

UDK: 371.3:316.77:811.163.42'243+821.163.42

Prethodno znanstveno priopćenje

Prihvaćen za tisak: 19. rujna 2008.

## Sprečavanje komunikacijskih smetnji u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti

*Mirjana Benjak i Vesna Požgaj-Hadžić*

*Pula i Ljubljana, Slovenija*

*Cilj je svake komunikacije, pa tako i komunikacije u nastavi jezika i književnosti — sporazumijevanje. U nastavnom procesu često dolazi do smetnji u sporazumijevanju zbog sljedećih uzroka: a) jezično-informacijska neusklađenost kodova sudionika komunikacije; b) distrakcija; c) nejasno i neprecizno izricanje poruka; d) inkompatibilnost shema sugovornika; e) utjecaj svjesnih i djelomično svjesnih mehanizama; f) zbrkano, nedovoljno argumentirano i pogrešno prenošenje informacija i g) dokidanje komunikacijskog kanala. Radi ublažavanja i uklanjanja djelovanja navedenih čimbenika u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti predlažu se načini i metode koji su na tragu ostvarenja nesmetane komunikacije, odnosno sporazumijevanja među sudionicima nastavnoga procesa.*

### 1. Uvod

Pođe li se od definicije komunikacije: “pružanje i primanje informacija” (Anić-Goldstein 1999: 72), više je nego jasno da se njezin cilj ogleda u sporazumijevanju. Sporazumijevanje je složen proces koji počinje od izvora i pošiljaoca poruke i teži doseći primatelja i cilj poruke, pri čemu najvažniju ulogu ima komponenta konteksta uz druge komponente: kod, poruku, pošiljatelja i primatelja, kanal.<sup>1</sup> U svim fazama komunikacijskoga procesa mogu nastupiti smetnje u prenošenju poruke, odnosno njezinu pravilnom i točnom razumijevanju, što nazivamo bukom u kanalu. Buku u kanalu uzrokuju različiti tipovi smetnji; npr. od nepoznavanja istoga koda do raznovrsnih smetnji: fizičkih (galama), fizioloških (umor), psihičkih (nedostatak motivacije) ili sociokulturnih (predrasude). U prevladavanju ili čak otklanjanju

<sup>1</sup>Shematski prikaz složenoga procesa komunikacije i uloge jezika u njoj v. npr. u Radovanović (2003).

smetnji i osiguranju nesmetane komunikacije pomaže zalihost, tj. “suvišak” verbalnih i neverbalnih sredstava kojima se koristimo prilikom oblikovanja i priopćavanja poruke. U ovome radu usredotočit ćemo se na neke od komunikacijskih smetnji u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti na primjerima srednjoškolskih udžbenika i predložiti postupke koji će pomoći u njihovu otklanjanju.

## 2. Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti

Komunikacija u nastavnome procesu posebna je vrsta komunikacije, koja se naziva didaktičkom komunikacijom. Njezine posebnosti proizlaze iz sadržaja, nastavnih uvjeta i zadaća. U didaktičkoj se komunikaciji isprepliću spoznajna i društvena razina. Spoznajna se razina bavi sadržajem komunikacije, koji mora biti relevantan za sve sudionike komunikacije, a društvena razina odnosima između sadržaja i sudionika komunikacije te između sudionika komunikacije. Neki autori (Strmčnik 2001) govore o simetričnoj i asimetričnoj didaktičkoj komunikaciji. Simetrična komunikacija temelji se na demokraciji i dijalogu te empatiji i promjeni uloga (učenik može biti i u nadređenom položaju), a asimetrična na hijerarhiji. Iako je za suvremenu nastavu, koja bi trebala biti otvorena i suradljiva, primjerenija simetrična komunikacija, nažalost, kod nas je još uvijek prisutna uglavnom asimetrična, jednosmjerna komunikacija između učitelja i učenika, pri čemu su učenici u podređenom položaju. Pri toj se komunikaciji ne uzima u obzir dijalog, zanemaren je osobni i društveni kontekst informacija — jer ne zaboravimo: komunikacijom ne prenosimo samo informacije, već razvijamo i komunikacijske sposobnosti. Iako jezik i dalje ostaje glavno sredstvo komunikacije, osim njega u didaktičku se komunikaciju uključuju i drugi multimedijски izvori.

Govorimo li o komunikaciji s književnoumjetničkim tekstom u odgojno-obrazovnom procesu, možemo govoriti o dvije vrste komunikacije: neposrednoj i posrednoj. U neposrednoj komunikaciji izostaje didaktičko-metodičko posredovanje učitelja. Ona se obično ostvaruje učeničkim čitanjem u sebi. Posredna komunikacija nastaje kada je čitanje programirano, odnosno usmjereno (ovisno o programskim zadacima). Posredničku ulogu preuzima učitelj ili neka druga osoba (npr. glumac) ili udžbenički književni metatekst.

### 2.1. Jezična komunikacija i komunikacijski pristup u nastavi jezika

Nastavni predmet hrvatski jezik na srednjoškolskom stupnju sadrži nastavna područja: jezik, književnost i jezično izražavanje. Osnovni je cilj nastave hrvatskoga jezika stjecanje komunikacijske kompetencije. Iako različiti autori različito definiraju taj pojam, većina njih pod komunikacijskom kom-

petencijom podrazumijeva ona znanja, vještine i sposobnosti koja trebaju posjedovati govornik i slušalac da bi se mogli sporazumjeti i razumjeti te komunicirati u različitim govornim položajima i različitim komunikacijskim situacijama. Pojam komunikacijske kompetencije podrazumijeva posjedovanje različitih kompetencija. Postoje različiti teorijski koncepti komunikacijske kompetencije različitih autora kao što su Hymes, Chomsky, Canale i Swain, Bachman, Ferbežar itd. (v. Pirih-Svetina 2005).

Za nastavu (hrvatskoga) jezika kao prvoga (materinskoga) najvažnije su jezična kompetencija (poznavanje sustava na svim jezičnim razinama: od gramatičke i leksičke do pravopisne i pravogovorne te tekstne) i pragmatička kompetencija (upotreba jezičnih pravila u “praksi” čiji su rezultat različite vrste tekstova). Naime, jezična kompetencija (nastava jezika) zapravo “zaživi” u svojoj upotrebi, zato joj pragmatička kompetencija (nastava izražavanja) daje okvir za njezino ostvarivanje. To znači da realizaciju komunikacijske kompetencije pratimo tek u konkretnoj komunikacijskoj situaciji koja se odražava jezičnom upotrebom, odnosno jezičnom proizvodnjom — u stručnoj je literaturi nazivamo performancijom (Chomsky 1980). Performancija je naime “vidljiva” i mjerljiva; samo zahvaljujući konkretnoj performanciji možemo zaključivati o “apstraktnoj” kompetenciji. Budući da u procesu sporazumijevanja sudjelujemo i kao pošiljaoci i kao primaoci poruke, svrha je nastave izražavanja, naravno u suradnji s drugim nastavnim područjima, razvijanje receptivnih i produktivnih vještina i sposobnosti (slušanja, čitanja, govorenja, pisanja). Iz rečenoga proizlazi da je nastava jezika utemeljena na komunikacijskome metodičkom sustavu u kojemu su u prvome planu jezične djelatnosti i govorni činovi.

## **2.2. Književna komunikacija i komunikacijski pristup u nastavi književnosti**

Postoje različiti sustavi nastave književnosti u kojima se komunikacija s književnoumjetničkim tekstom ostvaruje na različite načine: od tradicionalnoga modela (u kojem učitelj sam tumači tekst, a učenici slušaju njegovu interpretaciju) do komunikacijskoga modela, u kojem se ostvaruje učenička individualna komunikacija (u kojem svaki učenik individualno komunicira s tekstom na temelju pripremljenih zadataka). Sudionici su komunikacijskoga modela: tekst, kontekst, učitelj i učenici, koji su uključeni u didaktičku i estetsku interakciju (Rosandić 2005).

### 3. Uloga udžbenika iz jezika i književnosti u ostvarivanju komunikacije u nastavi

Osim neposredne, izravne komunikacije učitelj — učenik, najčešća je komunikacija u procesu književnoga odgoja i obrazovanja učenik — udžbenik. Iako se u posljednje vrijeme pojavljuju mišljenja o nepotrebnosti udžbenika, ne može se ipak poreći njegova važnost u obrazovanju učenika. On još uvijek predstavlja osnovni izvor bez kojega ne bi bilo moguće usvajanje (učeničkoga) sustavnoga znanja. Udžbenik je stručno-metodičko djelo u kojem se programski sadržaj “organizira i oblikuje prema zahtjevima teorije didaktičkoga prijenosa, (...) spoznajne teorije učenja, teorije recepcije, teorije komunikacije i teorije stvaralaštva” (Rosandić 1997: 15). Udžbenik iz književnosti, prema navedenim teorijama, “oblikuje *posebnu vrstu didaktičkoga teksta* koji učenicima određene dobi, određene jezične i recepcijske spremnosti, određenoga stupnja književnoga razvoja, omogućuje uspješnu recepciju umjetničkih i znanstvenih sadržaja, njihovu raščlambu, razumijevanje, tumačenje i vrednovanje” (Rosandić 1997: 15).

Da bi se mogla uspostaviti stvaralačka komunikacija između učenika i udžbeničkoga sadržaja, on bi trebao sadržavati razvijen sustav metodičkih postupaka (metodički instrumentarij). Takav tip udžbenika, koji je u metodici poznat kao recepcijsko-stvaralački tip udžbenika, primjenjuje cijelu lepezu instrumentarija: od instrumentarija koji “omogućuje i uvjetuje recepciju umjetničkoga sadržaja (čitanje, slušanje, gledanje)” i instrumentarija koji “omogućuje razumijevanje, raščlambu i tumačenje sadržaja” preko instrumentarija koji “omogućuje promišljanje i vrednovanje sadržaja” do instrumentarija koji “potiče, organizira, razvija i provjerava (vrednuje) različite oblike samostalnoga, istraživačkoga, stvaralačkoga rada učenika” (Rosandić 1997: 15).

### 4. Smetnje u sporazumijevanju

U jezično-didaktičkoj i literarno-didaktičkoj komunikaciji mogu se pojaviti različite teškoće, zapreke i smetnje. Engleski psiholog Kevin Wheldall (Veldal 1979) navodi ove čimbenike kao uzroke koji onemogućavaju komunikaciju kao u (1).

- (1) a) jezično-informacijska neusklađenost kodova sudionika komunikacije
- b) distrakcija
- c) nejasno i neprecizno izricanje poruka
- d) inkompatibilnost shema sugovornika
- e) utjecaj svjesnih i djelomično svjesnih mehanizama

- f) zbrkano, nedovoljno argumentirano i pogrešno prenošenje informacija
- g) dokidanje komunikacijskog kanala

Ovom ćemo se prilikom zaustaviti na nekim od tih čimbenika prisutnih u gimnazijskim udžbenicima iz hrvatskoga jezika i književnosti, u upotrebi u završnom razredu gimnazije: iz jezika su to Samardžija (1998) i Hudeček, Mihačević i Pilić (2001), a iz književnosti Pandžić i Kekez (1996).

#### 4.1. Jezično-informacijska neusklađenost kodova sudionika komunikacije

U udžbenicima književnosti osim književnoumjetničkoga (temeljnoga, primarnoga) teksta nalazi se i znanstveni tip teksta (metatekst). Njegova je uloga pratiti i osmišljavati umjetnički sadržaj, odnosno on olakšava recepciju i interpretaciju književnoumjetničkoga teksta. Pri izboru znanstvenih tekstova treba paziti na moguće jezične zapreke koje se pojavljuju npr. učestalim brojem nepoznatih riječi, pojmova, podataka i sl. Kod mladoga, neizgrađenoga čitatelja neusklađenost jezičnih kodova izazvat će u najmanju ruku nezadovoljstvo. Kao primjer navodimo Viskovićev tekst *Bezbrojne digresije* o Araličinih povijesnim romanima (Pandžić, Kekez 1996: 305) koji bi učenici morali komentirati, kao što pokazuje primjer gdje se u svega osam redaka teksta nailazi na pregršt stranih riječi (sintagmi), navedene su u (2).

- (2) konstanta Araličina autorskog stila, digresije, narativni tijek, digresijske sekvencije, sekvencijski blokovi, literarno najefektniji, disciplinirano racionalno organiziranje zapleta, literaturna arabeska, meandri

Da leksička razina udžbenika nije usklađena s recepcijskim i kognitivnim mogućnostima učenika, odnosno da se njezinom impostacijom autori udžbenika nisu pridržavali zahtjeva teorija komunikacije, recepcije, spoznaje i interpretacije, pokazuju primjeri u (3) i (4). U (3) izdvojeni su iz teksta Viktora Žmegača o Kafki (Pandžić, Kekez 1996: 41), a u (4) iz Mihanovićeve završne rečenice uvodnoga teksta o Juri Kaštelanu (Pandžić, Kekez 1996: 266).

- (3) čudesna fascinacija, hermeneutički izazov, egzemplarna biblioteka

- (4) Inteligibilna (?) orfejska metaforika sugerira uranjanje u misao, u trajno pulsirajuću bit ontičke stvarnosti

Za komunikacijski pristup učenju/poučavanju jezika značajan je koncept autentičnosti koji se odnosi ne samo na tekstove u udžbeniku (tada govorimo o tekstnoj autentičnosti) već i na pitanja i zadatke (situacijska autentičnost). U udžbenicima jezika koriste se različite vrste tekstova koji su određeni nizom metodičko-didaktičkih odrednica: ciljem i sadržajem nastave, didaktičkim i metodičkim načelima te funkcijom teksta. Kada govorimo o autentičnosti tekstova, ne mislimo samo na tzv. izvorne tekstove, dakle tekstove koje su pisali npr. domaći govornici određenoga ciljnoga jezika ili su u ciljni jezik prevedeni za domaće govornike. Pitanje izvornosti treba proširiti i na pitanje relevantnosti tekstova koja je povezana s onim dijelom metodičke funkcije teksta koji se odnosi na kriterije izbora teksta u nastavi jezika (više u Rosandić 1991). Da autori udžbenika o tome nisu vodili računa i da neki od tekstova nisu u skladu s recepcijskim i kognitivnim mogućnostima te interesima učenika, pokazuje npr. obrada eseja u kojoj se kao središnji tekst pojavljuje Krležin esej *Chopin* (Samardžija 1998: 137–139), koji počinje kao u (5), gdje se nalazi citat.

- (5) Romantici stvaraju u sjeni melankolije, a Chopin je melankolik: u njemu, već u stilu vremena, nije se ni probudila volja za prevladavanjem “Weltschmerza”. Naricanje nad nedostacima tako bijedno i slabo izgrađenog svemira kao što je ovaj naš svijet tjeskobe i žalosti, svijet Shelleya, Novalisa, Leopardija, Gérarda de Nerval, Lenaua, Norwida ili Schumanna, ostalo je glavnim vrelom inspiracije za filozofiju, poeziju i muziku još od schopenhauerovskih dana.

Problematičan je u ovome slučaju izbor teksta ne samo zbog svoje dužine (dvije i pol stranice) već i zbog “težine” (za razliku od nastave stranih jezika o kriteriju “težine” u nastavi prvog jezika uopće se ne govori). Tekst je pisan prepoznatljivim krležijanskim stilom što se tiče npr. dužine rečenica, izbora leksema i sintagmi koje traže dodatna tumačenja, neki su primjeri navedeni u (6).

- (6) prevladavanje ‘Weltschmerza’,  
bonapartistička cezaromanija,  
desmoulinovski sanjalo na početku,  
razočarani jakobinac, ingeniozni svirač,  
kozmpolitska falanga svirača,  
chopinske arpeggie, chopinskom valsu

Neusklađenost kodova komunikacije najviše dolazi do izražaja zbog nedovoljnoga sociokulturnoga znanja učenika koje je potrebno za razumijevanje ovoga teksta, npr. u prvome odlomku teksta (5), u samo šest redaka, spominju se osobe: Shelley, Novalis, Leopardi, Gérard de Nerval, Lenau, Norwid, Schumann — čija imena učenicima četvrtoga razreda gimnazije zasigurno ništa ne znače. Dakle, da bi učenici mogli razumjeti ovaj esej, moraju posjedovati ne samo visoku komunikacijsku kompetenciju već i poznavati kulturu i civilizaciju u najširem smislu.

#### 4.2. Nejasno i neprecizno izricanje poruka

Poruke (bilo koje vrste) u udžbeniku trebale bi biti jednoznačne i razumljive. Svaka nejasnoća, naime, može kod učenika izazvati u najmanju ruku nedoumice. Primjer u (7) pokazuje nefunkcionalnu uključenost znanstvenoga teksta u interpretaciju književnoga teksta. Nakon odlomka iz Brechtove drame *Majka Hrabrost i njezina djeca* slijede pitanja i zadaci, između kojih se nalazi i tekst (Pandžić, Kekez 1996: 203) naveden u (7).

- (7) U raspravi će vam poslužiti i tekst Milivoja Solara, temeljen na usporedbi dramskog stvaralaštva Samuela Becketta i Bertolda Brechta (...)

Tekst će učenicima biti nejasan iz jednostavnog razloga — o Beckettu će tek učiti, i to nakon udžbeničkih jedinica o Brechtu i Sartreu.

Autentičnost u nastavi jezika odnosi se ne samo na tekstove koji bi trebali biti relevantni za učenike već i na pitanja i zadatke. Oni moraju biti postavljeni konkretno i jasno — samo na “pravilno” postavljeno pitanje dobit ćemo pravi odgovor; dakle, onakav kakav želimo u određenom kontekstu (kod jezičnoga testiranja govorimo o valjanosti testa). Nažalost, upravo kod postavljanja pitanja i zadataka u udžbenicima jezika nailazimo na primjere općenitoga, nepreciznoga i nejasnoga izricanja poruka. Zanimljivo je da analizirani udžbenici imaju previše pitanja i zadataka reproduktivnoga tipa, a manje stvaralačkoga i da su u njima neke jezične djelatnosti potpuno zanemarene (npr. uopće nema slušanja, premalo je govorenja i pisanja). Budući da u postavljenim pitanjima i zadacima često nije jasan cilj zadatka i što se njime uopće mjeri, tj. kakav je njegov konstrukt, postavlja se i pitanje cilja nastave uopće. To pokazuju dva primjera. Prvi je naveden u (8), gdje je u obradi *Funkcionalne raslojenosti leksika* (Samardžija 1998: 40) kao polazni tekst odabran odlomak teksta Veselka Tenžere; nakon njega pojavljuje se prvo didaktički/metodički komentar, pa onda zadatak.

- (8) Premda smo Andersenovu bajku ‘Car je gol’ čitali prije više godina pa se ne sjećamo mnogih pojedinosti, ipak bismo se s podosta sigurnosti usudili reći kako se neki od leksema koje je u svome prepričavanju uporabio Veselko Tenžera ne pojavljuju u Andersena.

Ispišite lekseme za koje mislite da se ne pojavljuju kod Andersena i obrazložite izbor.

Budući da se u udžbeniku navodi samo Tenžerin tekst, a nedostaje odlomak iz Andersenove bajke, izostala je bilo kakva kontrastivna analiza i kritička refleksija učenika. S druge strane inteligentan i snalažljiv učenik može odgovoriti na postavljeno pitanje tvrdnjom (koja je štoviše točna) da Andersen nije upotrijebio nijedan leksem kao Tenžera jer nije pisao hrvatskim jezikom.

Drugi je primjer nepreciznoga i nepotpunoga zadatka (Samarđžija 1998: 144) kod kojega možemo postaviti pitanje je li on autentičan i time relevantan za osamnaestogodišnjake naveden u (9).

- (9) Priredite diskusiju
- o jednome književnome, scenskom ili filmskom djelu,
  - o pitanju posuđenica u hrvatskome ili
  - o nekoj aktualnoj temi iz društvenog ili kulturnog života.

Na to pitanje mogli bismo odgovoriti potvrdno ako bismo uzeli u obzir učenički “kontekst” i dodali detaljnije upute (kako iznositi mišljenje, zastupati i braniti mišljenje, argumentirati, rezimirati itd.), a ne općenite — ali za jednu, a ne pet različitih tema. Postavlja se pitanje kakav je uopće cilj ovoga zadatka, odnosno je li poznat konstrukt.

### 4.3. Zbrkano, nedovoljno argumentirano i pogrešno prenošenje informacija

O štetnosti pogrešnih informacija i njezinih posljedica na učenikovo znanje ne bi trebalo mnogo govoriti. Evo primjera u (10) koji samo naizgled izgleda zanemariv (Pandžić, Kekez 1996: 307) to je pogrešan prijevod posljednjega stiha Slamnigove pjesme *Barbara*.

- (10) i. *kako je slatko ploviti po takvome moru.*  
ii. *e il naufragar xe dolce in questo mar*

Nepotrebno je ovdje naglašavati važnost zadnjega stiha lirske pjesme za njezino razumijevanje — *naufragar* ne znači “slatko ploviti” već “pretrpjeti brodolom”. Ovaj primjer tim je težji jer stih pripada talijanskome pjesniku Leopardiju pa je posljedica pogrešnoga prijevoda dvostruka.



U Cesarićevu životopisu navedena su, iz godine u godinu, mjesta na kojima je radio, što smatramo nepotrebnim gomilanjem činjenica koje su irelevantne za njegovo književno stvaralaštvo (Pandžić, Kekez 1996: 150). Slično je i s biografskim podacima o Vladanu Desnici — kako povezati njegovo odvetništvo ili “šefovsko” mjesto u Ministarstvu financija Hrvatske s njegovim pripovjedačkim radom (Pandžić, Kekez 1996: 244)? Za većinu se književnika u ovome udžbeniku navodi materijalno stanje obitelji iz koje su potekli, što također smatramo suvišnim podatkom.

Pogrešno prenošenje informacija, s isto tako velikim posljedicama u komunikaciji učenik — tekst, dogodilo se autorima udžbenika *Književnost 4* u slučaju prepravljavanja originalnoga oblika pjesme u prozi Ive Andrića *Epilog* koja je u (11) na lijevoj strani,<sup>2</sup> dok je prepravljeno dio na desnoj strani.<sup>3</sup> Razlike su istaknute kurzivom.

(11)

## Originalni tekst

Mnogo samuješ i dugo čutiš, sine moj, zatravljen si snovima, izmoren *putovima* duha. Lik ti je pognut i lice blijeđo, duboko spuštene vjeđe i glas kao škripa tamničkih vrata. Izidi u ljetni dan, sine moj! *Šta* si vidio u ljetni dan, sine moj?  
Vidio sam da je zemlja jaka i nebo vječno, a čovjek slab i kratkovjek.  
*Šta* si vidio, sine moj, u ljetni dan?  
*Vidio sam da je ljubav kratka, a glad vječna.*  
*Šta* si vidio, sine moj, u ljetni dan?  
Vidio sam da je ovaj život stvar mučna, koja se sastoji od nepravilne izmjene grijeha i nesreće, da živjeti znači slagati varku na varku. Hoćeš da usneš, sine moj?  
Ne, oče, idem *da živim*.

## Tekst iz udžbenika

Mnogo samuješ i dugo čutiš, sine moj, zatravljen si snovima, izmoren *putovima* duha. Lik ti je pognut i lice blijeđo, duboko spuštene vjeđe i glas kao škripa tamničkih vrata. Izidi u ljetni dan, sine moj! *Što* si vidio u ljetni dan, sine moj?  
Vidio sam da je zemlja jaka i nebo vječno, a čovjek slab i kratkovjek.  
*Što* si vidio, sine moj, u ljetni dan?  
[izostavljeno]  
[izostavljeno]  
Vidio sam da je ovaj život stvar mučna, koja se sastoji od nepravilne izmjene grijeha i nesreće, da živjeti znači slagati varku na varku. Hoćeš da usneš, sine moj?  
Ne, oče, idem *živjeti*.

Nedovoljno argumentirano prenošenje informacija prisutno je i u udžbenicima iz jezika. To možemo vidjeti u dva primjera iz jezičnoga udžbenika. U (12) nalazi se citat iz udžbenika Hudeček, Mihaljević, Pilić (2001: 38).

<sup>2</sup>Sabrana djela Ive Andrića, *EX Ponto, Nemiri, Lirika*, Sarajevo, 1976: 85.

<sup>3</sup>Pandžić, Kekez, 1996: 100.

- (12) (...) Po individualnome stilu možemo prepoznati koji je krimić napisao Goran Tribuson, a koji Pavao Pavličić, koji je roman Julijane Matanović, a koji Mire Gavrana.

U (13) nalazi se citat iz istoga udžbenika (Hudeček, Mihaljević, Pilić 2001: 88). Nakon navedenih dviju rečenica u udžbeniku se navodi primjer odlomka iz *Tene* Josipa Kozarca bez ikakva komentara.

- (13) Frazemi su česti u književnim djelima. U njima frazemi čuvaju značajke vremena u kojemu su nastali.

Ti primjeri, kao i mnogi drugi u analiziranim udžbenicima, pokazuju da autori udžbenika nisu vodili dovoljno računa o cilju nastave i ciljnoj publici (maturantima). Često se navode tvrdnje bez ikakvih komentara i konteksta: to je tako i tu se nalazi primjer (negdje čak i primjer izostaje, kao u 12); a zašto je to tako, što to znači, što to konačno znači iz perspektive učenika izostaje. Pitamo se kako će učenici u frazemima iz Kozarčeve *Tene: i bez ruha i bez kruha; u pol šale, u pol zbilje* “otkriti” jezične značajke vremena u kojemu su nastali? (Usput, drugoga frazema nema čak ni u Matešićevu rječniku.) Nadalje, imena Gorana Tribusona, Pavla Pavličića, Julijane Matanović i Mire Gavrana (12), nažalost, maturantima ne znače puno, jer većina njih uopće ne zna o kome je riječ (autori nisu zastupljeni u lektiri), pa se pitamo na osnovi čega bi učenici mogli prepoznati njihov individualni stil. Osim metodičkog instrumentarija, veliku ulogu u poticanju učeničkih djelatnosti ima i likovno-grafički sadržaj udžbenika. Dok većina udžbenika iz književnosti zadovoljava kriterij suvremene grafičko-likovne oblikovanosti, udžbenici iz jezika još su uvijek u svojoj “strogosti” i šturosti vrlo nepoticajni i nemotivirajući.

#### 4.4. Dokidanje komunikacijskog kanala

Suvremeni se udžbenik od drugih knjiga razlikuje po tome što je u njemu “uspostavljen razvijen sustav metodičkih postupaka (metodički instrumentarij) kojim omogućuje učeničku stvaralačku komunikaciju (primarnu i sekundarnu) s umjetničkim i znanstvenim sadržajem” (Rosandić 1997: 15). U metodičkom instrumentariju, koji u sebi sadrži primanje poruka književnoga teksta, njegovu interpretaciju i vrednovanje, značajno mjesto — kao što smo već vidjeli na primjerima iz udžbenika jezika — pripada pitanjima i zadacima. Sustav pitanja i zadataka ima za cilj pokretati učeničko zapažanje, intelektualnu djelatnost, imaginaciju, kritičku refleksiju itd. Analizirajući sustav pitanja i zadataka u udžbeniku *Književnost 4* (Pandžić, Kekez 1996), zapazile smo da njezini autori nisu vodili dovoljno računa o navedenim zah-

tjevima. Štoviše, umjesto da potiču komunikaciju, oni su takva karaktera da je dokidaju.

Takav je primjer s izborom odlomka iz 3. čina drame *Gospoda Glembajevi*. Kako je jedno od glavnih lica ove Krležine drame Leone (što se može zaključiti i iz uvodnoga, lokalizirajućega teksta), učenici će teško, na temelju njegovih četiriju replika (na inače pet stranica dugačkome tekstu iz 3. čina) moći odgovoriti na postavljeno pitanje “Kakav je Leonov odnos prema ocu?” (Pandžić, Kekez 1996: 116). Prisjetimo se: radnja se 3. čina Glembajevih odvija nakon smrti staroga Ignjata Glembaya, znači nakon sukoba između njega i Leonea.

Kada je riječ o sustavu pitanja i zadataka u udžbenicima jezika, premalo se računa vodi o strategijama kojima bi se razvijale različite misaone aktivnosti kod učenika, prije svega razumijevanje, analiza, sinteza i uporaba naučenih znanja u realnim životnim situacijama. Pitanja i zadaci trebali bi, kao što smo već rekli, učenike poticati na komunikaciju, a ne prekidati je, što pokazuju citirani primjeri u (14) koji se nalazi u Hudeček, Mihaljević, Pilić (2001: 70), u (15) koji se nalazi u Samardžija (1998: 139) i (16) koji se nalazi u (Hudeček, Mihaljević, Pilić 2001: 153).

- (14) Objasni svoj odnos i odnos svoje generacije prema jezičnom purizmu.
- (15) Po čemu se esej razlikuje od znanstvene rasprave?
- (16) Potraži u dnevnim novinama vijest koja sadrži sve važne elemente. Napiši je iznova, na svoj način.

Osim što su navedeni zadaci postavljeni nepotpuno, kao primjer u (9), za zadatke u (14) i (15) učenici bi trebali dodatnu literaturu za kritičko prosuđivanje teme. Kod zadatka u (15) pitamo se na koji će način učenici objašnjavati odnos svoje generacije prema purizmu (za to bi trebali napraviti anketu) ili se možda pojedinac smatra predstavnikom svoje generacije, a u zadatku u (16) što je cilj pisanja već napisane vijesti.

## 5. Mjere unapređivanja komunikacije u nastavi jezika i književnosti

Kako spriječiti komunikacijske smetnje, odnosno kako unaprijediti komunikaciju u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti? Osim što bi trebalo uvesti prijeko potrebne reformske mjere na razini fakultetske nastave (uvođenje novih kolegija na nastavničke studije), organizirati seminare za stručno usavršavanje učitelja (s naglaskom na sadržaje didaktičke komunikacije i njezina uključivanja u različite metodičke sustave) te omogućiti provođenje istraživačkih projekata, veću bi pozornost trebalo posvetiti udžbeničkoj pro-

blematici. Pritom prije svega mislimo na sastavljanje razgranatoga,<sup>4</sup> više-izvornoga,<sup>5</sup> recepcijsko-stvaralačkoga tipa udžbenika<sup>6</sup> utemeljenog na spoznajnoj teoriji učenja, koja uključuje spoznajne teorije komunikacije i teorije informacije. Takav tip udžbenika vodit će računa o učeničkim doživljajno-spoznajnim mogućnostima te primjerenim temama, oblicima, jezikom i stilom omogućiti nesmetanu komunikaciju učenika sa sadržajima učenja.

## 6. Zaključak

Komunikacijske smetnje u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti (u gimnaziji) mogu se spriječiti i pozornijim pristupom pri sastavljanju udžbenika. Kako bi se nastava prvoga jezika i književnosti unaprijedila, valjalo bi jezični i književni odgoj i obrazovanje uskladiti s evropskim standardima (napustiti gramatičko-pravopisnu koncepciju). Trebalo bi težiti stjecanju znanja o jeziku i književnosti, razvijanju učeničke komunikacijske kompetencije, odnosno primjeni stečenoga znanja u različitim govornim položajima i komunikacijskim situacijama. Do toga bi se cilja brže došlo kad bi budući autori udžbenika (od kojih se zahtijeva visoka razina metodičke, a ne samo stručne kreativnosti) vodili više računa o psihološkom načelu, načelu odgojnosti, obrazovnom načelu i načelu didaktičko-metodičke oblikovanosti.

## 7. Literatura

- Anić, V. i Goldstein, I. (1999) *Rječnik stranih riječi*, Zagreb: Novi liber.  
Banaš, V. L. (1991) *Estetska komunikacija s književnoumjetničkim tekstom*, Zagreb: Školske novine.  
Chomsky, N. (1980) *Rules and representations*, New York: Columbia University Press.  
Pirih-Svetina, N. (2005) *Slovenščina kot tuji jezik*, Izolit: Domžale.  
Radovanović, M. (2003) *Sociolingvistika* (III. izd.), Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.  
Rosandić, D. (1986) *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga.  
Rosandić, D. (1997) *Priručnik za učitelje uz Književnost 1 (udžbenik za 1. razred gimnazije)*, Zagreb: Profil International.  
Rosandić, D. (2005) *Metodika književnoga odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.  
Rosandić, I. (1991) *Tekst u nastavi stranog jezika*, Zagreb: Školske novine.

---

<sup>4</sup>Razgranati udžbenik (prema Rosandiću) obuhvaća temeljni udžbenik (knjigu za učenike), priručnik (knjigu za učitelja) i radne listove (za individualni rad učenika).

<sup>5</sup>Višeizvorni tip udžbenika uključuje, osim izvornoga umjetničkoga teksta, slike, filmove, radijske emisije, TV emisije i dr.

<sup>6</sup>Recepcijsko-stvaralački udžbenik karakterizira razvijen sustav metodičkih postupaka koji omogućava učeničku stvaralačku komunikaciju s programskim/udžbeničkim sadržajem.

Strmčnik, F. (2001) *Didaktika, Osrednje teoretične teme*, Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Veldal, K. (1979) *Društveno ponašanje*, Beograd: Nolit.

## 8. Izvori

Hudeček, L., Mihaljević, M. i Pilić, J. (2001) *Hrvatski jezik 4*, udžbenik za 4. razred gimnazije, Zagreb: Profil.

Pandžić, V. i Kekez, J. (1996) *Književnost 4*, udžbenik za IV. razred gimnazije, Zagreb: Profil International.

Samardžija, M. (1998) *Hrvatski jezik 4*, udžbenik za 4. razred gimnazije, Zagreb: Školska knjiga.

### Avoiding communication interferences in teaching Croatian language and literature

*The goal of each communication, hence also communication in language and literature teaching, is comprehensibility. In the teaching process communication interferences often occur. The reasons for these interferences involve the following factors: a) lack of language/information coordination of communication participants' codes; b) distraction; c) unclear and imprecise utterance of messages; d) incompatibility of interlocutors' schemes; e) influence of conscious and partially conscious mechanisms; f) confused, insufficiently argumented and incorrect transmission of information, and g) communication channel cancellation.*

*To abate and eliminate the effects of the above listed factors in the teaching of Croatian language and literature, techniques and methods are proposed for smooth communication, that is, intercomprehensibility of the teaching process participants.*

*Ključne riječi:* komunikacija, komunikacijski pristup u nastavi jezika i književnosti, udžbenik

*Keywords:* communication, communicative approach to language and literature teaching, textbook