose in the curricula for the subject Croatian language from the 1970s to the present day. Furthermore, it provides an overview of language aims set by the European Union

which can offer guidelines for improving the provision of purpose and consequently improve the curriculum. The purpose is eminently a teaching methodology issue when it comes to teaching the mother tongue at the global level, as all constituents of teaching derive from the purpose. If the programs are not directed towards realizing the purpose, all content becomes equally relevant.

According to Aristotle's teachings, everything existing has a purpose (*telos*), a reason in itself, and in order to achieve this purpose, practice (*praxis*) is necessary (*zoon politikon*) (*Hrvatska enciklopedija*, 2020). Theory is regarded as general practice in education and therefore the provision of purpose of the Croatian language must comprise application, i.e. student involvement as the beginning of any learning. Nowadays, as teaching conditions are rapidly changing, the provision and application of purpose is more complex than ever before. As Peruško (1965) wrote some time ago, not one teaching subject has as much conservatism as the subject mother tongue, but also as much flopped "modernism". That is related to the fact that Croatian is the language of all subjects and is therefore affected by most factors.

Teaching terminology

The word purpose (Gk. *telos*-purpose), according to Senc (1910), means end, ending, climax, resolution, intention, apex, and other. The Croatian Language Portal defines *purpose* as: 1) what one aspires to (without purpose; with purpose; for the purpose); aim, 2) *obs.*, completion, end. The purpose, also known in literature as *end product of learning and teaching*, *general aim*, *global aim*, is described in the teaching literature as the peak which students gradually reach in some planned stages and a strong point that teaching rests on.

By means of teaching terminology, the hierarchy of attainment or achievement desired by teaching can be ranked. Težak (1996) very concisely teleologically and methodically determined the meaning of concepts *purpose*, *aims*, *objectives*, *tasks* ("purposeful terminology"). The purpose expresses the essence of a subject which is attained at the end of an educational cycle. Aims are set in particular segments of education and in types of teaching. Objectives (educational, teaching, psycho-functional and communicative) stratify the aim into achievements attained within one teaching unit. Tasks are established for each step in the teaching process. A task is the smallest aim on the path to the greatest – to the purpose (Težak, 1996, p. 21).

Figure 1 shows that the ultimate aim can be attained only if lower-level aims are achieved and aims are interdependent at all levels. Therefore, teaching must be a system of phased segments.

Težak set up a general matrix for a differentiated demonstration of aims which is of great assistance in planning and carrying out teaching. Still, the majority of authors differentiate only intentions as general aims, and tasks as their manifestation. According to Poljak, e.g., the aim is the general and concise formulation of didactic intention while tasks are the teaching manifestations of that aim (Poljak, 1970). Marsh (1994)

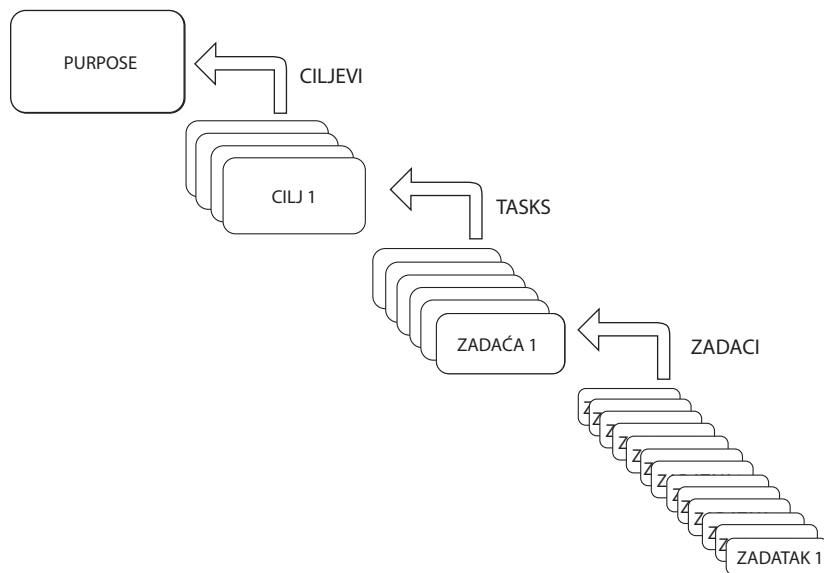


Figure 1 Educational attainment from the initial to the ultimate aim (author's work)

defined intentions as expressions of general directions in the educational process, educational goods which we will encompass, and the level at which that will be done. For example, students should reach higher levels of literacy and computation (Marsh, 1994). According to Bognar and Matijević (1993), the aim and tasks of education are the starting point, but they are also the outcome of each teaching process which begins with a particular intention and ends with assessment of achievement regarding the particular intention. For the mentioned authors, the aim is a general and concise formulation of intention, while tasks are the elaboration and manifestation of the aim.

In American literature we commonly find the terms *aim* – general aim which is set by the state, *objective* – more concrete aim defined by the teacher, and *goal* – placed somewhere between the concrete and the abstract, and which is defined by the school.

The importance of setting quality learning and teaching aims

Defining aims is a necessary means for efficient teaching, which is as efficient as it is able to move students in the desired direction (Mager, 1997). This leads to the statement that if you are not sure about where you are going, you risk ending up somewhere else. As stated by Weinert (acc. to Palekčić, 2005), attaining aims is possible in different ways, but those do not include arbitrary or whimsical ways. According to some opinions (Stoll & Fink, 2000), knowledge, skills, attitudes and values should be established as learning outcomes and as processes.

In the *Teaching manual* (2001/2002) aims are defined as more specific expressions of mid-term or long-term intentions which are directed at students' results and achievements. They differentiate in the following:

a) internal learning aims as psychological changes which occurred in the student as a result of the learning process (new knowledge, skills, attitudes, interests, values and habits);

b) external learning aims as changes in the environment caused by the application (practice) of newly learned educational resources (Teaching manual, 2001/2002).

Aims must be aligned with external and internal learning conditions. The most important external constraints are teacher competences and quality of teaching equipment, while internal constraints would be the abilities, prior knowledge and motivation for learning (Pastuović, 1999).

The attainment of purpose of Croatian language can be reached by gradual acquisition of language skills, where all language skills are intertwined and mutually dependent. It is important to take advantage of the fact that each individual has an available metalinguistic gift, as stated by Roman Jakobson (1996). This is the ability to go “beyond” one’s language and explore its limits, i.e. that everyone can expand their knowledge of language and its application. It is required of high school to ensure the acquisition of knowledge, skills, attitudes and habits necessary for work and further education for each student. In other words, to ensure a continuous development of students as spiritual, physical, moral, intellectual and social beings in accordance with their abilities and circumstances related to their living and school environment (Educational act, 2008).

Common aims of educational institutions in the European Union

The European Union defined new areas of fundamental competences central for a knowledge-based economy. According to the Recommendation of the European Parliament on key competences for lifelong learning (2006), competences encompass the combination of knowledge, skills, and attitudes. “Key competences are those which all individuals need for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment” (*Recommendation*, 2006, p. 175). Communication in the mother tongue is the first of the eight key competences. It is defined by the *Recommendation* (2006) as:

the ability to express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions in both oral and written form, and to interact linguistically in an appropriate and creative way in a full range of societal and cultural contexts; in education and training, work, home and leisure. Knowledge, skills and attitudes: The competence requires an individual to have knowledge of vocabulary, grammar, and the functions of language in the mother tongue. It also includes an awareness of the main types of verbal interaction, a range of literary and non-literary texts, the main features of different styles and registers of language and the variability of language and communication in different contexts.

It is important that an individual acquires the skills to communicate in oral and written form in a variety of communicative situations and to monitor and adapt their communication to the requirements of the situation. A positive attitude towards communication in the mother tongue involves a disposition for critical and constructive dialogue, an interest in interaction with others, awareness of the impact of language on the environment, a need to understand and use language in a positive and socially responsible manner. This also implies accepting the mother tongue as a means for personal and cultural enrichment, self-confidence in public speaking, developing a positive attitude with respect to intercultural communication. (p. 175)

According to the *Recommendation of the Council on key competences for lifelong education* dated May 22, 2018, communication in the mother tongue is replaced by the phrase literacy competence (*Recommendation*, 2018, p. 189).

The provision of purpose of Croatian language

Rosandić (2005) emphasized that language enables social and cultural communication and the achievement of one's own intellectual and cognitive stability. The teaching (method) paradigm encompasses students' experienced speech, encourages linguistic thought, includes differentiation of the standard and non-standard language (contrastive approach), establishes all language skills in a variety of communicative situations and functional styles, develops awareness of appropriate language use, a critical relationship towards own and other languages, the need to develop individual language expression and nurture language in a family and wider social community (Rosandić, 2005). The role of literature is the literary aesthetic communication which enables the student to get to know oneself and the world and provides answers to many questions that accompany the spiritual and moral process of growing up. Literature develops perceptive, reflexive and creative abilities such as perception, imagination, thought, memory, selection, differentiation, and evaluation (Rosandić, 2005). The essence of teaching Croatian language is communication with all text types. Croatian language is "a fundamental subject where one of the aims is successful competence to communicate in the mother tongue, which implies the competence to read (and write) texts written in all functional styles" (Gazdić-Alerić et al., 2016, pp. 9-20).

Težak (1996) emphasized that the school subject Croatian language is inseparable from language as a linguistic phenomenon, regardless of whether it is studied on the historical - vertical axis or the geographical - horizontal axis. Furthermore, he claimed that Croatian language teaching directly affects language vitality, literacy - language and communication skills, and the general ability of people in all spheres of work. The purpose of teaching is "to create experts in their professions for whom the standard Croatian language is one of the most powerful tools, in both the narrow professional sense and in the broader general work" (Težak, 1996, p. 41). "There is an old saying that it doesn't matter in which language one is illiterate, and to that we can add that

in which language one is mute is not less important” (Težak, 1996, p. 41). The most comprehensive provision of the general purpose of Croatian language is:

Knowledge and acquisition of the Croatian words as means of expression in all communicative systems in which a word is the sole or dominant, or secondary or peripheral constituent. That implies knowledge and acquisition of the Croatian word in its oral and written form, its referential, conative, emotional, poetical, factual and metalinguistic function, in live speech, in all printed matter, in auditory and audiovisual media, in scientific explanations necessary for understanding language. (Težak, 1996, p. 32).

The Croatian language has to define its purpose in attaining values from culture, tradition, literary and linguistic communication through which all universal issues can be reached. Literature, according to Slavić, presents its truths on the nature of society and culture, on the nature of an individual in society, on the artist himself and, finally, on the direct recipient. „Literature is, among other, entertainment for the intellectually more mature part of society” (Slavić, 2005, p. 5). According to Pandžić (2001), it is indisputable that literature makes humans more humane and that literature is a human need which is realized in a spontaneous or planned way. In emphasizing the need for a teaching curriculum that links theory and practice and general and vocational education, Cetinić (2004) claims that students in vocational schools should be given the opportunity to integrate language and communication knowledge and skills with vocational areas.

Bruner explains why literature and language have a great role in education:

Narrative expressions (...) leave room for breaches and novelties which lead to what Russian Formalists used to refer to as *ostronenyie* – making the all-too-familiar strange again. While *storying* of reality risks making reality hegemonic, great stories reopen it for new questioning. That is why oppressors imprison journalists and poets first; and that is why I want stories in democratic classrooms – so that they help us see again, afresh. (p. 109)

Bruner stresses that the narrative structure helps learners understand stories which they create about their worlds, to question, relate knowledge and reason, and that is crucial for school and democratic culture. “Thinking about thinking must be the principal ingredient of any empowering practice of education” (*ibid.*, p. 33). Education has to meet the needs of students and embed them into the community they live in. „Education is not simply a technical business of well-managed information processing, even simply a matter of applying learning theories to the classroom or using the results of subject-centered achievement testing. Rather, it is a complex pursuit of fitting a culture to the needs of its members and its members and their ways of knowing to the needs of culture” (Bruner, 1996, p. 57). Considering school is culture, not merely preparation for culture, we have to keep in mind that it indirectly affects students’ prospects to more easily cope in the world even after they complete their education.

Methods

The main hypothesis of this paper is that high school curricula for the subject Croatian language from the seventies of the 20th century to the 2020s do not have a quality strategic learning and teaching aim. Considering the fact that purpose is the leading guide for instruction, the quality of teaching depends on the provision of purpose. In order to establish quality provision of purpose, assessment criteria had to be defined. Part of the criteria were taken from the Common European Framework of Reference for Languages (2005). This was followed by research of official curricula with additional examination and evaluation of purpose which had been directly defined or implicitly recognized. The following curricula and teaching plans for the subject Croatian language for high schools and vocational schools were analyzed, classified, compared and evaluated: *General curricula for high school education in the Socialist Republic of Croatia* (1974) and *Common program foundations of high school vocational education. Croatian or Serbian language, literature, theater and film art* (1984) and those in democratic Croatia: from the initial, revised 1990 program to reformed versions for three- and four-year vocational schools (*Croatian language and literature program for three-year vocational schools*, 1993; *Croatian language and literature program for four-year vocational schools*, 1993; *Croatian language program for three-year vocational schools*, 1994; *Croatian language program for four-year vocational school (technical school)*, 1994), *Curriculum for the Croatian language for grammar schools* (1994) to *High school Curricula for all types of high schools in Croatia* (1995), followed by the *Curricular approach to changes in grammar schools, elaboration of the general teaching curriculum for the purpose of unburdening, humanities and social sciences domain* (2003), *Curriculum for the subject Croatian language for primary school and grammar school* (2019) and *Curriculum for the subject Croatian language for vocational schools* (2019). Based on the results and conclusions in the research phases, followed by meta-analyses of the issue in question, the quality of the provision of purpose was evaluated. The first part encompasses programs in the period from the 1970s to the 1990s, while the second part encompasses the period from the 1990s onwards.

Criteria for evaluation and assessment of purpose

Below we are going to describe criteria based on which the provision of purpose of Croatian language subject curricula had been evaluated.

- 1) **The criterion of relevance** demands that the result of learning the Croatian language embraces the essence, meaning and focus of the school subject in which the mother tongue is learned. That implies Croatian culture and heritage, national and world literature, and language in theory and practice in all forms of language communication, including media. The provision of purpose is incomplete if it does not include all of the mentioned constituents, but should not be burdened with comprehensive, detailed explanations.

- 2) **The criterion of transparency** demands that information in the definition of purpose is clearly, simply and concisely formulated. A transparent and clear purpose is measurable in the sense of describing distinct effects which can be seen or heard.
- 3) **Coherence** implies that the definition and descriptions have no internal contradictions, i.e. that there is conformity between content and purpose, as purpose can only be reached with appropriate content.
- 4) **Criterion of being non-dogmatic** where the purpose is not irreversibly related to a linguistic or theoretical postulate or practice, that it is not subjugated to a uniform interpretation of language and literature.
- 5) **Criterion of no ideology** where the purpose is not susceptible to strong influences of an ideology. Although the provision of purpose reflects political orientations, ideology should not prevent other elements of purpose. Democracy (open-mindedness) is an important dimension of purpose.
- 6) In the educational sense the purpose must express commitment to values, i.e. the purpose must be **humanistic**, directed to the learner and his needs.
- 7) It should derive from the **communicative**, interactional **approach**, and not from the presentational and reproductive one. In so doing, it is very important to assume student activity according to the criteria of communicative functionality in relation to real interlocutors for whom the learning is intended. What students have to do should be made obvious along with what they have to acquire at the end of a particular section.
- 8) It should contain **differentiation** towards the concrete profession, i.e. it should relate the academic and professional curricula in vocational schools. In that respect, schools should be **decentralized**, i.e. have the authority to make decisions regarding curriculum constituents for a particular educational profile.
- 9) The principle of progress should be present according to which programs are comparable in sections of learning, particularly cycles, and according to which the previous cycle of acquired knowledge and skills enters the subsequent. Precise **gradation** of acquired knowledge and skills should be verifiable, and the path to reaching the ultimate purpose must be visible. The purpose must encompass all cognitive levels and display the inventiveness of thought.
- 10) **Reality, feasibility** – every student should be able to attain the set standard which implies that it is age appropriate. If the provision of purpose is unfitting, the majority of students will not be able to attain it.

Desired characteristics of the quality provision of purpose are also: incentive – interest and stylistic richness, contemporariness (compliance with contemporary social circumstances, educational theories and knowledge from the mother sciences), dynamics (openness for improvement based on the acquired experience) and flexibility as manifold applicability and adaptiveness to various situations.

Results

Research of the provision of purpose in curricula – summary of results

Results of research on the representation of main criteria are shown in Table 1.

Table 1.

Representation of criteria in the provision of purpose in the curricula for the subject Croatian language

Criteria (measure) of purpose	Teaching programs/curricula				
	1974	1984	1990 – 1995	2003	2019
explicitly defined	no	no	yes	yes	yes
relevant	no	no	yes	yes	no
non-dogmatic	no	no	yes	yes	no
non-ideologized	no	no	yes	yes	yes
communicative approach	no	no	yes	yes	yes
transparent, clear	no	no	yes	yes	yes
humanistic	ne	ne	yes	yes	no
coherent	yes	yes	yes	yes	no
gradation, developmental	yes	yes	yes	yes	no
realistic, feasible	no	no	no	no	no
significantly vocationally differentiated	no	no	no	no	no
balance between language theory and practice	no	no	no	no	no

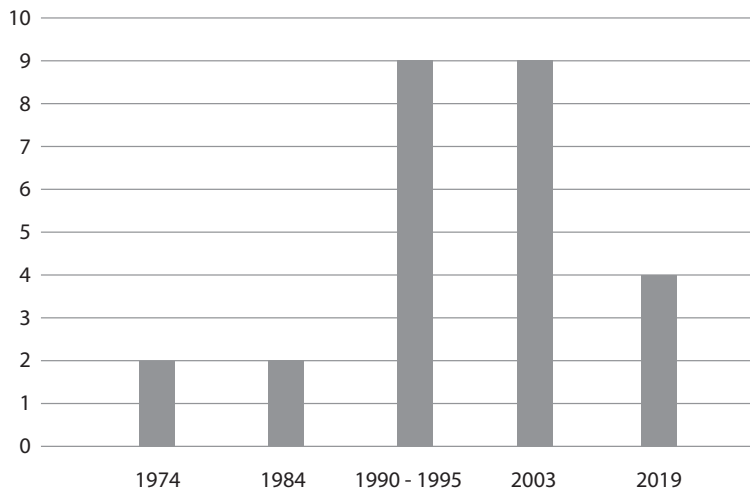


Chart 1. Proportion of attained criteria in the Croatian language curricula (authored work)

According to Chart 1, it is evident that curricula from 1974 and 1984 meet only two criteria – gradation and coherence. Curricula from 1990 to 1995, along with the curriculum from 2003, contain more quality constituents (nine). The *Curriculum for the subject Croatian language* has a significantly reduced number of quality constituents (four). What is more, it has eliminated the most important ones (relevance and coherence of content, purpose and aims/outcomes), which damages Croatian language teaching.

Discussion

Interpretation of the research results regarding the provision of purpose in the curricula

The 1974 curriculum does not have an explicitly defined purpose, rather it is implied in the description of the subject:

Teaching literature humanizes the personality, builds an aesthetic relationship towards the world, the moral attitude, life view, and in that sense, it is the constituent part of Marxist education. Learning languages and literature is particularly important for familiarization with the spirit of our community and for the development of our people's culture. That is why Croatian or Serbian language and literature will be an area of particular engagement in high schools. (*General curricula for high school education in the Socialist Republic of Croatia*, p. 14)

From the educational aim “based on the interpretation of literary works, a Marxist scientific view of the world is developed” (p. 46).

The 1984 curriculum almost identically formulates the “aim” (implying purpose – authors’ note) for the language-arts educational area: “Through language and arts (literary, film and drama) education, the young generations become familiar and acquire the language and art culture of their nation (national culture), the culture of all the people and nationalities of Yugoslavia and other nations” (*Common program foundations of high school vocational education*, p. 3). The “tasks” (implying aims – authors’ note) are:

- To develop a sense of brotherhood, unity and equality of people and nations of the autonomous Socialist Federal Republic of Yugoslavia through content from literature, drama and film arts
- Introduce students to General National Defense (*Cro.* ONO) and Social Self-protection (*Cro.* DSZ) through content from literature, theater and film arts
- Become familiar with the tradition of the National Liberation Struggle (*Cro.* NOB) and develop revolutionary awareness through content from literature, theater and film arts.
- Through analysis of art and language matter, build a Marxist view of the world. (*Common program foundations of high school vocational education*, p. 5)

In the 1974 and 1984 curricula the purpose is not relevant, as there is no systematic inclusion of the spiritual, literary and cultural heritage of the Croatian people and

traditional values. National identity is suppressed while, at the same time, literary works and periods are broadly covered according to the “national key” of Yugoslavian people. Language content is systematically and logically laid out, as opposed to present-day curricula where content is not stated, and outcomes are entirely voluntarily set and thus significantly deviate from the algorithm of the mother science. The broadness of literary content in the mentioned programs, along with the low number of allocated hours, did not stimulate systematic work nor efficiency. The provision of purpose is unrealistic and unattainable. There was even an attempt to explicitly remove the line between high school and college (Šušar, 1976).

Since 1990, the curricula have been revised in the sense of excluding the literature of Yugoslav nations and content relating to the Marxist worldview. Although the purpose is explicitly defined, all of the criteria of a quality provision are not met. In the 1993, 1994, 1995, and 2003 curricula, the purpose meets the criterion of relevance as it encompasses the spiritual, literary and cultural heritage and language content. In the *Curriculum for the subject Croatian language* the purpose is insufficiently nationally determined.

The content and provision of purpose in the programs from 1974 and 1984 are coherent, moreover, content is in the function of ideology whose task is to foster the Marxist worldview. The content and skills are further subordinated to the military-directed purpose of general national defense and social self-protection. An acceptable coherence between content and purpose can be found in the curricula from 1993 and the amended versions from 1994, revised version from 1995 and the 2003 curriculum with its unburdening function. The strategic aim of the *Curriculum for the subject Croatian language* is set only in a declarative manner as, due to its excessive and disproportional opportunity to select content, it does not meet the requirements for its realization. The purpose is relatively well defined (if we exclude the needlessly added “free expression of thoughts, feelings, and attitudes”) only for part of the subject which relates to language and language use: “The purpose of learning and teaching the subject Croatian language is to enable students to clearly, accurately and appropriately communicate in the Croatian standard language, acquire knowledge of language as a system, freely express thoughts, feelings and attitudes and learn about their own, the people’s, and national language-cultural identity” (Official Gazette 10/2019, p. 6). However, this will be difficult to realize in teaching as there is no systematization nor progressiveness, and the content is mostly arbitrary.

In the 1974, 1984, 1993, 1994, 1995, and 2003 curricula, one can observe a type of progression regarding content from one school year to the other or from one unit to the other, whereas this aspect is entirely overlooked in the *Curriculum for the subject Croatian language*.

Although the 1974 curriculum singled out subject areas Language and style (spoken communication, phonology, morphology) and Teaching expression (spoken and written: description, narration, discussion), it mostly refers to grammar and language

disciplines, not to language use, i.e. improving reading, writing, speaking, listening and argumentation skills. The curriculum for grammar and literacy had been overly generalized. The majority of positive changes in the area of contemporary linguistics, particularly in the area of phonology and morphology, were introduced in teaching in high schools during the 1970s with the emergence of the high school textbooks by Dragutin Rosandić and Josip Silić (*Fundamentals of phonetics and phonology of the Croatian standard language*, 1974; *Foundations of morphology and morpho-stylistics of the standard Croatian language*, 1979). These books show a strong resistance to the anti-grammar orientation – they advocate functional grammar, active and productive Croatian language teaching. In the 1984 curriculum, the subject Croatian language comprised three teaching areas: Literature, theater and film arts, Language, and Expression and creation. Expression and creation, as stipulated, should be linked with the curriculum units Literature and Language. The aims were directed towards theoretical achievements, while creation was oriented towards writing literary texts. Practical use of language in speech and writing came secondary in the definition of purpose, and consequently in teaching itself. Due to insufficient relatedness of theory and practice, the set purpose was inflexible, unadaptable to various situations and needs. From 1990 onwards, the purpose was more inclusive of language use while the 1995 curriculum, followed by the 2003 curriculum, came really close to reaching a balanced relationship between theory and practice. The curricula of the subject Croatian language for grammar schools and vocational schools from 1993, 1994 and 1995 are simply versions of the more-or-less same curriculum. Nevertheless, the 1995 curriculum makes a greater shift with respect to the previous curricula as it anticipates the possibility of implementing optional content, introducing texts of various styles and types, and has more concrete and more functional provisions of purpose. The notions of objective and purpose are discerned although with their meanings exchanged. Overall, the path to attaining purpose is much clearer. It is founded on the modern concept of curriculum planning, i.e. organization of the teaching process, and practical implementation is much more feasible than in previous curricula. However, optional content was impossible to realize due to the over-dimensional scope of content. As a matter of fact, even mandatory content could not be realized owing to the insufficient number of hours to carry out active, efficient teaching where the student is the one who speaks, researches, elaborates, writes, discusses, and reads. The *Curriculum for the subject Croatian language* (2019) is radically oriented to skills (practice), which eliminates the essential balance of theory and practice, i.e. linguistic and language knowledge.

The communicative system of teaching is not accounted for in the 1974 curriculum: “Content will be interpreted in the system of interpretative-reproductive, interpretative-analytic and problem-based teaching” (*General curricula for high school education in the Socialist Republic of Croatia*, 1974, p. 32) Nevertheless, during the 1980s, activity relating to the spoken word in Croatian language teaching became more intense, leading to the change of subject name to Croatian or Serbian language with literature, film

and theater arts. The introduction to the 1984 curriculum emphasizes that language is studied from the point of view of its communicative and aesthetic function, that it is included in all spheres of communication and in all types of texts; however, that was not reflected in teaching practice. A vague concept of integration, which implies, among other, the film arts, triggered insecurity and an inadequate stronghold in declarative teaching solutions. Explanations about Language, Expression and creation merely involved lists of content which was to be learned. The constituent parts of Expression and creation – descriptions, narration, review and other texts are simply listed without reference to the practical, creative part which students would possibly acquire by writing such texts. The 1993, 1994, and 1995 curricula incorporated lower levels of thought and the most frequent formulations for aims were *acquire knowledge*. Some educational elements are observed such as tolerance, care and love for language and autonomy. There is no difference in setting the purpose between grammar schools and vocational schools except in the provision for vocational schools: “learn to read independently, understand, construe and reason (assess and evaluate) professional texts and use Croatian professional terminology (professional/technical language)” (*Croatian language program for four-year vocational schools*, 1994, p. 6), which is useful and very important, however insufficient.

The formulation of purpose and aims in the 1974 and 1984 curricula are not transparent as they are a contradiction in themselves: it talks about building a free personality while at the same time advocates Marxism as the only scientific and ideological methodology. The language used for defining and elaborating the purpose had political intentions. Theory and practice diverge in the sweet-talk curriculum which supposedly advocated values, but under dogmatic coercion, which is, of course, unconvincing. Not only is content subject to the Marxist dogma but the purpose of the subject as well. In the 1993, 1994, 1995 and 2003 curricula, the statement of purpose is partially “invisible” because of the broadly stated intentions such as “awareness of the need for continuous language learning, development and reinforcement of care and love for the Croatian language, acquisition of language knowledge, culture, and the ability to use language” (*Teaching curriculum for all types of high schools in Croatia*, 1995, p. 151), yet the intention of the curriculum can be observed. The purpose in the *Curriculum for the subject Croatian language* is radically subjected to short-term, fragmented and measurable “outcomes”.

The curricula from 1974 and 1984 are centralized. In other words, the foundations of the curriculum applied to all types of high schools in the so-called preparatory phase, in the first two years of learning. The third and the fourth year of learning differentiated with respect to the profession; however, for the Croatian language it implied a continuation of learning general linguistic knowledge and not the acquisition of skills relating to the vocation. Centralization became loose in the independent country. The *Curriculum*, on the other hand, is exceedingly vague, to the point where the essence of the subject is not discernible.

The humanistic concept in the statement of purpose, which is focused on a person's development, is not represented in the 1974 and 1984 curricula. Rather, the provision of purpose is entirely opposite – it is functional, directed towards social practices, more specifically, towards production. The curricula are enfolded in an ideology, they abandon preservation of values and openness, disregard students' needs and difficulties, which leads to a crisis of all values. The humanistic concept only comes to life in the new country; however, it is aborted in the *Curriculum for the subject Croatian language*, which is directed towards the technicality of learning and teaching outcomes/aims where the student is a *human resource* and not a complete (holistic) personality. Pragmatics became the dogma and therefore aims were not derived from the structure of the subject itself for which development of personality and the spiritual aspects of life are immanent.

Considering the definition and implementation of the examined provisions of purpose, two opposing parts are observed in the history of Croatian language teaching in the period covered by this research paper. The first part covers the period from the 1970s to the 1990s, i.e. from the so called Šušteršič reform to the early 1990s. The second part refers to the period between 1990 and the *Curriculum for the subject Croatian language* (2019). As for the imposed total ideologization, unfortunately, it became the main criterion regarding theory and practice of the Croatian language from the 1970s to the 1990s. The general aim of the subject and the methodology behind teaching curricula were inferior to the socialist ideology of creating a versatile, revolutionary, professedly ideal personality for whom Marxism will become the worldview and operating principle in the so-called society of equality. Teaching is searching for ways “how to embed Marxism into all the elements of education so as to become its natural, integral part” (*High school education act*, 1971, p. 3). In the uniform power of the communist party, Croatian language became monolithic in the aspect of teaching methodology as content, particularly in the area of literature, was for the majority part unconvincing, which affected the low levels of student and teacher motivation. Curricula were not open for possibilities of enhancement, as the purpose was static and untouchable. What is more, they were characterized by practical ideology, dogma, normativism and formalism. Teaching contents were the product of educational bureaucracy which proscribes everything. The curricula were inappropriate, congested with teaching content due to the intent to represent all people and nationalities of the country. It is clear that because of the instrumentalization of the provision of purpose of the Croatian language, it was not possible to attain a quality strategic aim in teaching. Curricula were both formally and substantially full of counterfeits, modified information and disputes with particular writers, topics and historical events. They were uncritical, they reproduced slogans from political documents which made them an end in themselves. Some values linked to the Croatian language were, nevertheless, preserved owing to the passive resistance of teachers who promoted them despite the curriculum and imposed strategic aims.

The purpose of Croatian language teaching in the curricula from 1990 to 1995, followed by the 2003 Curriculum, are freed from totalitarian pressure. Curricula were devoid of ideology and demilitarized; military content was removed along with Marxist ideology and therefore we can observe them as opposition to curricula from the era of Yugoslavia. Catholic schools and grammar schools were reestablished into the system of education.

Although since the thirty years of Croatian independence not one high school curricula had all of the elements of the strategic aim determined in a quality manner, it should be noted that each new curriculum from the 1990s to 2019 more intensively included the element of relevance, humanism, democracy, transparency and communicative competence as the fundamental value of teaching. Teaching is increasingly directed to the acquisition of language literacy, and formative assessment is increased serving to more clearly observe students' individual achievements. Language content gained a greater role in attaining literacy in the contemporary sense (needs of a modern person).

The Curriculum for the subject Croatian Language breaks away from the natural path in the development of teaching as thematic planning is introduced. At the same time, there is no thoughtful design of themes nor is the relationship between subject areas concerning a particular theme systematized, leading to trivialization of teaching content, anarchy and confusion when it comes to learning and teaching. Despite the mentioned, the *Curriculum of the subject Croatian language* has been implemented in grammar schools and vocational schools since the 2019/2020 school year. The expression that content should not be in the forefront is repeated, however, content paves the way to creating language, aesthetic, literary and all other competences. Kolar Billege (2020) established the relationship between competences, outcomes and content of learning which is important for anyone who is teaching, assessing and evaluating. The standard for learning content and teaching has to lean on mother sciences exclusively, along with the advancements from the subject teaching methodology (Kolar Billege, 2020).

Learning outcomes in the *Curriculum* are directed towards productive (creative) and communicative competence. However, outcomes as fragmented and frequently unrelated bits of skills without a set ultimate aim and disproportional possibility of selecting content in relation to the compulsory part cannot realize quality teaching.

Conclusions

The hypothesis that high school curricula for the subject Croatian language from the 1970s to 2020 do not offer a quality provision of purpose of the Croatian language has been proved, i.e. not one curriculum meets all of the criteria of quality purpose, which, *nota bene*, is not even defined in some curricula. During the socialist period, the absurd purpose of education of an allegedly versatile personality in the spirit of Marxism and socialist self-government defined all other constituents. In so doing, the essence of the Croatian language as the mother tongue was negated. Furthermore, none of the curricula direct the provision of purpose towards a holistic achievement of

a student (academic, professional, social and personal). The vocational (professional) strategic aim was neglected in particular. The strategic aim is changed (devoid of ideology) and there is an attempt to change the teaching paradigm (communicative approach) to the learning paradigm where students become active participants in the construction and regulation of their own knowledge. In complementing our education with the aims of the European Union we shift to the human, intercultural and creative science of education and teaching. From the 1990s, teaching has been directed towards competences in the cognitive, affective and psychomotor areas. However, even the curricula developed in our own country lack a conscious and clear concept of what should be achieved through teaching, i.e. what the strategic aim of Croatian language is.

Unrealistic, unclear and inappropriate definition of purpose of Croatian language in the curricula developed to this day most certainly had an influence on the meager teaching efficiency. Nevertheless, in observing curriculum after curriculum one can conclude that elements defining the purpose improved and that was reflected in teaching. This is the case up to the introduction of the *Curriculum* which does not have the strategic aim of the subject as a main constituent of purpose. The student is in its center, but more like a human resource, not as a human being with its needs and abilities which are gradually and systematically developed. Pragmatism is acceptable, but not as the exclusive purpose of the subject. The core subject must be set as successful attainment of competences requires attainment of knowledge.

The need for creating a new curriculum for Croatian language is being imposed. It is necessary that this curriculum defines the provision of purpose (and content) which will meet all of the criteria established in this paper and in which the decision on what is a relevant attainment in Croatian language teaching at the end of learning periods and educational periods will be reflected.

References

- Bognar, L., & Matijević, M. (1993). *Didaktika [Didactics]*. Školska knjiga.
- Bruner, J. (1996). *Kultura obrazovanja [The culture of education]*. Educa
- Cetinić, G. (2004). Integrirani kurikulum – područja i sustavi primjene [Integrated curriculum – areas and systems of application], *Hrvatski*, br.1-2. Hrvatsko filološko društvo.
- Common European Framework of Reference for Languages [*Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje i vrednovanje*] (2005). Školska knjiga.
- Common program foundations for high school vocational education. [Program za srednje usmjereno obrazovanje (zajedničke osnove)]* (1983). Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SRH-a.
- Common program foundations of high school vocational education. Croatian or Serbian language, literature, theater and film art [Zajedničke programske osnove srednjeg usmjerenog*

- obrazovanja Hrvatski ili srpski jezik, književnost, scenska i filmska umjetnost] (1984), Vjesnik Republičkoga komiteta za prosvjetu, kulturu, fizičku i tehničku kulturu, br.12/84. (za književnost broj 3, 7. 12).
- Croatian language and literature program for four-year vocational schools [Program hrvatskoga jezika i književnosti za četverogodišnju strukovnu školu] (October 1993). Ministarstvo kulture i prosvjete, Zavod za školstvo.
- Croatian language and literature program for three-year vocational schools [Program hrvatskoga jezika i književnosti za trogodišnju strukovnu školu] (October 1993). Ministarstvo kulture i prosvjete, Zavod za školstvo.
- Croatian language program for four-year vocational schools (technical school) [Program Hrvatskoga jezika za četverogodišnju strukovnu školu (tehnička škola) (1994). Ministarstvo kulture i prosvjete, Zavod za školstvo.
- Croatian language program for three-year vocational schools [Program Hrvatskoga jezika za trogodišnju strukovnu školu (1994). Ministarstvo kulture i prosvjete, Zavod za školstvo.
- Curricular approach to changes in grammar schools, elaboration of the general teaching curriculum for the purpose of unburdening, humanities and social sciences domain [Kurikularni pristup promjenama u gimnaziji, razrada okvirnoga PIP-a u funkciji rasterećenja] (2003). Društveno-humanističko područje, Ministarstvo prosvjete i športa, Zavod za unapređenje školstva.
- Curriculum for the subject Croatian language for grammar schools [Nastavni program Hrvatskoga jezika za gimnazije] (1994). Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske.
- Curriculum for the subject Croatian language for primary school and high school [Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovnu školu i gimnaziju.] Official Gazette 10/2019: Zagreb.
- Curriculum for the subject Croatian language for vocational schools [Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za strukovne škole], Official Gazette 10/2019.
- Gagne, R. M., Briggs, L. J., & Wagner, W. W. (1988). Principles of instructional design, Harcourt Brice College Publishers.
- Gazdić-Alerić, T., Alerić, M., Budinski, V., & Kolar Billege, M. (2016). Čitanje kao višefunkcionalna kompetencija [Reading as multifunctional competence]. In T. Devjak & I. Saksida (eds.) *Zbornik znanstvenih i strokovnih prispevkov* (pp. 9-20).
- General curricula for high school education in the Socialist Republic of Croatia [Osnove NPP-a za srednjoškolsko obrazovanje u Socijalističkoj Republici Hrvatskoj] (1974). Školska knjiga.
- High School Education Act [Zakon o srednjem obrazovanju]. Official Gazette no. 30/1971.
- Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=67397>
- Jakobson, R. (1996). *Lingvistika i poetika [Linguistics and poetics]*. Nolit
- Mager, R.F. (1997). *Preparing instructional objectives, a critical tool in the development of effective instruction*. The Center for effective performance.
- Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Educa.
- Martina Kolar Billege (2020). *Sadržaj, ishodi i vrednovanje u Hrvatskome jeziku – metodički pristup [Contents, outcomes and evaluation in Croatian language – teaching methodology approach]*. Sveučilište u Zagrebu: Učiteljski fakultet.

- National Curriculum Framework for Preschool education, General Compulsory Education in Primary School and High School, proposal [Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi, prijedlog]* (2008). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- National Curriculum Framework for Preschool, Primary School and High School Education [Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje]* (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Palekčić, M. (2005). Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika [The influence of teaching quality on student achievement], *Pedagojska istraživanja* 2(2), pp. 209 -233.
- Pandžić, V. (2001). *Putovima školske recepcije književnosti [On the paths of school literature reception]*. Profil.
- Pastuović, N. (1999). *Osnove psihologije obrazovanja [The basics of psychology of education]*. Znamen.
- Peruško, T. (1965). *Materinski jezik u obaveznoj školi (specijalna didaktika) [Mother language in compulsory school (special didactics)]*. Pedagoško-književni zbor.
- Poljak, V. (1970). *Didaktika [Didactics]*. Školska knjiga.
- Primary and Secondary Education Act [Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi]* (2008). https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelji/1. Zakon_o_odgoju_i_obrazovanju_u_osnovnoj_i_srednjoj_skoli_87-08.pdf
- Proposal for changes in high school education [Prijedlog promjena u srednjem obrazovanju]* (1989). Zagreb: Republički komitet za prosvjetu, kulturu, fizičku i tehničku kulturu
- Recommendation of the Council on key competences for lifelong education dated May 22, 2018 [Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. godine o ključnim kompetencijama za cjeloživotno obrazovanje]* (2018). [https://eurlex.europa.eu/legalcontent/HR/TEXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/HR/TEXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Recommendation of the European Parliament on key competences for lifelong learning [Preporuka Europskog parlamenta i savjeta od 18. prosinca 2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje]* (2006), *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 11(20): 169-173. <https://hrcak.srce.hr/61536>
- Rosandić, (2005). *Hrvatsko školstvo u okružju politike [Croatian schooling in political environment]*. Školska knjiga.
- Senc, S. (1910). *Grčko-hrvatski rječnik za škole. Naklada Kraljevine hrvatsko-slavonske-dalmatinske zemaljske vlade*.
- Slavić, D. (2005). *Peljar za tumače (rukopis)*.
- Stoll, L., & Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole [Changing our schools]*. Educa.
- Šuvar, S. (1976). *Reforma usmjerenog obrazovanja*, br.1, Zagreb: Privredna komora Hrvatske i Prosvjetni savjet Hrvatske.
- Teaching curriculum for all types of high schools in Croatia [Nastavni planovi srednjih škola za sve tipove srednjih škola Hrvatske]* (1995), special issue, no. 2 for Croatian language, history, and ethics in high schools. Zagreb: Glasnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske, Školske novine.
- Teaching manual (2000/2001). Znamen.
- Težak, S. (1996). *Hrvatski jezik u teoriji i praksi [Croatian language in theory and practice]*. Školska knjiga.

Zdenka Burda

Vladimir Prelog Science School
Ulica grada Vukovara 269, 10 000 Zagreb, Croatia
zdenka.burda@skole.hr

Marko Alerić

Faculty of Humanities and Social Sciences
University of Zagreb
Ivana Lučića 3, 10 000 Zagreb, Croatia
maleric@ffzg.hr

Strateški cilj Hrvatskoga jezika u srednjoj školi od 70-ih g. XX. st. do 2020. godine

Sažetak

Rad se bavi proučavanjem strateškoga cilja (svrhe) kao glavne odrednice nastavne teorije i prakse Hrvatskoga jezika. Cilj proučavanja bio je utvrditi kako su u srednjoškolskim planovima i programima Hrvatskoga jezika od 70-ih g. XX. st. do 2020. g. postavljeni strateški ciljevi i u kojoj su mjeri bili povezani s učinkovitošću nastave. Na temelju literature i refleksije osobne nastavne prakse utvrđeni su kriteriji vrednovanja strateškoga cilja Hrvatskoga jezika. Analizirani su, klasificirani, uspoređeni i vrednovani srednjoškolski planovi i programi Hrvatskoga jezika iz 1974., 1984., programske inačice od 1990. do 1995., potom ona iz 2003. g. i Kurikulum Hrvatskoga jezika iz 2019. godine. Potvrđena je hipoteza da u srednjoškolskim planovima i programima Hrvatskoga jezika od sedamdesetih godina XX. st. do 2020. g. odredba svrhe nije kvalitetno postavljena. Ni u jednom od njih nisu zadovoljeni svi kriteriji za definiranje svrhe. U socijalizmu se potiskivala bit predmeta, u demokratskoj Hrvatskoj programi se s obzirom na definiranje svrhe poboljšavaju, no ta se tendencija zaustavlja u Kurikulumu.

Ključne riječi: jezična pismenost; komunikacijski pristup; materinski jezik; nastavni plan i program; svrha.

Uvod

U radu se daje teorijski i empirijski uvid u odredbu svrhe u nastavnim planovima i programima Hrvatskoga jezika od 70-ih g. XX. st. do danas, kao i prikaz jezičnih ciljeva Europske unije, što može dati smjernice za poboljšanje odredbe svrhe, time i nastavnoga plana i programa/kurikula. Svrha je eminentno metodičko pitanje u nastavi materinskih jezika na svjetskoj razini jer iz nje proizlaze sve sastavnice nastave. Ako programi nisu usmjereni na ostvarivanje svrhe, svaki sadržaj postaje jednako važan.

Prema Aristotelovim učenjima sve što postoji ima svoju svrhu (*telos*) kao jedan od svojih uzroka, a da bi se ona postigla, nužno je djelovanje – *praxis* (Zoon politikon, *Hrvatska enciklopedija*, 2020). Teorija je u obrazovanju uopćena praksa, pa odredba svrhe Hrvatskoga jezika mora uključiti primjenu, učenički aktivitet kao početak svakoga učenja. Danas je odredba i provedba svrhe složenija nego ikada jer se brže mijenjaju

uvjeti u kojima se odvija nastava. A kao što je već davno napisao Peruško (1965), ni u jednom nastavnom predmetu nema toliko konzervatizma kao u nastavi materinskoga jezika, ali ni toliko promašenoga „modernizma”. To je povezano s činjenicom da je hrvatski nastavni (udžbeni) jezik svih predmeta, pa na nj utječe najviše čimbenika.

Metodičko nazivlje

Riječ svrha (grč. *telos*-svrha) prema S. Sencu (1910) znači kraj, konac, svršetak, vrh, odluku, naum, ideal, vršak i dr. *Hrvatski jezični portal* definira *svrhu* kao: 1. ono čemu se teži, što se želi postići (bez svrhe; sa svrhom; u svrhu); cilj/2. *zast.* svršetak, kraj. Svrha, za koju se u literaturi rabe i izrazi *krajnji produkt učenja i poučavanja, opći cilj, globalni cilj*, u metodičkoj se literaturi opisuje kao vrh koji učenici postupno osvajaju u nekim osmišljenim dionicama i kao čvrsta točku na koju se oslanja poučavanje.

Metodičkim nazivljem može se stupnjevati hijerarhija dosega ili postignuća kojima se teži u nastavi. Težak je (1996) vrlo jasno teleološki i metodički odredio značenja pojmova *svrha, ciljevi, zadaće, zadaci* (”svrhoslovno nazivlje”). Svrhom se iskazuje bit predmeta, a ona se postiže na kraju odgojno-obrazovnoga ciklusa. Ciljeve postavljamo u pojedinim obrazovnim dionicama i vrstama nastave. Zadaće (odgojne, naobrazbene, psihofunkcijske i komunikacijske) raslojavaju cilj na ostvarenja dosežna u tijeku jedne nastavne jedinice. Zadaci se utvrđuju za svaki nastavni korak u nastavnom procesu. Zadatak je najniži cilj na putu do najvišega – do svrhe (Težak, 1996, str. 21).

Na Slici 1 prikazuje se da se konačni cilj postiže samo ako se ostvare niži ciljevi i da su sve razine ciljeva međusobno ovisne. Stoga nastava mora biti sustav stupnjevanih dionica.

Slika 1.

Težak je postavio opću matricu za različito konkretizirane ciljeve, što je velika pomoć u osmišljavanju i izvedbi nastave. No, većina autora razlikuje samo namjere kao opće ciljeve i zadatke kao njihove konkretizacije. Prema Poljaku, npr., cilj je općenita i sažeta formulacija didaktičke intencije, a zadatci su nastavna konkretizacija toga cilja (Poljak, 1970). Marsh (1994) definira namjere kao iskaze kojima izražavamo opće smjernice odgojno-obrazovnoga procesa, odgojno-obrazovna dobra koja ćemo obuhvatiti i razinu do koje ćemo to činiti. Primjer: Učenici bi trebali postići više razine pismenosti i računanja (Marsh, 1994). Za Bognara i Matijevića (1993) cilj i zadatci odgoja i obrazovanja jesu polazište, ali i ishodište svakog odgojno-obrazovnoga procesa, koji počinje određenom namjerom, a završava provjerom koliko je ta namjera ostvarena. Cilj je za njih uopćena i sažeta formulacija intencije, a zadatci su razrada i konkretizacija cilja.

U američkoj literaturi uobičajeni su izrazi *aim* – opći cilj, koji određuje država, *objective* – konkretniji cilj, koji određuje učitelj, i *goal* – koji je između konkretnoga i apstraktnoga, a definira ga škola.

Važnost kvalitetnoga postavljanja ciljeva učenja i poučavanja

Definiranje ciljeva nužno je sredstvo za djelotvorno poučavanje, koje je djelotvorno onoliko koliko uspijeva promijeniti učenike u poželjnom smjeru (Mager, 1997). U vezi s tim vrijedi tvrdnja da se, ako nisi siguran kamo ideš, izlažeš tome da završiš negdje drugdje. Kao što kaže Weinert (prema Palekčiću, 2005), postizanje ciljeva moguće je na različite načine, ali ne i na proizvoljne načine. Prema nekim razmišljanjima (Stoll i Fink, 2000) znanja, umijeća, stavovi i vrijednosti trebaju se ustanoviti kao ishodi učenja i kao procesi.

U *Nastavnom priručniku* (2001/2002) ciljevi se definiraju kao preciznije izražene srednjoročne ili dugoročne namjere koje su usmjerene na učenikov učinak i uspjeh. Razlikuju se:

- a) unutarnji ciljevi učenja, kao psihičke promjene nastale u učenikovoj osobi procesom učenja (nova znanja, vještine, stavovi, interesi, vrijednosti i navike)
- b) vanjski ciljevi učenja, kao promjene u okolini što nastaju primjenom (practiciranjem) novonaučenih odgojno-obrazovnih dobara (*Nastavni priručnik*, 2001/2002).

Ciljevi se moraju uskladiti s vanjskim i unutarnjim uvjetima učenja. Najvažnija su vanjska ograničenja osposobljenost učitelja i kvaliteta opreme, a unutarnja sposobnosti, predznanje i motiviranost za učenje (Pastuović, 1999).

Do ostvarenja svrhe Hrvatskoga jezika vodi postupno ovladavanje jezičnim djelatnostima, pri čemu su sve jezične djelatnosti isprepletene i međusobno uvjetovane. Važno je iskoristiti činjenicu da je svakome dostupan metalingvistički dar, kako kaže Roman Jakobson (1996), sposobnost da se krene „iznad” svoga jezika i istraže njegove granice, tj. da svatko može proširiti svoje znanje jezika i njegovu primjenu. Srednja škola dužna je osigurati učeniku stjecanje znanja i umijeća, stavova i navika potrebnih za rad ili daljnje školovanje, tj. kontinuiran razvoj učenika kao duhovnoga, tjelesnog, moralnog, intelektualnog i društvenoga bića u skladu s njegovim sposobnostima i okolnostima u kojima živi i u kojima se odvija nastava (Zakon o školstvu, 2008).

Zajednički ciljevi obrazovnih sustava u Europskoj uniji

Europska je unija odredila nova područja temeljnih kompetencija ključnih za ekonomiju utemeljenu na znanju. Prema *Preporuci Europskog parlamenta o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (od 18. prosinca 2006.) kompetencije obuhvaćaju kombinaciju znanja, vještina i stavova: „Ključne kompetencije su one koje su potrebne svim pojedincima za osobno potvrđivanje i razvoj, aktivan građanski život, društvenu integraciju i zapošljavanje.” (*Preporuka*, 2006, str. 175). Komuniciranje na materinskome jeziku prva je od osam temeljnih kompetencija. Definira se kao „sposobnost izražavanja pojmova, misli, osjećaja, činjenica i mišljenja u govorenom i pisanom obliku te odgovarajuće i kreativne jezične interakcije u cijelom nizu društvenih i kulturnih okruženja (u odgoju i obrazovanju, pri radu, u domu i u slobodnom vremenu). Znanja, vještine i stavovi: Ta kompetencija zahtijeva od pojedinca poznavanje vokabulara, gramatike i jezične funkcije materinskog jezika. To također uključuje i različite književne i neknjiževne

tekstove, glavne osobine različitih stilova i jezičnih registara i varijabilnost, kako jezika, tako i komunikacije u različitim kontekstima. Važno je da svaki pojedinac savlada vještinu komunikacije u govorenom i pisanom obliku u različitim situacijama te da kontrolira i prilagodi svoju komunikaciju potrebi situacije. Pozitivan stav prema komunikaciji na materinskom jeziku odnosi se na raspoloženos za konstruktivni i kritički dijalog, pokazivanje interesa za interakciju s drugima, svijest o učinku jezika na okolinu, potrebu da se jezik razumije i koristi na pozitivan i društveno odgovoran način. Ovime se također obuhvaća i prihvaćanje materinskog jezika kao sredstva za osobno i kulturno obogaćivanje, samopouzdanje kod javnog obraćanja, razvijanje pozitivnog stava u odnosu na međukulturnu komunikaciju.” (Preporuka, 2006, str. 175). *Preporukom Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno obrazovanje* od 22. svibnja 2018. godine komunikaciju na materinskom jeziku zamjenjuje termin kompetencija pismenosti (Preporuka, 2018, str. 189).

Odredba svrhe Hrvatskoga jezika

Rosandić (2005) ističe da jezik omogućuje socijalnu i kulturnu komunikaciju te postignuće vlastite intelektualne i spoznajne stabilnosti. Metodička paradigma obuhvaća proživljeni govor učenika, potiče jezikoslovno mišljenje, uključuje razlikovanje standardnoga i nestandardnoga jezika (kontrastivni pristup), uspostavlja sve jezične djelatnosti u različitim komunikacijskim situacijama i funkcionalnim stilovima, razvija svijest o pravilnoj upotrebi jezika, kritički odnos prema vlastitom i tuđem jeziku, potrebu usavršavanja osobnoga jezičnoga izraza i njegovanja jezika u obiteljskoj i široj društvenoj sredini (Rosandić, 2005). Uloga je književnosti literarno-estetska komunikacija koja učeniku omogućuje upoznavanje sebe i svijeta te daje odgovore na mnoga pitanja koja prate duhovno i moralno odrastanje. Ona razvija perceptivne, refleksivne i stvaralačke sposobnosti, kao što su percipiranje, zamišljanje, razmišljanje, pamćenje, selekcioniranje, razlikovanje, vrednovanje (Rosandić, 2005). Središte odgojno-obrazovnoga procesa u nastavi Hrvatskoga jezika jest komunikacija s tekstovima svih vrsta. Hrvatski jezik je „temeljni predmet kojemu je jedan od ciljeva uspješna kompetencija komunikacije na materinskome jeziku, a to znači i kompetencija čitanja (i pisanja) tekstova pisanih svim funkcionalnim stilovima.” (Gazdić-Alerić, T., Alerić, M., Budinski, V. i Kolar Billege, M. (2016).

Težak (1996) naglašava da je Hrvatski jezik kao školski predmet neodvojiv od jezika kao lingvističke pojave, bilo da se proučava na povijesnoj okomici, bilo na zemljopisnoj vodoravnici te da nastava Hrvatskoga jezika izravno utječe na vitalnost jezika, na pismenost – jezičnu i komunikacijsku spremu te opću spremnost ljudi u svim djelatnostima. Svrha je nastave izgraditi „vrsnike svojih struka kojima je hrvatski standardni jezik jedno od moćnih oružja, kako u užem profesijskom, tako i u širem općem djelovanju” (Težak, 1996, str. 41). „Stara istina da je svejedno u kojem sam pismu nepismen može se dopuniti riječima da nije nimalo važnije u kojem sam jeziku nijem.” (Težak, 1996, str. 41). Najsvobuhvatnija je odredba opće svrhe Hrvatskoga

jezika „spoznavanje i usvajanje hrvatske riječi kao izražajnog sredstva u svim komunikacijskim sustavima u kojima je riječ bilo jedina ili dominantna, bilo drugotna ili rubna sastavnica. To znači spoznati i usvojiti hrvatsku riječ u njezinu usmenom i pisanom obliku, u njezinoj referencijalnoj, konativnoj, emotivnoj, poetičkoj, faktičkoj i metajezičnoj službi, u živom govoru, u svim tiskovnim očitovanjima, u auditivnim i audiovizualnim medijima, u znanstvenim objašnjenjima nužnima za spoznaju jezika.” (Težak, 1996, str. 32).

Hrvatski jezik mora svoju svrhu definirati i kao postizanje vrijednosti iz kulture, tradicije, književnosti i jezične komunikacije, preko čega se mogu doseći sva općeljudska pitanja. Književnost, kako kaže Slavić, kazuje svoju istinu o naravi društva i kulture, o naravi pojedinca u njoj, o samom umjetniku i konačno o izravnom recipijentu. „Književnost je uz sve ostalo i zabava za intelektualno zreliji dio društva.” (Slavić, 2005, str. 5) Za Pandžića (2001) neprijeporna je istina da književnost čini ljude više ljudima i da je ona ljudska potreba koja se ostvaruje spontano ili planirano. Ističući potrebu za nastavnim planom i programom koji povezuje teoriju i praksu te opće i strukovno obrazovanje, Cetinić (2004) iznosi stav da učenicima strukovnih škola treba omogućiti integraciju jezičnih i komunikacijskih znanja i umijeća sa strukovnim područjima.

Bruner objašnjava zbog čega književnost i jezik imaju veliku ulogu u obrazovanju: „Narativni iskazi (...) ostavljaju prostora za iznimke i novitete koji vode onome što su ruski formalisti nekoć nazivali *ostronenyie* – kako nešto poznato ponovno učiniti neobičnim. Pa dok ‘upričavanje’ stvarnosti sadržava opasnost da stvarnost postane hegemonistična, dobre priče ponovno je izlažu mogućnosti propitivanja. Zato tirani u zatvore najprije potrpavaju novinare i pjesnike. A zato ja želim priče u demokratskim školama – da nam pomognu progledati, iznova.” (Bruner, 1996, str. 109). Bruner naglašava da narativna struktura pomaže učenicima da razumiju priče koje grade o svojim svjetovima, da propituju, povezuju znanja i zaključuju, a to je presudno za školu i demokratsku kulturu. „Razmišljanje o mišljenju mora biti najvažniji sastojak svake obrazovne prakse koja želi ovlastiti učenike.” (Isto, str. 33). Obrazovanje mora zadovoljiti potrebe učenika i uklopiti ih u zajednicu u kojoj žive. „Obrazovanje nije puka tehnologija kvalitetne obrade podataka, pa čak ni tehnologija primjene teorije učenja u nastavi ili rezultata testiranja uspješnosti u pojedinim predmetima, nego složen proces pokušaja uklapanja kulture u potrebe svojih pripadnika i njihovih načina učenja u potrebe kulture” (Bruner, 1996, str. 57). Budući da je škola kultura, a ne samo priprema za kulturu, moramo imati u vidu da ona neposredno utječe na izgled učenika da se lakše snalaze u svijetu i nakon završetka školovanja.

Metode

Glavna hipoteza rada jest da u srednjoškolskim planovima i programima Hrvatskoga jezika od sedamdesetih godina XX. st. do 2020. g. nije kvalitetno postavljen strateški cilj učenja i poučavanja. S obzirom na to da je svrha glavna smjernica za nastavnu izvedbu, kvaliteta nastave ovisi o odredbi svrhe. Da bi se utvrdilo što je kvalitetna odredba svrhe, trebalo je uspostaviti kriterije vrednovanja. Dio kriterija preuzet

je iz *Zajedničkoga europskog referentnog okvira za jezike* (2005). Potom su istraženi službeni nastavni planovi i programi, s dodatnim izlučivanjem i vrednovanjem svrhe koja je u njima izravno definirana ili se mogla implicitno prepoznati. Analizirani su, klasificirani, uspoređeni i vrednovani nastavni planovi i programi Hrvatskoga jezika za gimnazije i strukovne škole u Jugoslaviji: *Osnove NPP-a za srednjoškolsko obrazovanje u Socijalističkoj Republici Hrvatskoj* (1974) i *Zajedničke programske osnove usmjerenog obrazovanja. Hrvatski ili srpski jezik, književnost, scenska i filmska umjetnost* (1984) te oni u demokratskoj Hrvatskoj: od početnog revidiranoga programa iz 1990. te doradivanih inačica za trogodišnje i četverogodišnje strukovne škole (*Program hrvatskoga jezika i književnosti za trogodišnju strukovnu školu*, 1993., *Program hrvatskoga jezika i književnosti za četverogodišnju strukovnu školu*, 1993., *Program Hrvatskoga jezika za trogodišnju strukovnu školu*, 1994., *Program Hrvatskoga jezika za četverogodišnju strukovnu školu (tehnička škola)*, 1994), *Nastavni program Hrvatskoga jezika za gimnazije* (1994) do *Nastavnih planova srednjih škola za sve tipove srednjih škola Hrvatske* (1995), potom *Kurikularni pristup promjenama u gimnaziji, razrada okvirnoga PIP-a u funkciji rasterećenja, društveno-humanističko područje* (2003) godine te *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovnu školu i gimnaziju* (2019) i *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za srednje strukovne škole* (2019). Na temelju rezultata i zaključaka u istraživačkim etapama te metaanalize zadane problematike vrednovana je kvaliteta odredbe svrhe. Prema zastupljenosti najvažnijih sastavnica svrhe programi su razvrstani u dva dijela. Prvi dio obuhvaća programe od sedamdesetih godina do devedesetih, a drugi od devedesetih godina nadalje.

Kriteriji vrednovanja i procjene svrhe

Opisat ćemo kriterije na temelju kojih je procijenjena odredba svrhe nastavnih planova i programa Hrvatskoga jezika.

- 1) **Kriterij relevantnosti** zahtijeva da rezultat učenja Hrvatskoga jezika obuhvati bit, smisao i težište školskoga predmeta u kojem se uči materinski jezik, a to je hrvatska kultura i baština, nacionalna i svjetska književnost te jezična kultura u teoriji i praksi u svim oblicima jezične komunikacije, uključujući i medije. Odredba je svrhe nepotpuna ako ne obuhvaća sve navedene sastavnice, ali nikako ne smije biti opterećena sveobuhvatnim detaljnim objašnjenjima.
- 2) **Kriterij transparentnosti** zahtijeva da informacije u definiciji svrhe budu jasno, jednostavno i sažeto formulirane. Transparentna, razgovijetna svrha mjerljiva je u smislu opisivanja jasnih učinaka koji se mogu vidjeti ili čuti.
- 3) **Koherentnost** podrazumijeva da u definiciji i opisima nema unutarnje kontradikcije, tj. da postoje skladni odnosi ponajprije između sadržaja i svrhe jer se svrha postiže samo odgovarajućim sadržajima.
- 4) **Nedogmatičnost** svrhe znači da nije neopozivo vezana uz bilo koju lingvističku ili teorijsku postavku ili praksu, da nije podčinjena ujednačenom tumačenju jezika i književnosti.

- 5) **Neideologiziranost** svrhe znači da nije podložna jakim utjecajima neke ideologije. Iako se u odredbi svrhe očituju i političke silnice, ideologija ne smije onemogućiti ostale sastavnice svrhe. Demokratičnost (slobodoumlje) važna je dimenzija svrhe.
- 6) U odgojnom smislu svrhom se mora iskazati zalaganje za vrijednosti, tj. svrha mora biti **humanistična**, usmjerena na učenika i njegove potrebe.
- 7) Mora proizlaziti iz **komunikacijskoga**, interakcijskoga **pristupa**, a ne prezentacijskoga i reproduktivnoga. Pritom je vrlo važno pretpostaviti učeničku aktivnost, i to prema kriteriju komunikacijske funkcionalnosti u odnosu na realne sugovornike kojima je učenje namijenjeno. Mora biti očito što učenici trebaju činiti, a na kraju neke dionice i steći.
- 8) Mora sadržavati **diferenciranost** prema konkretnoj struci, tj. mora se povezati akademski i profesionalni kurikulum u strukovnim školama. U tom smislu škole trebaju biti **decentralizirane**, imati ovlasti odlučivanja o programskim sastavnicama specifičnoga obrazovnog profila.
- 9) Treba biti prisutno razvojno načelo, po kojem su programi usporedivi po dionicama učenja, posebice po ciklusima, i po kojem prethodni krug usvojenih znanja i vještina ulazi u sljedeći. Precizna **stupnjevanost** usvojenosti znanja i vještina uvijek se mora moći provjeriti, mora biti vidljiv put do ostvarenja konačne svrhe. Svrha mora obuhvatiti sve kognitivne razine i pokazati misaonu inventivnost.
- 10) **Realnost, ostvarivost** – svaki učenik treba moći postići postavljeni standard. To podrazumijeva i primjerenost dobi. Ako je odredba svrhe neprimjerenost, većina je učenika neće postići.

Poželjna obilježja kvalitetne odredbe svrhe su i: poticajnost – zanimljivost i stilističko bogatstvo, zatim suvremenost (usklađenost sa suvremenim društvenim okolnostima, teorijama odgoja i obrazovanja te spoznajama iz matičnih znanosti), dinamičnost (otvorenost za doradivanje na temelju stečenoga iskustva) te fleksibilnost kao višestruka primjenjivost i prilagodljivost različitim situacijama.

Rezultati

Sažetak rezultata istraživanja svrhe u nastavnim planovima i programima

Rezultati istraživanja zastupljenosti glavnih kriterija prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1.

Grafikon 1.

Iz Grafikona 1 razvidno je da programi iz 1974. i 1984. zadovoljavaju samo dva kriterija – stupnjevanost i koherentnost. U programima od 1990. do 1995., kao i u onom iz 2003., više je kvalitetnih sastavnica (devet). *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik* znatno smanjuje broj kvalitetnih sastavnica (četiri), štoviše, ukida i one najvažnije (relevantnost te koherentnost sadržaja, svrhe i ciljeva/ishoda), čime se uništava nastava Hrvatskoga jezika.

Rasprava

Tumačenje rezultata istraživanja odredbe svrhe u programima

U programu iz 1974. g. svrha nije izrijeком definirana, nego se iščitava iz opisa predmeta: „Nastava književnosti humanizira ličnost, izgrađuje estetski odnos prema svijetu, moralni stav, životni nazor i u tom je smislu sastavni dio marksističkog odgoja. Učenje jezika i književnosti naročito je važno za upoznavanje duha naše zajednice i za razvitak kulture naših naroda. Zato će hrvatski ili srpski jezik i književnost biti područje osobitog bavljenja u srednjim školama.” (*Osnove NPP-a za srednjoškolsko obrazovanje u Socijalističkoj Republici Hrvatskoj*, str. 14) te iz odgojno-obrazovnoga cilja „da na osnovi interpretacije književnih djela izgrađuje marksistički znanstveni pogled na svijet” (str. 46).

Program iz 1984. g. gotovo jednako formulira „cilj” (podrazumijevajući svrhu – nap. aut.) za Jezično-umjetničko odgojno-obrazovno područje: „Jezičnim i umjetničkim (književnim, filmskim i scenskim) odgojem i obrazovanjem mlada generacija upoznaje i usvaja jezičnu i umjetničku kulturu svoga naroda (nacionalnu kulturu), kulturu svih jugoslavenskih naroda i narodnosti te drugih naroda.” {*Program za srednje usmjereno obrazovanje (zajedničke osnove)*, str. 3}. „Zadaci” (misli se na ciljeve – nap. aut.) su:

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

U programima iz 1974. i 1984. g. svrha nije relevantna jer nisu sustavno uključene duhovna, književna i kulturna baština hrvatskoga naroda ni tradicionalne vrijednosti. Potiskuje se nacionalni identitet, a istodobno se preširoko zahvaćaju književna djela i razdoblja po nacionalnom „ključu” jugoslavenskih naroda. Jezični je sadržaj sustavno i logično postavljen, za razliku od današnjega kurikula, u kojem je sadržaj neiskazan i ishodi potpuno voluntaristički postavljeni te znatno odstupaju od algoritma matične znanosti. Preopširnost književnih sadržaja u navedenim programima, k tome i malen broj sati, nisu stimulirali sustavni rad ni učinkovitost. Odredba svrhe je nerealna i neostvariva. Čak se izričito nastojala poništiti granica između srednje škole i fakulteta (Šušar, 1976).

Od 1990. g. programi se revidiraju izbacivanjem književnosti jugoslavenskih naroda i sadržaja marksističkoga svjetonazora. Iako je svrha izrijeком definirana, nisu zadovoljeni svi kriteriji kvalitetne odredbe. U nastavnom planu i programu iz 1993., 1994. i 1995. te 2003. godine svrha zadovoljava kriterij relevantnosti jer obuhvaća duhovnu, književnu i kulturnu baštinu te jezične sadržaje. Svrha je u *Kurikulumu nastavnog predmeta Hrvatski jezik* nedovoljno nacionalno određena.

Sadržaj i odredba svrhe u programima iz 1974. i 1984. koherentni su, štoviše, sadržaj je u funkciji ideologije kojoj je zadatak izgraditi marksistički svjetonazor. Sadržaji i vještine dodatno su podređeni povojničnoj svrsi općenarodne obrane i društvene samozaštite te izgradnji revolucionarne svijesti. Prihvatljivu usklađenost sadržaja i svrhe imaju programi iz 1993., s dopunjenom inačicom iz 1994. i dorađeni program iz 1995 g. te program u funkciji rasterećenja iz 2003. g. U *Kurikulumu nastavnog predmeta Hrvatski jezik* strateški cilj postavljen je samo deklarativno jer zbog prevelike i nerazmjerne izbornosti sadržaja nema uvjeta kojima bi se ostvario. Svrha je relativno dobro definirana (ako isključimo nepotrebno dodano „slobodno izražavanje misli, osjećaja i stavova“) samo za dio predmeta koji se odnosi na jezik i njegovu uporabu: „Svrha je učenja i poučavanja nastavnog predmeta Hrvatski jezik osposobljavanje učenika za jasno, točno i prikladno sporazumijevanje hrvatskim standardnim jezikom, usvajanje znanja o jeziku kao sustavu, slobodno izražavanje misli, osjećaja i stavova te spoznavanje vlastitoga, narodnog i nacionalnog jezično-kulturnog identiteta“, no to će se u nastavi teško ostvariti jer nema sustavnosti ni postupnosti, a sadržaji su velikim dijelom proizvoljni.

U programima iz 1974., 1984., 1993., 1994. i 1995. te 2003. može se pratiti načelna stupnjevanost gradiva od jedne školske godine do druge ili od jedne dionice do druge, koja je u *Kurikulumu nastavnog predmeta Hrvatski jezik* u potpunosti zanemarena.

Iako su u programu iz 1974. izdvojena predmetna područja Jezik i stil (govorna komunikacija, fonologija, morfologija) te Nastava izražavanja (usmenoga i pismenoga): opis, pripovijedanje, raspravljanje, to vrijedi uglavnom za gramatičke i jezikoslovne discipline, a ne za uporabu jezika, tj. za usavršavanje vještina čitanja, pisanja, govorenja, slušanja i raspravljanja. Odveć je uopćen program gramatike i pravopisa. U nastavi je najviše pozitivnih promjena iz suvremene lingvistike, i to u području fonologije i morfologije, uvedeno u srednje škole 70-ih godina XX. st. pojavom srednjoškolskih udžbenika Dragutina Rosandića i Josipa Silića (*Osnove fonetike i fonologije hrvatskog književnog jezika*, 1974., *Osnove morfologije i morfostilistike hrvatskoga književnog jezika*, 1979.). U njima je izražen snažan otpor antigramatičkoj orijentaciji i zalaganje za funkcionalnu gramatiku, za aktivnu i stvaralačku nastavu Hrvatskoga jezika. U programu iz 1984. Hrvatski je jezik cjelina od tri nastavna područja: Nastava književnosti, scenske i filmske umjetnosti, Nastava jezika i Nastava izražavanja i stvaranja. Izražavanje i stvaranje, kako je predviđeno, treba povezivati s programskom cjelinom književnosti i jezika. Ciljevi su bili orijentirani na teorijska postignuća, a stvaralaštvo na pisanje literarnih tekstova. Praktično služenje jezikom u govoru i pismu bilo je ionako u drugom planu definiranja svrhe, pa onda i nastavne izvedbe. Zbog nedovoljne povezanosti teorije i prakse postavljena svrha bila je nefleksibilna, neprilagodljiva različitim situacijama i potrebama. Od 1990. g. svrha sve više uključuje uporabu jezika, a program iz 1995. približio se uravnoteženom odnosu teorije i prakse, kao i onaj iz 2003. Nastavni programi Hrvatskoga jezika za gimnazije i strukovne škole iz 1993., 1994. i 1995. samo su inačice manje-više istoga programa. Ipak u programu iz

1995. g. ima većih pomaka u odnosu na prethodne programe jer predviđa mogućnost realizacije izbornih sadržaja, potom rad na tekstovima svih stilova i vrsta te ima konkretnije i funkcionalnije odredbe ciljeva; razlikuju se pojmovi zadaća i svrha iako im je zamijenjeno značenje. Sve u svemu, jasniji je put do postizanja svrhe. Temelji se na modernijoj koncepciji programiranja, organizacije odgojno-obrazovnog procesa i bliži je praktičnoj provedbi od prethodnih programa. Međutim, ne samo da se izborni sadržaji nisu mogli ostvariti zbog predimenzioniranoga opsega sadržaja nego je i za obvezatni dio bilo premalo sati da se provede aktivna, djelotvorna nastava u kojoj je učenik onaj koji govori, istražuje, obrazlaže, piše, raspravlja, čita. *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik* (2019.) radikalno je orijentiran na vještine (praksu), čime je ukinuta prijeko potrebna podudarnost teorije i prakse, tj. jezikoslovnih i jezičnih znanja.

Komunikacijski sustav u nastavi nije predviđen u programu iz 1974: „Gradivo će se interpretirati u sustavu interpretativno-reproduktivne, interpretativno-analitičke i problemske nastave.” (*Osnove NPP-a za srednjoškolsko obrazovanje u Socijalističkoj Republici Hrvatskoj*, 1974, str. 32) Ipak se osamdesetih godina dvadesetoga stoljeća pojačalo bavljenje govorenom riječju u nastavi hrvatskoga jezika, zbog čega se i naziv predmeta promijenio u Hrvatski ili srpski jezik s književnošću, filmskom i scenskom umjetnošću. U uvodu programa iz 1984. g. naglašava se da se jezik proučava s gledišta njegove komunikativne i estetske funkcije, da se uključuje u sve sfere komuniciranja i sve vrste tekstova, no u nastavnoj praksi nije bilo tako. Nedorečena koncepcija integracije, koja uključuje između ostaloga i filmsku umjetnost, izazvala je nesigurnost i nedovoljno uporište u deklarativnim programskim rješenjima. Za objašnjenje jezika te izražavanja i stvaranja samo su nabrojani sadržaji koje treba obraditi. Sastavnice su Izražavanja i stvaranja opis, pripovijedanje, recenzija i ostali tekstovi; nabrojani su bez upućivanja na praktični, stvaralački dio koji bi učenici eventualno usvajali pisanjem takvih tekstova. U programima iz 1993., 1994., 1995. obuhvaćene su niže razine mišljenja, formulacije za ciljeve uglavnom su *steći znanje*. Ima i odgojnih elemenata (snošljivost, briga i ljubav za jezik, samostalnost). Nema razlike u postavljanju svrhe između gimnazija i strukovnih škola, osim u stavci za strukovne škole: „naučiti samostalno čitati, razumijevati, tumačiti i prosuđivati (procjenjivati, ocjenjivati) stručne tekstove i rabiti hrvatsko stručno nazivlje (stručni jezik)”, što je korisno i vrlo važno, ali nedovoljno.

U programima iz 1974. i 1984. formulacija svrhe i ciljeva netransparentna je jer proturječi samoj sebi: govori o izgradnji slobodne ličnosti, a zagovara marksizam kao jedinu znanstvenu i idejnu metodologiju. Jezik kojim se definirala i obrazlagala svrha služio je u politikantske svrhe. Teorija i praksa razilaze se u slatkorječivosti programa koji se tobože zalaže za vrijednosti, ali pod dogmatskom prisilom, što je, naravno, neuvjerljivo. Nisu samo sadržaji podvrgnuti marksističkoj dogmi, nego i svrha predmeta. U programima iz 1993., 1994., 1995. i 2003. svrha je djelomično „nevidljiva” zbog preopćenito izrečenih namjera, poput „osvješćivanja potrebe stalnog učenja jezika, razvijanja i učvršćivanja brige i ljubavi za hrvatski jezik, stjecanja

jezičnog znanja, jezične kulture i sposobnosti za uporabu jezika”, ali se ipak iščitava namjera programa. U *Kurikulumu nastavnog predmeta Hrvatski jezik* svrha je radikalno podvrgnuta kratkoročnim, fragmentarnim mjerljivim „ishodima”.

Programi iz 1974. i 1984. centralizirani su. Naime, osnove plana i programa vrijedile su za sve tipove srednjih škola u tzv. pripreмноj fazi u prvim dvjema godinama učenja. Treća i četvrta godina bile su diferencirane prema struci, no za Hrvatski jezik to je značilo nastavak učenja općih jezikoslovnih znanja, a ne stjecanja umijeća povezanih sa strukom. Centraliziranost popušta u neovisnoj državi. *Kurikulum* je pak previše neodređen, do mjere u kojoj se ne zna što je bit predmeta.

Humanistički koncept odredbe svrhe, koji je orijentiran na razvoj osobe, u programima iz 1974. i 1984. nije zastupljen, nego je odredba svrhe suprotna tome – funkcionalistička, orijentirana na društvenu praksu, konkretnije na proizvodnju. Programi su zatvoreni u ideologiju, odriču se očuvanja vrijednosti i slobodoumlja, zanemaruju potrebe i teškoće učenika, što dovodi do krize svih vrijednosti. Humanistički koncept zaživio je tek u novoj državi, ali je prekinut *Kurikulumom nastavnog predmeta Hrvatski jezik*, koji je okrenut tehnologizaciji ishoda/ciljeva učenja i poučavanja, pri čemu je učenik *human resource*, a ne cjelovita osobnost. Pragmatizam je postao dogma, pa se ciljevi ne izvode iz strukture samoga predmeta kojem je imanentan razvoj osobnosti i duhovne strane života.

Prema definiranju i provedbi istraženih sastavnica svrhe uočavaju se dva oprečna dijela u povijesti nastave Hrvatskoga jezika u razdoblju kojim se bavi ovaj rad. Prvi je dio od sedamdesetih do devedesetih godina, od tzv. Šušarove reforme do početka devedesetih, a drugi od devedesete godine do *Kurikuluma nastavnog predmeta Hrvatski jezik* (2019). Što se tiče nametnute totalne ideologizacije, ona je, nažalost, bila glavni kriterij teorije i prakse Hrvatskoga jezika od 70-ih do 90-ih godina. Opći cilj predmeta te metodologija izrade nastavnih planova i programa podređeni su socijalističkoj ideologiji izgradnje svestrane, revolucionarne, tobože idealne ličnosti kojoj će marksizam postati svjetonazor i načelo djelovanja u tzv. društvu jednakosti. Nastava je traženje načina „kako ugraditi marksizam u sve elemente odgoja i obrazovanja da on bude njegov prirodni integralni dio”. (*Zakon o srednjem obrazovanju*, 1971, str. 3). U jednodomlju partijske moći Hrvatski jezik bio je i metodički monolitan jer su sadržaji, posebice na području književnosti, bili dobrim dijelom neuvjerljivi, što je djelovalo na nedovoljnu motiviranost učenika i nastavnika. Programi nisu bili otvoreni za mogućnost dorađivanja jer je svrha bila statična i nedodirljiva. Karakterizira ih praktični ideologizam, dogmatizam, normativizam i formalizam. Nastavni sadržaji proizvod su obrazovne birokracije koja sve želi propisati. Programi su neprimjereni, pretrpani nastavnom građom zbog namjere da se zastupe svi narodi i narodnosti tadašnje države. Jasno je da je zbog instrumentaliziranja odredbe svrhe Hrvatskoga jezika za nametnute ideološke ciljeve u nastavi bilo nemoguće ostvariti kvalitetni strateški cilj. Programi su i formalno i sadržajno puni krivotvorina, modificiranja informacija i razračunavanja s pojedinim piscima, temama i povijesnim događajima. Nekritični su,

često su njima prepisivane parole iz partijskih dokumenata, pa su bili svrhom samima sebi. Neke vrednote povezane s Hrvatskim jezikom ipak su sačuvane, ali zahvaljujući pasivnom otporu nastavnika koji su ih promovirali programu i nametnutim strateškim ciljevima usprkos.

Svrha nastave Hrvatskoga jezika u programima od 1990. do 1995., potom u programu iz 2003. oslobođena je od totalitarnoga pritiska. Programi su deideologizirani i demilitarizirani; izbačeni su vojni sadržaji i marksistička ideologija, pa ih možemo promatrati kao opreku programima iz vremena Jugoslavije. Katoličke škole i gimnazije vraćene su u sustav obrazovanja.

Iako u tridesetak godina hrvatske samostalnosti u srednjoj školi ni u jednom programu nisu kvalitetno određene sve sastavnice strateškoga cilja, treba reći da je svaki novi program od devedesetih godina do 2019. intenzivnije uključivao sastavnicu relevantnosti, humanosti, demokratičnosti, transparentnosti i komunikacijske kompetencije kao temeljnu vrijednost u nastavi. Nastava je usmjerena sve više na stjecanje jezične pismenosti, a povećano je i formativno vrednovanje kao jasnije praćenje učeničkih individualnih postignuća. Jezični sadržaji dobivaju sve više ulogu ovladavanja pismenošću u suvremenom smislu (potrebe suvremenoga čovjeka).

Kurikulum Hrvatskoga jezika prekid je prirodnoga puta u razvoju nastave jer je uvedeno tematsko planiranje, a nije osmišljeno oblikovanje tema niti je usustavljen odnos predmetnih područja u određenoj temi, što dovodi do banaliziranja nastavnih sadržaja, anarhije i zbunjivanja u učenju i poučavanju. Usprkos tome *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik* se od šk. god. 2019./2020. provodi u svim gimnazijama i strukovnim školama. Ponavlja se fraza da sadržaj ne smije biti u prvom planu, no sadržaj utire put za stvaranje jezičnih, estetskih, literarnih i svih drugih kompetencija. Kolar Billege (2020) uspostavlja odnos kompetencija, ishoda i sadržaja učenja, koji je važan za svakoga tko poučava, vrednuje i ocjenjuje. Standard sadržaja učenja i poučavanja mora se oslanjati isključivo na matične znanosti i dosege metodike nastavnoga predmeta (Kolar Billege, 2020).

Ishodi učenja u *Kurikulumu* usmjereni su na stvaralačku i komunikacijsku kompetenciju. Međutim, ishodi kao rascjepkani i često nepovezani djelići umijeća bez zacrtanoga krajnjeg cilja te nerazmjerna izbornost sadržaja u odnosu na obvezatni dio ne mogu ostvariti kvalitetnu nastavu.

Zaključci

Potvrđena je teza da u srednjoškolskim programima Hrvatskoga jezika od sedamdesetih godina XX. st. do 2020. g. nije kvalitetno osmišljena svrha Hrvatskoga jezika, tj. nijedan program ne zadovoljava sve kriterije kvalitetne svrhe, koja *nota bene* u nekima nije ni definirana. U socijalizmu je apsurdna svrha odgoja tzv. svestrane ličnost u duhu marksizma i socijalističkoga samoupravljanja određivala sve ostale sastavnice. Time je nijekana sama biti Hrvatskog jezika kao materinskoga jezika. Također, ni u jednom programu odredba svrhe nije usmjerena na cjelovit uspjeh učenika (akademski, profesionalni,

društveni i osobni). Strukovni (profesionalni) strateški cilj poglavito je zapostavljen. Izlaz iz totalitarizma omogućio je slobodan odnos prema odgoju i obrazovanju. Mijenja se (deideologizira) strateški cilj i pokušava se promijeniti paradigmu poučavanja u paradigmu učenja (komunikacijski pristup), u kojoj učenici postaju aktivni sudionici oblikovanja i regulacije vlastitoga znanja. U usklađivanju našega školstva s ciljevima Europske unije prelazimo na humanu interkulturnu i kreativnu znanost o odgoju, a time i nastavu. Od devedesetih se godina nastava usmjerava na kompetencije u kognitivnom, afektivnom i psihomotoričkom području. Međutim, ni u novoj državi u nastavnim planovima i programima nije bilo svjesne i jasne predodžbe o tome što se želi postići nastavom, tj. koji je strateški cilj Hrvatskoga jezika.

Nerealno, nejasno i neprimjereno određivanje svrhe Hrvatskoga jezika u dosadašnjim planovima i programima zasigurno je utjecalo na nedovoljnu učinkovitost nastave. No, iz programa u program ipak su se poboljšavale sastavnice svrhe, time i nastavne prakse sve do uvođenja *Kurikuluma*, kojem strateški cilj predmeta nije glavna sastavnica. Učenik jest njegovo središte, ali više kao *human resource*, a ne kao biće sa svojim potrebama i sposobnostima koje se postupno i sustavno razvijaju. Pragmatičnost je prihvatljiva, ali ne kao isključiv smisao predmeta. Sadržajna jezgra predmeta mora biti zadana jer da bi se došlo do uspješnoga ostvarenja kompetencija, treba postići znanje.

Nameće se potreba za osmišljavanjem novoga plana i programa/kurikula Hrvatskoga jezika, u kojem je nužno odrediti svrhu (i sadržaje) koja će udovoljiti svim mjerilima postavljenima u ovom radu i u kojoj će se ogledati odluka o tome što je bitno postignuće nastave Hrvatskoga jezika na kraju obrazovnih etapa i obrazovnoga razdoblja.