

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA
VISOKA UČITELJSKA ŠKOLA U OSIJEKU
DIJETE I JEZIK DANAS
ZBORNIK RADOVA

IZDAVAČ
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA
VISOKA UČITELJSKA ŠKOLA U OSIJEKU

ZA IZDAVAČA
DOC. DR. SC. IRENA VODOPIJA

GLAVNI I ODGOVORNI UREDNIK
DOC. DR. SC. IRENA VODOPIJA

UREDNIŠTVO
PROF. DR. SC. ELVIRA PETROVIĆ
MR. SC. DUBRAVKA SMAJIĆ
MR. SC. VESNA BAGARIĆ
MIRNA RADIŠIĆ, PROF.

LEKTOR
MR. SC. DUBRAVKA SMAJIĆ

PRIJEVOD SAŽETAKA
MIRNA RADIŠIĆ, PROF.

TEHNIČKI UREDNIK
JOSIP CVENIĆ

NAKLADA
200 PRIMJERAKA

TISAK
GRAFIKA D.O.O.

CIP - Katalogizacija u publikaciji
GRADSKA I SVEUČILIŠNA KNJIŽNICA OSIJEK

UDK 371.3:81'243>(082)
371.3:811.163.42'243>(082)

STRUČNO-znanstveni skup Dijete i jezik
danas (2001 ; Osijek)

Dijete i jezik danas : dijete i učenje
hrvatskoga jezika : dijete i učenje stranog
jezika : zbornik radova s stručno-
znanstvenog skupa u Europskoj Godini
jezika / <glavni i odgovorni urednik Irena
Vodopija>. - Osijek : Visoka učiteljska
škola, 2002.

Na vrhu nasl. str.: Sveučilište Josipa
Jurja Strossmayera u Osijeku. - Kazala.

ISBN 953-6965-00-3

100808094

**SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA
VISOKA UČITELJSKA ŠKOLA U OSIJEKU**

**DIJETE I JEZIK DANAS
DIJETE I UČENJE HRVATSKOGA JEZIKA
DIJETE I UČENJE STRANOGA JEZIKA**

**ZBORNİK RADOVA S MEĐUNARODNOGA STRUČNOGA I
ZNA NSTVENOG SKUPA U EUROPSKOJ GODINI JEZIKA**

Osijek, 2002.

KAZALO

UVOD	7
DIJETE I UČENJE HRVATSKOGA JEZIKA	
Stjepko Težak: <i>Dijete i jezik</i>	13
Irena Vodopija: <i>Može li se hrvatski naučiti i u školi</i>	42
Mirjana Duran: <i>Usvajanje materinskoga jezika i metakognitivna dimenzija razvoja</i>	47
Lidija Cvikić: <i>Pretpostavljeno i očekivano jezično znanje prvašića</i>	55
Ernest Barić: <i>O nekim posebnostima u nastavi hrvatskoga kao materinskoga jezika pripadnika hrvatske manjine u Mađarskoj</i>	73
Stjepan Hranjec: <i>Đaci i narječje</i>	78
Ana Pintarić: <i>Stvaralački jezično-književni pokus</i>	84
Jelena Kuvač, Lidija Cvikić: <i>Pridjevi u ranome jezičnome razvoju -utjecaj pjesama, priča i razbrajalica</i>	95
Jadranka Mlikota: <i>Izborna nastava hrvatskoga jezika u sedmom razredu osnovne škole</i>	115

DIJETE I UČENJE STRANOGA JEZIKA

Yvonne Vrhovac: <i>Govor i razgovor u hrvatskom projektu "Istraživanje procesa učenja/usvajanja stranoga jezika u ranoj dobi"(1991.-2001. g.)</i>	127
Elvira Petrović: <i>Kako učiniti nastavu stranih jezika s mlađom djecom još uspješnijom</i>	139
Jelena Mihaljević Djigunović: <i>Učenje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi jučer, danas i sutra</i>	148
Renata Šamo: <i>Poznavanje koncepta L1 i L2 čitanja – primjer jednog istraživanja</i>	156
Andrea-Beata Jelić: <i>O čitateljskim navikama učenika na stranom jeziku</i>	164
Mario Brdar i Rita Brdar-Szabo: <i>Usvajanje prijedloga, odnosno postpozicija i adpozicija te prefiksa u jednom slučaju hrvatsko-mađarskoga bilingvizma- međuovisnost fonoloških i morfosintaktičkih čimbenika</i>	177
Geza Dudaš: <i>Bilingvizam u djece</i>	191
Janja Prodan: <i>Prijevod u nastavi</i>	199
Vesna Bagarić: <i>Jezična kompetencija učenika u ranom učenju njemačkoga kao stranoga jezika</i>	205
ADRESAR	217

UVOD

Shvaćajući važnost jezika u životu, željeli smo u 2001. dati svoj prilog obilježavanju Godine jezika.

Jezik je bitna odrednica djetetova razvoja, ali i cjelokupna čovjekova života. Posebnu važnost ima materinski jezik, a nešto drukčiju, ali isto važnu ulogu ima strani jezik.

Hrvatski jezik a i engleski i njemački javljaju se kao nastavni predmeti u nižim razredima osnovne škole. Polazeći od toga, Katedra učiteljskoga studija Visoke učiteljske škole u Osijeku i Katedra za engleski jezik i Katedra za njemački jezik Pedagoškoga fakulteta u Osijeku željele su okupiti znanstvenike i stručnjake koji se bave učenjem jezika u mlađoj dobi. Tema i naziv stručnoga i znanstvenoga skupa bila je *Dijete i jezik*, a ovaj je zbornik nastao na temelju radova sa skupa. Radovi su u zborniku, kao i na skupu, podijeljeni u dvije tematske cjeline – dijete i učenje hrvatskoga jezika i dijete i učenje stranoga jezika. Iako su radovi tematski podijeljeni, uočava se mnogo dodirnih točaka, prožimanja i ispreplitanja.

Krajnja nam je svrha bila upozoriti na važnost jezika – kako hrvatskoga tako i stranoga u djece mlađe školske dobi.

Želja nam je osvijetliti probleme koji se javljaju u nastavi hrvatskoga i stranih jezika te naznačiti i nagovijestiti moguće putove rješavanja.

U konačnici željeli smo razmjenom znanja i iskustava potvrditi početnu iskustvenu pretpostavku da unatoč razlikama, postoji mnogo dodirnih točaka u učenju i poučavanju hrvatskoga i stranoga jezika.

Tematsku cjelinu *Dijete i učenje hrvatskoga jezika* započinje rad prof. dr. sc. Stjepka Težaka *Dijete i jezik* u kojemu se ističe značenje jezičnoga odgoja kao i važnost jezične naobrazbe u školi. Oslobođanje jezičnoga izraza potpomaže učitelj poštujući osnovna načela nastave književnoga jezika uvažavajući djetetov jezični razvoj.

Dr. sc. Irena Vodopija postavlja pitanje može li se hrvatski naučiti i u školi. Potvrđan se odgovor pronalazi u metodi kompleksnog učenja, koje se temelji na prirodnom i spontanom usvajanju jezika prije škole, izvan nje, stoga i u njoj.

Dr. sc. Mirjana Duran govori o usvajanju materinskoga jezika i metakognitivnoj dimenziji razvoja.

O tome znaju li učenici prvoga razreda dovoljno hrvatskoga jezika promišlja Lidija Cvikić.

Posebnosti u nastavi hrvatskoga kao materinskoga jezika pripadnika hrvatske manjine u Mađarskoj ističe dr. sc. Ernest Barić. Zabrinjavajuće je sve slabije znanje hrvatskoga kao materinskoga jezika, što se odražava na metode učenja toga jezika. Naime, hrvatski se jezik uči kombiniranim metodama – kao materinski, ali i kao strani jezik. U referatu se naznačuju i promjene u tzv. dvojezičnom tipu hrvatskih manjinskih škola u Mađarskoj.

Dr. sc. Stjepan Hranjec stavlja u suodnos učenike i narječje. Autor se zalaže za afirmiranje narječja u nastavi.

Dr. sc. Ana Pintarić govori o mogućnosti poticanja stvaralaštva lingvo-metodičkim pokusom. Stvaralački jezično-književni pokus oprimjeruje na bajci *Ivica i Marica* Josipa Cvrtila.

Jelena Kuvač i Lidija Cvikić ispitale su imaju li pridjevi koji se pojavljuju u pjesmama, pričama i razbrajalicama utjecaja na proizvodnju pridjeva u spontanome govoru.

O glagoljici u izornoj nastavi hrvatskoga jezika govori Jadranka Mlikota.

Druga tematska cjelina *Dijete i učenje stranoga jezika* bila je usmjerena prema učenju stranoga jezika u ranoj školskoj dobi. Prof. dr. sc. Yvonne Vrhovac, koja je uz prof. dr. sc. Mirjanu Vilke inicijatorica i nositeljica hrvatskoga istraživačkog projekta o procesu učenja, odnosno usvajanja stranoga jezika u ranoj dobi, upoznala je prisutne s rezultatima empirijskih istraživanja u okviru toga projekta, započetog prije deset godina.

Probleme koji su uočeni u nastavi stranih jezika s učenicima predškolske i rane školske dobi u Osijeku iznijela je prof. dr. sc. Elvira Petrović.

Prof. dr. sc. Jelena Mihaljević Djigunović govori o učenju stranoga jezika u ranoj školskoj dobi jučer, danas i sutra.

Rezultate svojih istraživanja u vezi s nastavom čitanja u stranom jeziku prikazale su mr. sc. Renata Šamo i Andrea-Beata Jelić.

O bilingvizmu govore izv. prof. dr. sc. Mario Brdar i dr. sc. Rita Szabo, koji su proučavali usvajanje prijedloga i glagolskih prefiksa u hrvatskom i mađarskom jeziku na primjeru jednoga djeteta, dok je mr. sc. Geza Dudaš govorio općenito o bilingvizmu u djece.

Izlaganje dr. sc. Janje Prodan nije bilo neposredno vezano uz rano učenje stranih jezika, već se autorica bavila aktualnim problemima nastave jezika u višejezičnoj sredini, odnosno u dvojezičnim školama.

U zbornik je uvršten i prikaz istraživanja mr. sc. Vesne Bagarić u vezi s ranim učenjem njemačkoga jezika.

Iskreno se nadamo da će ovaj zbornik biti zanimljiv ne samo sudionicima skupa, već svakome koga zanima problematika nastave jezika u ranoj školskoj dobi, jer se aktualnim pitanjima i problemima nastave jezika nastojalo i pristupiti aktualno – s predloženim jasnim putovima i smjernicama za njihovo svekoliko rješavanje.

doc. dr. sc. Irena Vodopija

i

prof. dr. sc. Elvira Petrović

DIJETE I UČENJE HRVATSKOGA JEZIKA

DIJETE I JEZIK

Od svoga rođenja učenik diše pod okriljem svoje majke i jezika kojim mu ona tepa, kojim ga postupice uvodi u svijet i komunikaciju sa svijetom. Ali za općenje mu sa svijetom nije dovoljan taj prvi jezik, koji se obično naziva materinskim, iako on to uvijek nije.

Već u obitelji dijete se uključuje u višejezičnost, ponajviše višenarječnost, slušajući, primjerice, majku čakavku, oca štokavca i možda djeda kajkavca. A onda mora ovladati i općim hrvatskim jezikom, takozvanim jezičnim standardom, koji nije istovjetan ni s očevom štokavštinom koliko god bila bliska književnom jeziku. Pritom na djetetovu višejezičnost utječu slikovnice, radio, audiokasete, televizija i video, svojevrsni obiteljski članovi.

Sustavnije se s općim hrvatskim jezikom dijete upoznaje u vrtiću, a potom u školi. I onda se događa da rječito, govornjivo dijete postane mucavo, negovornjivo, nijemo. A to dijete s dvije i pol godine može uspješno komunicirati s 446 riječi (po mojem pojedinačnom praćenju i preko tisuću), iskorišćujući sve vrste riječi pa i složene rečenice. Kao sedmogodišnji prvašić može raspolagati rječnikom od tri tisuće riječi uplećući ih uglavnom pravilno u jednostavne, složene i višestruko složene rečenice. U tom predškolskom razdoblju većina djece iskazuje i svoje jezične stvaralačke sposobnosti.

Kako uspostaviti učenje hrvatskoga jezika da ono taj rani razvoj ne uspori nego pospješi?

Brojčani podaci statistički su vjerojatno pouzdani, ali govore o prosjeku koji se proteže u veoma širokom dijapazonu obuhvaćajući, uz nestalnu većinu nejednakih prosječnika, na jednoj strani veoma darovitu djecu, na drugoj nedarovitu, a da se razlike prouzročene djetetovim jezičnim, društvenim i kulturnim okruženjem i ne spominju.

Uspjeh jezične naobrazbe ipak dobrim dijelom ovisi o predškolskom i školskom jezičnom odgoju, kojim se u prvom redu dijete osposobljava za slobodno izražavanje najprije u govorenju, a zatim i u pisanju.

A oslobađanje jezičnog izraza potpomažu odgojitelj i učitelj poštujući osnovna načela nastave književnoga jezika, u najmlađoj dobi, osobito ova:

Načelo primjerenosti (dječjoj dobi i svakom pojedincu)

Načelo jezične i sadržajne kompetencije (koje učeniku omogućuje da učeći književni jezik govori i piše jezikom koji će najbolje izraziti sadržaj koji pozna, koji je na racionalnoj i emocionalnoj razini njegov)

Načelo zavičajnosti (po kojem postupice uz pomoć zavičajnoga govora ovladava i opći hrvatski pa i tuđi jezik)

Načelo zornosti (a najzornije sredstvo jest sam govor – konkretni usmeni i pisani tekst)

Načelo zanimljivosti (pri čem objektivna zanimljivost izvora, metode ili postupka ne mora biti u skladu s trenutačnim interesom djeteta).

U razrađenoj raspravi osvijetlit će se mogući ostvaraji tih načela na nizu primjera.

Naravno, za idealno ostvarivanje tih i drugih, ovdje nespomenutih načela (Vidi *Načela nastave hrvatskoga jezika u osnovnoj i srednjoj školi* u knjizi: S. Težak, *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*, Školska knjiga, Zagreb, 1996, str. 93-110), nije dovoljna samo vrsna odgojiteljica/učiteljica, valja pripremiti i sve okolnosti koje su zapravo četvrti čimbenik uspješnoga odgoja (učenik, učitelj, gradivo, okolnosti).

Od svoga rođenja učenik diše pod okriljem majke i jezika kojim mu ona tepa, kojim ga postupice uvodi u svijet i u sporazumijevanje sa svijetom. Ali za općenje mu sa svijetom nije dovoljan taj prvi jezik, koji se obično naziva materinskim, iako on to uvijek nije.

Već u obitelji dijete se uključuje u višejezičnost, ponajviše višenarječnost, slušajući, primjerice, majku čakavku, oca štokavca i možda djeda kajkavca. A onda mora ovladati i općim hrvatskim jezikom, takozvanim jezičnim standardom, koji ne mora biti istovjetan ni s očevom štokavštinom koliko god bila bliska književnomu jeziku. Pritom na djetetovu višejezičnost utječu slikovnice, radio, audiokasete, televizija i video, danas neizbježivi obiteljski članovi.

Svrshodnije se dijete potiče na uporabu općega hrvatskoga jezika u vrtiću, a sustavnije u osnovnoj školi. A tada se može dogoditi da rječito, govorljivo, vrlo komunikativno dijete postane mucavo i negovorljivo.

Od prvih riječi do rečenice

A to dijete - prema nekim istraživanjima - svoju prvu razumljivu riječ-poruku izgovara već s **deset** mjeseci.¹ To je vjerojatno neki prosjek jer ima djece koja prilično urane s **prvom riječju**, ali i one koja okasne pa potkraj druge godine neke roditelje hvata strah hoće li im djetetašce uopće progovoriti.

¹ Dušan Đorđević, *Razvojna psihologija*, Dečje novine, Gornji Milanovac, 1979.

Prema spomenutom istraživanju dijete s **dvije i pol** godine uspješno rabi **446** riječi, a sa **sedam** godina prvašić može raspolagati rječnikom od **tri tisuće** riječi uplićući ih uglavnom pravilno u jednostavne i složene rečenice.

Pojedina djeca, darovitija i sretnije uklopljena u okoliš povoljan za razvoj govornih i umnih sposobnosti, iskaču i iznad navedenoga prosjeka. Govor unuka, koji je prve riječi izgovorio u dobi od jedanaest mjeseci, pratio sam i zapisivao od samoga početka. Zabilježio sam tek ono što bi izgovorio u mojoj nazočnosti, najčešće na svakodnevnim dvosatnim šetnjama ili za cjelodnevnih zajedničkih boravaka tijekom blagdana i višetjednih praznika.

Zabilješke se kreću otprilike u ovim omjerima i oblicima:

11. veljače 2001.

*ja sam dobila sliku
ja ću voziti vavu
ne mogu otolit kasu
ovo je teta Sonja
pokazaću ja tetu*

12. veljače 2001.

*baka leka jesi ti mali blento
donijeće mama pastu za zube
evo kućice
ja sam se digala
legni tu...mi lezimo
oces ti casu vina
oces ti lakiju
pepala se maka (prepao se mraka)
saće dugu pjesmu
to je za usnice
to mene boli
u, sta sam zalevao
u, sto sam se umolio*

U razdoblju od 12 do 15 mjeseci zabilježio sam 272 riječi s različitim glasovnim ostvarajima. Evo dvadesetak primjera:

amo - ajmo, hajdemo, idemo
ato - auto
bac, baci, bacio - baciti (baci, bacio sam)
baka - baka
bani, kis ban - kišobran
bui/buji, boi/boe, goi - golub/ovi
cece/cese, ceše/sece - cvijeće
dej mi - daj mi; uzmi, evo ti
digi/digim/dig'm - digni me
doni - zvoni
iga - igra se
jagoda - jagoda
juja - ljuljati
kica/kisa - kolica
kisa pada - kiša pada
kuc/kuca - ključ, otključati
mika/meka - metla, usisavač
otoiti - otvoriti
seko/ceko/teko/tiko - svjetlo
tija - svira
vetaj puse - vjetar puše

Za to rano razdoblje karakteristične su ove govorne osobine:

Suglasničke skupove zamjenjuje jednim glasom, i to ne uvijek iz toga skupa: vrabac → dabac, svjetlo → teko, knjiga → niga. Najčešći su u takvim ali i drugim zamjenama zubni desnici **d** i **t**: slon → dun, tun, vrata → data, zubi → dubi, žir → dif, čamac → tanat, čavao → tava, riba → diba, jiba, liba itd.

Slogotvorno **r** zamjenjuje poluglasom i samoglasnikom **e** ili **i**: prsti → p'sti, trbuh → tebu, tibu, a neslogotvoro izostavlja ili zamjenjuje u ranoj fazi sa **d** i **j**, a kasnije sa **l**: ruka → duka, juka, luka.

Osim **j** zamjenjuje sve ostale nepčanike: cvijeće → cece, čekić → tekit, cekic, dolje → doje, doji, duje, duji.

Među samoglasničkim zamjenama češće su ove: **e > i** (pero > pijo, gledaj > gidaj, gore > goji); **o > u** (brod > but, slon > dun, tun, voda > duda.

Rado steže duže riječi: čokolada > kada, lada; golubovi > goi; galeb > gaj, novine > none, olovka > ovka, otvoreno > otono...

U funkciji rečenice najčešće je jedna riječ ili sintagma: dota/dosta = dosta mi je njihanja, skini me s njihaljke; doje = hoću dolje, to je dolje; gotovo = gotovo je, prestala je glazba; joj joj pesati = hoću s tobom plesati i pjevati *Joj mene, joj, črleni je lajbek moj*. Ali služi se i jednostavnijim neproširenim rečenicama: *Kisa pada. Ne kiniti kapu.* (skinuti) *Sila ticek.* (Svira striček.) *Vetaj puse.*

Morfološki i sintaktički sustav još je u povoju: *Deda bisati nosu.* (brisati) *Glane visoko.* (Grane su visoko.) *Ne kiniti kapu.* (Nemoj skinuti kapu.) *Veti jujacka.* (Vrti se ljujčka.)

Pojedini glagolski lik rabi u osnovnim vremenskim i načinskim značenjima pa *iga* ili *igati* može značiti: igram se, igrat ću se, igrao sam se, igrao bih se, hoću se igrati.

U leksiku prevladavaju imenice, i to konkretne, za imenovanje članova obitelji, dijelova tijela, jela, pića, igračaka, životinja i drugih predmeta i pojava u stalnom okolišu i slikovnicama: auto, baka, beba, cvijeće, češalj, čokolada, golub, keks, lopta, maca, mama, meso, metla, mlijeko, noga, oko, olovka, pas, riba, voda, vrabac, dakako sve u glasovnim inačicama koje odgovaraju dječakovu fonetskom razvoju: *bui* → *buji* → *boj* → *boje* → *goi* - *gop* - *golup*.

I glagoli su konkretni, tj. oni koji su dostupni osjetilima: baciti, dati, ići, igrati, jesti, kupati se, lupati, ljujati, mesti, piti, sjediti, udarati. Katkada lako zamijeni glagole: pjevati, svirati, zvoniti. *U jasice peva.* (U jaslicama svira.) *Tamo doni.* (Tamo - na radiju - svira). Glagol *raditi* najprije ima vrlo usko značenje - mesti, usisavati prašinu, čistiti, jer je impresioniran tim poslovima: *Ana ladi.* (Ana mete/usisava/čisti.) Postupno usvaja glagole čistiti, mesti, usisavati i proširuje značenje glagolu *raditi*: *Sto ladi teta?*

Prerijetki su pridjevi. Uvijek su u srednjem rodu jednine ili u priložnoj službi: *Dobo.* (Dobro je.) *Vuce.* (Vruće je.) *Jos malo.*

Između prve i treće godine

U razdoblju do navršena 33 mjeseca govorna mu se sposobnost brzo razvijala te je rječnik koji sam sastavio iz pribilježaka premašio 2200 natuknica.

Budući da dječakove jezične ostvaraje nisam pratio u svim njegovim govornim okolnostima, pretpostavljam da mu je rječnik i bogatiji. Naime od vremena do vremena upotrijebi riječ koju dotad nisam zapisao, ali me brzina, sigurnost, točnost kojom je u danoj situaciji i surječju iskoristi uvjerava da je ne izgovara prvi put. Riječi su zapisivane olovkom, samo za manji dio imam potvrde na videosnimci.

Oprimjerujem Janov rječnik s nekoliko izvadaka. Riječi zapisane u najranijoj fazi bilježio sam, s obezvučenim suglasnicima i jednorječnim pisanjem nekih izraza: *Bok, golup, dejmi, digim*, a poslije u skladu sa standarnim pisanjem: *Bog, golub, dej mi, dig/n/i me, past će*. Naglaske nisam označivao.

Janov rječnik

a - *A, gitala!* (radost, iznenađenje)

a - *Stlicek nosi kisoblan, a teta ne nosi kisoblan.*

adio - *Adio male.* (pjeva)

agresivan - *Fakin agesivan!*

ako - *Ako budemo nasi dugu fasu, bacicemo u kos. Ako ga ne dobijem, dobit ću po guzi.*

aleluja - *Aleluja, aleluja, aleluja!* (nakon slušanja uskrasnih pjesama)

ambulanta - *Ja sam bila u abulanti. Teta doktolica je u abulanti.*

ananas - *Voće koje se jede... ananas, oglozd. Od ananasa se torta jede.*

anđeo - *Idem gledati anđeo. Nema anđela. Tu je anđeo. Anđeo moj mali.*

antena - *Tamo su antene sto gledam televizol. Antene tanjur. Antene grablje.*

aparat - *Uzat ću onaj apalat pa ću se blijati. Nema apalata. Tko je to naslikao? S aparatom?*

apoteka - *Tu je apoteka.*

asfaltirati - *I tu su asfartilali da se ne ide po blatu. To se mola asfartilati. To sam mislio, ali nisam znao da će biti asfaltirano.*

Austrija - *Tihana Austiji.*

autić - *Hoćemo palkilati male autiće?*

auto - *Ato. Pa cili pa tuli avto. Nema avta. Ima neki apto. Tljubi auto. Auto ladi. Idu u auto. Ja se budem u tvom autu vozila.*

autobus - *Tu je autobus pustao vodu.*

autobusni - *Autobusni kolodvol, autobusni kolodvol.* (ponavlja pjevuckajući) *Idemo na autobusni kolodvor.*

automatski - *Automatski se ugasi kad nema nikoga.* (svjetlo)

automobil - *Cekaju tomobili. Atomobili. Automobil.*

avion - *Ajon vidim. Ajon ide. Ide avion. Iza obaka je avion. Avijon je plavi. Avijoni.*

aviončić - *Ja ću reći mami da kupi pilicu pa će piliti mali aviončić i on će letiti.*

bacati - *Bacali kugle. To ću ja bacati po ovoj travi. Ja budem plsten bacala na pod, ja ću to bacati doma. Da nisi vise bacala na glavu!* (djevojčici) *Mi se ne bacamo, mi nismo smeće, mi smo...(traži riječ)...Mi smo ljudi.* (u autu)

baciti - *Bac! Baci! Baciti daleko. Ja sam bacila batinu. Bacio me u jezelo.*

bačva - *Ne ću ja ići u bačvu.*

bademantl - *Zavezi mi bademantl. Molam imati bademantl, koju Videk sklojio kosulju.* (nakon gledanja filmića Videkova košulja)

bager - *Di je bagel? Jedan bagel je dosta. Jučer sam morao skinuti bager.*

baj - *Vidimo se... Boog... pa-pa...baj-baj!* (s tobogana)

capati - *Capam po liftu.*

centimetar - *Dvadeset centimetara. Jedan centimetar.* (ponavlja oponašajući baku koja mjeri zid)

cesta - *Idemo na cesti. Molam se auta bojati na cesti. To nije cesta, to je staza.*

cicati - *Cicati ne more.*

čačkalica - *Daj mi čačkalice. Čadčkalica se ne mora vratiti.*

čačkati - *Ne ću se ubosti, viš kako lijepo čačka. Moram čačkat kad me boli.*

čaj - *To je caj. I tako voli caj. Ledeni caj. Čaj. Ne ću čaj.*

čajek - *Oće čajeka.*

čajić - *Cajica!*

čamac - *Tamat. Di je camac. Zebła camac.* (čamac obojen prugasto) *Tihana i baka mahali, plovi balka, duboko je mole. (mi pjevali) Je li se poplavio moj čamac? To nije brod, to je čamac. To je slično brodu, ali je čamac.*

glazba - *Nema glazbe. U cilkusú di je leklama i glazba. Kad počne glazba, past će pikulice.* (uvijači iz kose za vrijeme plesa)

gle - *Gle, to je zalupano.* (zabijeno)

gledati - *Gedati decke. Gedati Jan decko. Gedaj! Gidaj! I to ćemo gedati. Gjedala u bazen kad se kupaju judi. Gledala sam patku kako pliva. Ja idem gledati libize. Ja sam se gledala u zcalu. Ja sam gledal fasník. Gledaj me kako jedem. Gledao sam se sa curicom.*

globus - *To je globus.* (u izlogu knjižare)

glog - *Tamo je šuma gdje ima gloğa.*

glumac - *Glumac...nema plestave. U kazalistu se glumi, to je glumac.*

glumiti - *Kočijaš će glumiti vola. On glumi. Glumit ću u Žar-ptici. Ja ću glumiti, Martin će glumiti, Mak će glumiti, Martinov tata će glumiti, svi ćemo glumiti. (Martinov otac je profesionalni glumac.) Kad vičeš, to ti je glumiti.*

harmonika - *Ne svila halmonika, kad dođu gosti onda će svilati. Nije mama odnijela halmoniku. Ja ima lepezú... to je kao halmonika.*

helikopter - *Čuje se elkiptel. Gole je helikoptel. Helikopter će doći. Moramo imati helikopter da odletimo doma. Mama bila vesela što možemo letiti po nebu. Ja volim letiti u helikopteru.*

helikopterić - *Listovi su helikopterići. Lišće su helikopterići. Pustit ću list pa će odletiti kao helikopterić.*

hitan - *To je hitna pomoć kad je netko pao pa mola u bornicu.*

hlače - *Onda plesvućem hlače. Ti imas sive hlače, ja imam plave. (točno) Ne ću te hlače.*

hlačice - *Može, ja bi hlačice!*

hlad - *To se zove hlad. Nema sunca, sad je hlad.*

i - *Piti kavu i čokolino. I tu su tlaćnice.*

ići - *Idemo mami. Idemo pisati. Ja molam ići u Englesku. (izmislio) Idemo baki u Subićevu. Nedemo nuta. Ne idem nikud.*

igračka - *Kistla za iglačke. Ja im kazem da nisu iglačke.*

igralište - *Kaze baka Josipu da idemo na iglaliste. To nije iglaliste.*

igraonica - *U igaonici teta Sanja, ja i Kala. (Klara)*

igrati - *Igati. Iga nogomet. Malo se igao. Pink-ponk dečki iglaju. Ja sam s Klalom igao odbojku. Ja ću uzeti novce na iglalistu pa ćemo se igrati ja i ti. Tak se igranj!*

juha - *Ja ću hladiti juhu. Ja bi krumpira u jusi.*

juhica - *Papati juhicu, padajs, meso. Dardane od juhice.*

juriti - *Ne tlebamo juliti.*

jutro - *Dobo juto! Doblo jutlo! Dobro jutro!*

kabanica - *Kabanice.*

kabina - *Stlicek sjedne u kabinu. To je moja kabina. Ja sam bio u kabini. Slusili su kabine. (na plaži) U kabini striček upravlja. (dizalicom)*

kad - *Kad dođe Božić, bude opet snjega. Mola sklipiti kad sam visoko.*

kvačica - *Vidi kaćice jepo. Kvacica. Ja sam jos jednu kvaćicu za vjesagt luble. Ja imam kvaćicu.*

kvadro - *Napiši dvadro. (Nacrtaj penjalicu.)*

kvaka - *Kvaka, otvori!*

labud - *Nisam labud, ja sam Jan. I labud ima krunu. (na TV)*

labudić - *Nisam labudić.*

ladica - *Nema u ladici dudice.*

ma - *Ma daj pusti me!*

maca - *Mac. Maca. Najela se maca. Ni tu nema mace. Maca teći. (trči) Ja sam uhvatio macu. Eno mace. Maca se umije.*

mač - *Kraj Tomislav ima mač i bori se. Moram uzati mač da se borim. Evo ti mač (šiba) Uzet ću mač pa ću biti maškara i tući ćemo se mačevima.*

mačak - *Mak. Pojave se zvjezdice, odose macak u cizmama i nema vise nista drugo, gotovo. (o kazališnoj predstavi) Ja sam mačak u čizmama, ti si mačkica u čizmama.(majci - upirući prstom u svoje pa i njezine čizmice)*

novčić - *Novčiće tlebamo. Nema novčića, leko je maskal. (rekla maškara) Novčiće sam bacio u kasu.*

novine - *None. Noni. Cita teta novine. Sta imas u novinama? (čovjeku koji čita u parku) Novine Većeljni list.*

nožica - *Nogica.*

nos - *Nus. Nos. Oblisi mi nos.*

nula - *Ovo je nula. (nacrtao kružnicu)*

nutrija - *Di su one...one...smeđe... nutlije? Pojavit će se nutlija. Sada većelaju.*

njegov - *Koja je njegova mama?*

njemački - *I ja ću učiti njemački.*

njezin - *Njezina kuća je tamo.*

njihati - *Niha. Nihati. Njihala se. (njihao sam se) Mi ćemo se njihati na ljuljački. Njiše se tramvaj.*

ozdraviti - *Molam ozdraviti da ne kaslem. Ozdlavit ću poslije. Kad sam prehladen, moram jesti jogurt, štapiće, kokakolu da ozdravim.*

oznojiti se - *Opet sam se oznojao.*

pa - *Pa peles luke. Pa desno gole. O, pa ti tu si vukla.*

pačić - *Mali pačić ne zna plivati.*

padati - *Pada. Pada kisa. Pada sniek.*

putić - *Putić je tamo ona stazica.*

putovati - *I mi ćemo ići na put pa ćemo putovati. Moramo se spremiti za Trakošćan, sivo odijelo, tamo cu putovati. Sutra ja putovam na Rogli.*

puž - *Ide puz. Koliko noga ima puz? Nema puza. Neki puz ostao, čuva kućicu. Puž je u germlju.*

pužić - *Sada nema puzića.*

riba - *Liba. Ja ne znam tlaziti libe. Isuse, kolike ribe!*

ribati - *Kad si ti libala hlen, onda sam ja to čistio.*

ribica - *Kad budem mali kao libica, onda ćeš me baciti u vodu. Idem tlaziti libicu na placu. Volim ribice, volim zmijice, volim biljke. (pred akvarijem) Doći će zlatna ribica i pojest će zvijezdu.*

sumamed - *Fino je sumamed.*

sunce - *Sunce zako! Sunce na molu. Sunce na nebu, sunce iza zgade. Na sunce idem sestti. Ono nije sunce, ono je sunce na balončiću. Ja bi do sunca. Vidi, ode spavati sunce.*

suncobran - *Saleni suncoblan.*

suncokret - *To se zove suncoklet.*

sunčani - *Sunčani sat. Bio je sunčani dan. Di su moje sunčane naočale?*

sunčati se - *Ja se kupam, a ti se sunčas.*

surla - *Slon ima surlu.*

škare - *Kakve skale imas? Škare.*

škola - *Ide culica u skolu. Idem ja isto u skolu. To je skola, kad budem veći...čitati. Ja budem isla u skolu. Pa ću ići u skolu. U školi su dečki razbili staklo pa su došli policajci i zavezali ih.*

školjka - *Ovaj dečko plodaje skojke. Mali Isus se pretvorio u školjku, bila mu je zima. (jaslice nalik na školjku)*

školjkica - *Skojkica. Imam skoljkicu.*

škipiti - *Sklipi. Mola sklipiti kad sam visoko. (njihaljka)*

šlafrok - *Ja ću jesti šlafren. (Što je to?) Batak od šlafrena. (Ali što ti je šlafren?) Batak. (batak u šlafroku = pohani batak)*

teći - *Voda teće. Kad bude padala kisa, onda će teći voda tamo.*

tek - *Dobal tek!*

telefon - *Tefon. Tamo na telefonu. Telefon zvoni.*

telefonirati - *Tenilati Tihanu. Baka tenila dedi. Tenira vako. Zasto ovaj telefonila?*

tunel - *Tu se mogu provući, to je ko tunel.*

tuš - *Tus. Tuš. Tuš za pranje glave.*

tuširati se - *Tu se ja tusilam.*

tužan - *Zasto je tuzan taj mali ... majmun ?*

tvoj - *Toja mama. To je tvoje.*

tvrd - *Mokal je, tvldi. (pijesak) Boli me jel sam glizo tvrde bombone. Ova je stol tvrdi. Neko voli sjediti na tvrdome.*

u - *Ide Mislav u Odli. U Sloveniju. Bili u Samobolu. Hala ide u Sestina. Patuljak u čamcu vesla.*

u - *U, sto sam se umolio! U sta sam se zalevao!*

ubiti - *Ubio sam muhu. Ubila sam komalca...ubio komalca. Dođe vuk i ja njega ubijem. Sad ću te ubit. Idemo ga ubiti. Pucala je puška i ubio je lisicu.*

ubosti - *Ne ću se ubosti.*

vući - *Kola vuće auto. Ko to vuće? O, pa ti tu si vukla! Ja sam vukao zeca za velike uši.*

vuga - *Vuga veli fiju fiju. Shusat ćemo vugu i slavuja.*

vuk - *Doći će vuk i plašćići. Ja sam vuk.*

za - *To je za mene. Ja idem za Laticom. Ja idem za tebe. (za tobom)*

zabiti - *To je veliki cavao zabijen u stup. I tu je klin zabijen.*

zaboraviti - *Decko bolavio kapu pesvuci. Zabolavio sam olovku s papilom. Zabolavili smo lupati. Nisam ja zabolavio sta je to: nova daska.*

zabosti - *Sta si to zabo?*

zvuk - *Kad je ona ukjućila, ja sam se plepala zvuka kosilice. Da vidimo na ljuljački i toboganu kak ide zvuk. Tu se isto čuje zvuk. To nekakvi zvuk puca.*

žaba - *Zaba to je. Kle kle kaze zaba kad sam se ja plepala zabe u Jagodnom. Tamo su zabe. Žabe.*

žabac - *Međutim to ti je od žapca. Žabac je u sn'jegu, u zemlji.*

žabica - *Ovaj je dečko posplemio zabice.*

žniranac - *Ovo su moje tenisice, imaju clne znilance.*

žuboriti - *Voda g'mi, zuboli.*

žučkati - *Molam žuckat zube. (ispljunuti vodu perući zube)*

žuriti se - *Nemoj se zuliti. Tebi se žuri u grad.*

žut - *Ovo je clveni, a di je zuti? (šipak) Di je ona zuta halmonika? Ja bi zuti. (cvijet) Žutu olovku.*

žutanjak - *Jaje ima zutanjak i bjelanjak.*

žvakati - *Molam zvakat kobasicu. Ja bi zvakao.*

Leksičke značajke

Najčešće su u uporabi one riječi koje dijete najčešće sluša. Zato su najčešći izvori Janova rječnika: dom, susjedstvo i vrtić. Ali odmah za njima: ulični okoliš, igrališta, kazališta i drugi prostori za različite priredbe i potrebe (zabavne, umjetničke, posebice glazbene i scenske), trgovine, zdravstvo, ugostiteljstvo (hoteli, restorani, kafići), krajolici (najprije gradski, a onda i seoski, ravničarski, brdski, morski, jezerski, riječni).

U domu su osim roditeljskih, prijateljskih, susjedskih razgovora obilna vrela: slikovnice, fotografije, knjige i druge tiskovine, radio, televizija, videokasete i audiokasete.

Jak je utjecaj vrtića: razgovori s djecom i odgojiteljicama, različite igre, čitanja, recitacije, pjevanje i dr.

To je svojevrsni razvojni rječnik jer pokazuje i razvoj izgovora pojedinih riječi, npr. *ato* → *apto* → *avto* → *auto*; *cece* → *cese/sese* → *ceše* → *ceće* - *cveće* → *cvjeće/cvijće*; *tamat* → *camac* → *ćamac* → *çamac* → *čamac*; *bui* → *boi* → *boj* → *boje*; *goi* → *gop* → *golub*. Vidljiv je i postupni razvoj izgovora prednepčanika: *t* → *ć* → *ç* → *č*; *s* → *ś* → *š*; *z* → *ž* - *ž*.² Zanimljivo je da je Jan najprije i najbrže svladao pravilan izgovor nepčanih slivenika *ć* i *đ* (*cevap* → *ćevap*, *tudzi* → *tuđi*). Na kraju ovoga razdoblja ovladao je svima standardnim fonemima, iako se katkad čuju i tragovi prijašnjega izgovora, npr. uz *drvo* i *dervo*, uz *džep* i *đep*, uz *čaša* i *çaša*.

Dugi dvoglasnik izgovara različito: jednosložno s jotacijom (*mljeko*, *snjeg*), bez jotacije (*ml'jeko*, *sn'jeg*) i dvosložno (*mlijeko*, *snijeg*). Rijetko, i to u prvom razdoblju dvoglasnik zamjenjuje sa e (*ceće/vjeće*). Riječi sa je u kratkom slogu katkad izgovara ekavski: *deca*, *pevati*, *videti*, a *deda*, *dedin* redovito.

U osnovi je Janova naglašivanja zagrebački tronaglasni sustav (bez kratkouzlaznoga naglaska i bez zanaglasnih dužina), katkad s poludugima mjesto dugima naglascima silaznoga i uzlaznoga tona. Glede mjesta naglaska u riječi, vidljiva je povodljivost. Tako će jednom reći *zaboravio*, a malo zatim *zaboravio*, ovisno o tom kako tu riječ čuje od sugovornika.

Janov leksik osebujan je donekle po jačem interesu za biljke, boje, glumu, pjevanje, ples, suvremene aparate i javna priopćila (hladnjak, pećnica, kompjutor,

² Znakom ç bilježim tzv. srednje č, koje je po izgovoru između standardnoga ć i č, a dijalektolozi ga označuju trorigim znakom (na c). Izostavnikom naznačujem da l'j ili n'j nije fonem te se ne izgovara kao *ljiljan* ili *njiva*, nego su to dva glasa (nejotirana).

mikrofon, kamera, radio, televizor, videokasete, audiokasete), prometala (zemaljska, vodena, zračna), životinje (u prirodi, zoološkom vrtu, na TV, u slikovnicama).

Rječnik pripada ponajvećma standardnom jeziku. Ima zagrebačkih dijalektizama i obiteljski žargonizama (bademantl, ciferšlus, cucak, čičiti, kakiti, papati, pesek, kinderbet, lojtre, striček, šlah, štanga, šporet itd.) te Janovih hapaksa, novotvorenica, npr. *Đipak je koji skače* (jastuk, madrac za skokove); *Ja ću oćredati* (Budući da se to odnosilo na tijesto vjerojatno: omijesiti, ovaljati); *Ja sam to ovrućio* (ugrijao); *Ja sam opasnica, zato imam oštre nokte, oštre zube, zato sam opasan vuk*.

Uz standardnu riječ iskoristit će i nestandardnu: *Tu su stavili ogradu da je tu ferboten, da tu ne smiju mala djeca ići, da je zabranjeno*.

Kad je riječ o istoznačnicama, vrijedi spomenuti da ih iskorištava tumačeći sinonimne riječi: Tama je mlak. (mrak)

Po uporabnoj vrijednosti i trajnosti mogu se odrediti ovi tipovi riječi u Janovu rječniku:

a) riječi trajno usvojene u svom osnovnom značenju: auto, bager, baka, beba, brijati, dignuti, dobar, glava, hoću, ići, imati, jesti, ja, piti, mi, moj, nema, nos, oko, rupa, reći, ti, tvoj, vidjeti, zec, znati, žmigavac, žut.

b) riječi u čestoj porabi, ali s rastezljivim značenjima; primjerice, glagole pisati, crtati, šarati rabi naizmjenično u istim značenjima, ali najčešće u značenju crtati: *To smo pisali sunce. Ja bi ctao. Salali su po zidu.* (grafiti) Glagol pak kazati osim u značenju reći (*Kad ti kazem!*) iskorištava i u značenju glasati se (*Koka kaze kokodaak. Zaba je kazala kle kle... Sta kaze kolnjaća?*) To vrijedi i za glagol veli (*Slavuj veli ciiii.*) A glasanje ptica doživljava i kao plač i kao smijeh: *Paće kaukau.* (Plaće vrana) - *Smije se tica kos...* - *Kos u grmlju negdje se sakrio i plaće.*

c) riječi koje dosta često rabi, ali ne u općem značenju nego u nekoj svojoj užoj konkretizaciji, kako pokazuje ovaj dijalog pred televizorom za vrijeme TV dnevnika. - Djed: - *Baka, dođi, tvoja emisija!* - Unuk: - *To nije emisija, to je prognoza.* Nesklonost prenesenim značenjima pokazuje i Janov prosvjed u autu na vozačevu primjedbu da će se baciti na pretjecajni trak: - *Mi se ne bacamo, mi nismo smeće... mi smo* (traži pravu riječ)... *mi smo ljudi.*

d) riječi kojima ne zna značenje, ali ih u uobičajenom izričaju uvijek točno i u pravoj situaciji iskoristi: *Sutra po običaju. Za svaki slučaj. Ni slučajno.*

Naravno da ću gledati ovce. Riječima običaj i slučaj ne zna značenje niti ih ne rabi izvan takva konteksta, a to vrijedi i za modalni prilog naravno, kojim se dobro služi za pojačano potvrđivanje obavijesti. Tu pripadaju i izričaji poput *Kliste Boze! Za Boga miloga!*, ali i psovke, koje je uglavnom pokupio izvan doma: *Jesemu gajde. Jebemu misa.*

e) riječi kojima se češće i pravilno služi iako im ne zna točno značenje, npr. banda, bezobrazan, fakin, lopuža, mangup: *Banda bezobazna, pucaju! Pliznaj da si fakin. Lopuza jednai Tamo ti je tvoj unuk mangup.*

f) riječi koje je također pravilno, ali samo jedanput, dvaput upotrijebio ne znajući im točno značenje, npr. aleluja, agresivan, plašt: *Fakin agesivan!*

g) riječi u privremenoj uporabi jer se nakon promjene okolice zaborave; npr. boraveći na moru, Jan je upoznao lovor i nazivao ga: *joja, juja*, a pri drugom boravku, nakon godinu dana, nije ga prepoznao ni kao *joja* ni kao *lovor*. Međutim brzo ga je razlikovao od drugoga bilja, ali i izgovorajući *lovoj* pa *lovol*. Nakon povratka u Zagreb u parkovima ukrasno bilje slično lovoru naziva *lovol* i *lovor*.

h) riječi kojima sam prenosi značenje po sličnosti; grablje npr. znače 1. *grablje*, 2. *antena* (krovna, grabljasta), a *tanjur* -1. *tanjur*, 2. *antena*; naravno, ne zanemaruje ni antenu: *To su moje antene što gledam televizol.*

i) imena zemalja i ktetici koje pravilno rabi jer ih rabi u kontekstu koji je zapamtio iako im ne zna značenje: *Australija, Austrija, engleski, hrvatski, njemački...*(*Tamo je hlvacka plognoza. I ja ću učiti njemački.*)

j) Janove novotvorenice, uglavnom hapaksi, osim već navedenih i ovi: *Baukać- nos, kad oblisem nos* (šmrkalj); *Odstanarka* - *To je velika riba, krupna. Ja hoću jesti od mrkve i pahuljice, dardane i od juhice.* (- Što su dardane?) - *Ništa.*

Tamo su palele, tamo se pali (palela = električni prekidač). *Mama, idemo se lutkati* (igrati se lutkarskoga kazališta).

Gramatičke osobine

U Janovu su rječniku sve vrste riječi, promjenjive i nepromjenjive.

S veznicima, usklikima i česticima nema problema, a ni s priložima ni s prijedlozima, osim mijena u glasovnom razvoju i povremenoga morfološkoga ili sintaktičkoga odmaka od norme. Primjerice, u priložima često apokopira: *kak, ovak, tak*. Iako razlikuje *ovdje, ovamo, ovuda* (*Ode nema tete. Sjedni ovamo.*

Ovuda! (treba ići), pod utjecajem djece s kojom se druži mjesto *ovamo* reći će: *Dođi ovdje*. Prijedloge katkad izostavlja ili zamjenjuje drugim, neodgovarajućim, pa čak i priložnim oblikom: *Tihana Austiji. Sad je vlijeme da idem vježbati na đudu. Stlicek uplavlja u pedale u kabini* (bagera). *Znas kak te piknulo za plst* (u prst). *To je izvana kola*.

U sklonidbi imenica samo se povremeno, ponajviše u ranijoj fazi, pojavi kakva pogriješka ili nedosljednost: *Gedati Jan decko* (dečka). *Idem gledati anđeo*. *Ja ću zamračiti zastor* (zastorom). *Baci ga u gelmle, kukaca* (kukca). *Kolko pijesaka! U gemu peva, u jasice peva* (U grmu pjeva, u jaslicama pjeva). *Ja sam na kotać* (na kotaču). *Molam uzati ljestave. To je nase pjetlić. Malo konj je zdjebe*. Nije čudo što po analogiji daje prednost nastavku *-a*, a ne *-u* u genitivu množine imenice noga: *Koliko noga ima lav?*

Pokazuje ovladanost tvorbenim sustavom osobito u tvorbi brojnih umanjenica, ali i pokoje uvećanice: *Ja ću piti mljekica*. *Muzikica u clkvi*. *Molam zaliti palmicu*. *Ja ima dinosauriće*. *Veliki komad To je komadić dlveta*. *Komadina velika*. Nije sasvim jasno je li riječ o uvećanici mračina ili o mislenoj imenici mračnost u ovoj rečenici: *Ja ću zamračiti zastor... mračina, ha, ha, ha!*

Vokativ je obično u nominativnom obliku: *Golub, siđe dole! Konj, di si? Lutka, nemoj se micati! Ovisno o čestoći utjecaja iskoristit će i standardni vokativ: Isuse Boze! Zolane, jesi tu? Mislaveee! Kuharice, jesi ti to meni rekla da natočim biter lemon?*

Rječnik je obogaćen i brojnim pridjevima, osobito za oznaku boja, dimenzija, vrijednosti i pripadnosti: *bijel, crven, zelen; velik, malen, visok; dobar, zločest, lijep, gadan, mamin, bakin, Janov*. Ima primjera i vlastite tvorbe: *Pesek voli maćevu hlanu* (mačju). Služi se i stupnjevanjem iako mu je katkad superlativ u službi komparativa i obratno: *Glava ti je mala, ja sam veći. Od svoje mame sam manji. Ja imam velike godine ... Imam dvije godine. Molam biti malo veći. Ja sam najmlađi*. Pridjeve lako popriložuje: *Doblo sam. To smeđe piše*.

Rječnik je obogatio i prefikslnim glagolima: *bacati; pobacati, razbacati, razbacivati; bojiti, obojiti; jesti, najesti se, pojesti; lupati - nalupati; pisati, napisati, zapisati*.

U ranijoj fazi inimitivom je zamjenjivao druge glagolske oblike pa je npr. rečenica *Otoiti Misav lokot* mogla značiti: *Mislav je otključao lokot. Mislav će otključati lokot. Mislave, otključaj lokot*.

Pod utjecajem razgovornoga jezika miješa potpuni s krnjim infinitivom: *Otključat pa ćemo to otvolit i podignuti* (otključati, otvoriti - poklopac). *Piti ću soka kod bake. Ja ću ga utišat.* Mimo norme katkad izmjenjuje futur prvi i drugi: *Ja budem plsten bacala na pod, ja ću to bacati doma. Ako ćemo nacž dugu fasu, onda ćemo baciti kosale* (fлаšu, košare).

Analogija s češćim glagolskim oblicima uvjetuje i njegovu osebnju tvorbu: *Sjednuti ćes ovamo. Ja pljuvam. Molam uzati glable. To sam ja meljao* (mljeo). *Opet sam se oznojao. Ja sam kosijao kosilicom.* Ali ima odmaka od norme i u osobnim nastavcima: *Baka, ti odrezaj! Mozem fućkalicu* (mogu u značenju hoću). *Ljepo ljaste ljuze* (Lijepo rastu ruže). *Tu plesaju. Ja hrćim* (hrćem).

U jednom kraćem razdoblju zbog češćega druženja s djevojčicama pridjevne oblike rabi u ženskom rodu: *Jan pisala, Ja bi se klizala. Salala sam po papilu. Ja sam zedna.* Ima i obratnih primjera: *Ja sam rekao mami: Nemoj prati glavu, bit ćes mokat sav.* U upravnom govoru zapravo doslovno citira češće izgovorene majčine opomene.

Rečenica

Rečenice, kako je već rečeno, u početnim su govornim koracima jednorječne, neoglagoljene:

Helpa (To je hrpa). *Sampon* (To je šampon. Također: Daj mi šampon.)

Ubrzo se javljaju i oglagoljene jednorječne rečenice: *Boli! Izabeli!*

Postupice ulaze u porabu različite dvorječne, trorječne i višerječne rečenice:

Ja gazda. Kosticu ne! (Ne ću košticu. Ali i - Ne dam košticu.) *Nova fasica.* (To je nova flašica. Flašica je nova.)

Sve su češće jednostavne neproširene rečenice: *Zlikavci zliću. Teta pjeva. Ovo ne svila. I onda prerastu u proširene: Stliko svila. To je isto ekoselo. Tu je netko svinjio. Idemo meni kupiti batak od mesa.*

Pojavljaju se ubrzo i složene rečenice tipa rečeničnoga niza: *To je za lupaje... to je za olehe...* (za tucanje oraha) *Teće voda, sneg je. Mesec je u zlikavcima, pojavit će se.* (Mjesec je u mraku grmlja gdje se čuju zrikavci.)

Zatim i vezničke rečenice, najprije sastavne, a onda i suprotne, pa i rastavne: *Ja sam zalijevao jagode i ja sam zalijevao cvijeće. Tamo negdje je ladio, a tu gole zvučnik. Nisam fakinčić, nego fakinčina.*

Slijede i zavisno složene rečenice, najprije vremenske i objektne, a onda i ostale osim posljedičnih i dopusnih. Tako je praktično ovladao gotovo svim vrstama rečenica sve do višestruko složenih, rečenicama jesnima i niječnima, izjavnima, upitnima i uskličnima, upravnim i neupravnim govorom:

Gdje je teta koja mi je dala fotografsku? Mama mi kaže gaćonja kad hoću gaće. Sad ja mogu pjevati tu di ima mjesta. Vidićemo je li stlice konobal ili teta konobalica. Jesam ti leko da je to film, to nisu teletabisi! Uzeo sam sibu da tućem nekoga peseka ko je zloćest.

Bio sam na molu di je onaj svjetionik koji kaže: Svjetliti da ne bude mlak ćamcima.

I biti će čarobnjak i reći će nešto i Martinov tata će ga tući jer je čarobnjak zloćesti.

Gledala sam dvolsku ludu. Ne će meni nista dvolska luda...klaun...ona samo plestavlja. Ja sam mala dvolska luda.

Oslobađanje za komunikaciju

Ovaj opširniji pregled govornih osobina dječaka u dobi između jedne godine i 33 mjeseca nije sasvim pogodan za mjerodavno uopćivanje o razvoju darovite djece u pogodnoj sociokulturnoj okolini, ali je indikativan i poticajan za razmatranje: Kako djelovati u vrtiću i osnovnoj školi na jezični razvoj djeteta čije su govorne sposobnosti poput Janovih a da se taj razvoj ne uspori nego prospješi? Kako organizirati jezični odgoj u skupini ili razredu gdje je raspon između takve govorne kompetencije i onih kojima priroda i društvo nisu podarili isto takve ili podjednake mogućnosti?

Ponudio sam obilnije primjere iz Janova rječnika ne bi li komu poslužili kao poticaj i putokaz u istraživanju dječjega leksičkoga razvoja. Ne mora biti uvijek obuhvaćeno duže razdoblje. Korisno je katkad zabilježiti djetetov rječnik jednoga tjedna ili mjeseca. Može se istražiti i rječnik jedne skupine ili razreda, za što je osobito pogodno snimanje na kasetofon. Kada učenici ovladaju pisanjem, u tu svrhu mogu poslužiti njihovi pisani tekstovi. Takvi rezultati mogu biti orijentiri u planiranju usmenih i pismenih vježbi, ali i pokazatelji nedostatnoga

gramatičkoga i pravopisnoga znanja. A da i ne spominjem koliko to može pomoći u individualizaciji poučavanja.

Janov je rječnik u skladu s tvrdnjom N. Chomskoga da je dijete prije polaska u školu "razradilo jednu internu predodžbu sustava pravila koja određuje kako rečenice treba formirati, upotrebljavati i razumijevati."³ To obično zovemo imanentnom gramatikom. Dijete ne zna pravila ni definicije, ali nepogrješivo otkriva što se ne slaže s fonologijom njegova obiteljskoga ili zavičajnoga jezika. Na svom idiolektu sposobno je stvarati nove riječi, kako sam već više puta pokazao oprimjerujući to razgovorom trogodišnjakinje i petogodišnjakinje u kojem su stvarale glagole *razbiciklilo se, razautilo se, razljudio se, razvlakilo se*.⁴ U završnoj predškolskoj dobi dijete je već osposobljeno i za zahtjevnije dijaloge.⁵

Očito treba dijete poticati na govorenje, oslobađati ga od svega što mu koči i priječi razvoj govornoga izraza. A za to oslobađanje poslije roditelja odgovorni su odgojitelji i učitelji poštujući osnovna načela jezične nastave u najmlađoj dobi.

Motivacija prije svega!

Dijete valja poticati da se iskazuje, da govori u igri i svim ostalim situacijama pogodnima za jezično sporazumijevanje.

Osim odgojiteljičina ili učiteljičina govora jak poticaj može biti i primjer govornjive djece. No to može imati i suprotnu posljedicu - demotivaciju ako se nespreno hvali uzor ili pak obeshrabruje drugo dijete kad ne uspijeva slijediti takav uzor. Treba spriječiti sve što dijete plaši, zbunjuje i potiskuje mu potrebu i želju za govorenjem.

Zaprekom može biti zahtjev da dijete govori pravilnim književnim jezikom, zbunjujuće i stalno ispravljanje nepravilne riječi, glasa, oblika, rečenice ili, što je najgore, prekidanje djetetova kazivanja ispravkom pogrješke. Mogu se katkad postići korisni učinci pohvalom djetetova jezičnoga stvaralaštva u žargonu i dijalektu ili u razgovornom jeziku standardnoga tipa bez obzira koliko je u skladu s normom.

³ Noam Chomsky, *Gramatika i um*, Nolit, 1973, str. 134.

⁴ Vidi: S. Težak, *Gramatika u osnovnoj školi*, ŠK, 1984, str.3. i *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*, ŠK, 1996, str. 40.

⁵ Vidi: S. Težak, *Metodika nastave filma*, ŠK, 1990, str. 51. i 72-73.

Djeca znaju biti veoma okrutna, obeshrabruju nesigurno dijete rugajući se njegovu izgovoru i riječima. Pedagoški promišljenim postupkom odgojitelj to može, ako ne uvijek i spriječiti, a ono bar iskoristiti za ohrabrivanje nevoljnoga djeteta. Uopće je važna sposobnost odgojitelja i učitelja da svaku situaciju iskoristi za uspješan razvoj i pojedinca i skupine.

Od prakse k teoriji!

Kada učiti gramatiku i pravopis? Mišljenja su podijeljena od Grimmove tvrdnje da u osnovnoj školi gramatiku ne treba učiti i Cousinetove da se jezična kultura stječe stalnim usmenim i pismenim vježbama⁶ do sastavljača hrvatskih nastavnih programa za osnovnu školu koji su djecu toliko opteretili gramatičkim pojmovima, definicijama i pravilima da za praktične vježbe jedva ostaje vremena.

Bez sumnje, u predškolskom odgoju neumjesno je učiti gramatičku teoriju, a i u mladim razredima osnovne škole treba je svesti na minimum koristan za pospješnije i uspješnije praktično ovladavanje govorom, primjerice:

Osnovno poimanje glasa, slova, sloga, riječi (imenica konkretna, u dječjem životu česta; zamjenica - osobna, posvojna; glagol - radnja, stanje, zbivanje, vrijeme - sadašnje, prošlo, buduće; osoba; pridjev - kakav, čiji), rečenice - subjekt i predikat u jednostavnoj rečenici. Težište: uporaba u govorenju i pisanju i prepoznavanje na tipičnim, djetetu pristupačnim primjerima.

U prednosti mora biti praksa: organizirane, ali ne mimo trenutačnoga dječjeg interesa šablonizirane komunikacijske situacije: **slušanje, razgovaranje, govorenje** i postupice **čitanje, pisanje**, a tek potom **učenje** onih gramatičkih i pravopisnih pravila koji pospješuju razvoj govornih navika. Zato bih tri put istaknuo načelo: **Vježbati, vježbati, vježbati!** pa to ponovio za sve osnovne jezične djelatnosti:

Govoriti, govoriti, govoriti!⁷ Čitati, čitati, čitati!

Pisati, pisati, pisati!⁸ Ispravljati, ispravljati, ispravljati!

⁶ S. Težak, Gramatika u osnovnoj školi, str. 12-14.

⁷ S. Težak, *Govorne vježbe*, ŠK, 1990. i *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*, Fonološke vježbe, str. 253-262. Artikulacijske vježbe, str. 263-266, Akcenatske vježbe, str. 266-268, Stvaralačke vježbe, str. 312-317.

⁸ D. Rosandić, *Pismene vježbe*, ŠK, 1990.

Primjereno djeci - skupini i pojedincu!

Nije lako to načelo ostvarivati kada je u skupini desetak ili u razredu tridesetak mikrokozama, malih ljudskih svjetova u mnogo čemu jednakih i sličnih, ali ne mnogo manje i različitih. No kako se olako prelazi preko toga načela, pokazuje i ovaj pedagoški biser.

U drugom razredu učiteljica je zadala učenicima da za domaću zadaću napišu četiri riječi na *muk*. Majka nije mogla pomoći, zapela je već na imenici *pamuk*, teta profesorica dodala je Kalmuk, ali znajući i za inačicu *Kalmik*, kako se još imenuje zapadnomongolski narod u Sibiriji, pozvala je i mene u pomoć. Sjetio sam se da postoji sveti Ivan *Nepomuk*, zatim da se žešćem pilcu zamjera što pije kao *smuk* (smukulja, vrsta guža) i napokon da osim imenice *muk* (tišina, šutnja, tajac) mogu postojati i *pomuk* i *zamuk* te je dijete uz pomoć sveučilišnih profesora moglo napisati četiri riječi: *smuk*, *zamuk*, *pomuk* i *pamuk*. Da se dijete ne bi našlo u nevolji, za svaki slučaj mu je objašnjeno značenje svih tih riječi. Tako je zamuk = prešućivanje, propuštanje da se nešto kaže (Parčić: reticenza), a za pomuk, ne našavši potvrde u rječnicima, predložio sam značenje - malo mučenje, napor prema *pomučiti se*.

Na prijekorno pitanje zašto djeci daje zadaće koje ni jezikoslovci ne mogu riješiti bez tuđica, zastarjelica i novotvorenica, učiteljica se branila da je to zadatak iz vježbenice za hrvatski jezik u drugom razredu, čiju stručnu vrsnoću osim autora vježbenice potpisuje urednik s uglednim recenzentima. Iako taj stupanj neprimjerenosti ne bih uopćio, ipak navedeni primjer podsjeća i na šire nepoštivanje toga didaktičkoga načela, i to ne samo na učiteljskoj i udžbeničkoj razini nego i u nastavnim programima. U poučavanju se moraju izbjegavati složeni, teški i za praktičnu govornu porabu nekorisni primjeri, a *definicije*, ako su uopće potrebne, valja svoditi na minimum, i to u obliku koji dijete razumije.

Načelo primjerenosti podrazumijeva i poštivanje jezične i sadržajne kompetencije, što djetetu omogućuje da učeći književni jezik govori i piše jezikom kojim najbolje može izraziti sadržaj koji pozna, koji je na umnoj i osjećajnoj razini njegove dobi. Zato teme za razgovore, usmeno i pismeno izlaganje valja birati iz dječjega svijeta, iz okoline koja je djetetu bliska, poznata i draga. Podsjećam: dom, vrtić, škola, igrališta, priroda, igre, igračke, kućni ljubimci, roditelji, prijatelji, susjedi, slikovnice, časopisi, knjige, radio, TV, kazalište, kino, šport, različite priredbe, događaji koji se djece doimaju itd. Pritom

ne treba zanemariti trenutačne interese pojedinaca i skupina jer i za dragu temu dijete nije spremno ako je snažno zaokupljeno čime drugim.

U ovoj je skupini zahtjeva i poznavanje djetetove imanentne gramatike, djetetova rječnika. Učiteljujući na početku svoje radne karijere, veliki filozof prošloga stoljeća Ludwig Wittgestein pokazao je da se i s učenicima mlađih razreda osnovne škole može stvarati razlikovni rječnik: Kako biste to kazali kod kuće? Zapišimo to.⁹

Da se takvim učeničkim stvaranjem razlikovnih rječnika mogu postići izvanredni rezultati, osvjedočili smo se na natječajima Modre laste, gdje su primjeri usporedbe zavičajnoga i književnoga jezika više puta nagrađivani (primjerice, Osnovna škola Turnić u Rijeci i Osnovna škola u Malom Lošinj). Dakako, izbor riječi opet će biti u skladu s učeničkom dobi i interesima.¹⁰

Nezaobilazno je i **načelo zornosti**, a u jezičnoj nastavi najzornije sredstvo jest sam govor - konkretni usmeni i pisani tekst. Tekst, živa riječ, izravna ili prenesena mehaničkim ili elektroničkim putem, pisana na školskoj ploči, grafoprozirnici, na plakatu, računalnom ili TV ekranu, u novinama ili knjizi mora biti izvor i uvir jezične nastave, što znači da dijete na tekstu upoznaje jezik kako bi se stečenim znanjem osposobilo za stvaranje vlastitih usmenih ili pisanih tekstova.

No ne zaboravimo da živimo u vremenu slika, posebice ozvučenih slika u pokretu. Crtež, fotografija, preslika (i na prozirnici), strip, slikovnica, film, televizija, video više se ne mogu zanemarivati u stjecanju jezične kulture. Pripominjem samo bitne didaktičke prednosti i vrijednosti slikovne i zvukovne zornosti.

Slika ima dvije važne uloge: a) motivacijsku, jer može uspješno poticati i održavati pozornost i b) didaktičku, jer pojam ili predodžbu pokazuje vizualno, odnosno audiovizualno pokazuje ili ih bar djelomice, približno zorno poistovjećuje. Strip osim poticajne ima i funkciju lingvometodičkoga predloška.¹¹

⁹ Ludwig Wittgenstein, *Dizionario per le scuole*, Introduzione di D. Antiseri, Armando Armando Editore, Roma, 1978.

¹⁰ Vidi: Primjeri razlikovnih gramatika školskih razlikovnih gramatika u Teoriji i praksi nastave hrvatskoga jezika 1, str. 424-446.

¹¹ Vidi: *Suvremena metodika nastave hrvatskog ili srpskog jezika*, tematski broj *Strip u nastavi*, god. 1990, br. 4.

Zvuk, to jest odgojitelj, učitelj glas, glas gostiju, neposredan ili posredan (prenesen zvučnikom, radiom, kasetofonom, gramofonom, televizorom, kinoprojektorom) ima prednosti u stjecanju kulture usmenog izražavanja (glasovi, naglasci, rečenična intonacija).¹² Ali se solidna kultura govorenja ne postiže bez kulture slušanja. Sva ta slušna i vidnoslušna općila valja iskoristiti i za različite vježbe slušanja, koja su u nastavi hrvatskoga jezika prilično zanemarena.¹³

Sva ta zorna sredstva služe i za ostvarivanje **načela zanimljivosti**. Podsjećam da objektivna zanimljivost izvora, metode ili postupka ne mora biti u skladu sa subjektivnom recepcijom i trenutačnim interesom djeteta. Učitelj mora poznavati svoje učenike da bi svaki put umio ocijeniti uporabnu prikladnost i učinkovitost vidnoga, slušnoga ili slušnovidnoga sredstva.

Naravno, zanimljivost se postiže i drugim postupcima, posebice jezičnim igrama i šalama, problemskim pitanjem, glumom, iznenađenjem, primjenom novoga metodičkoga pristupa i postupka.

Od **jezičnih igara** spominjem samo neke: rječotvorne igre, jezični domino, jezično kartanje, jezično putovanje bacanjem kocke, po stazi s postajama zaustavljanja, vraćanja i pretjecanja, jezične bitke, jezični kvizovi. Maštoviti učitelji lako pronalaze igru kojom se djetetu olakšava put od konkretnoga do apstraktnoga, utvrđuje pa i otkriva neka jezična spoznaja.

Zanimljivosti pridonosi i **zbiljska namjena** govorenja ili pisanja, primjerice: osobno ili skupno pismo učeniku/učenicima istoga razreda u drugoj školi, poznatoj glumici, pjevačici, športašu, ravnatelju škole, uredniku ili kojem suradniku dječjega časopisa. Može se izmisliti primatelj: nepoznati prijatelj, svemirac, buduća ljubav, razgovor s bilo kojim stvarnim ili izmišljenim bićem (svemirci, vile, vještice, znameniti pokojnici itd.).

Obljubljenost mobitela među najmlađima može se iskoristiti za pokretnu telefoniju u zajedničkoj prostoriji igraonice, vrtića ili razreda. U istom dakle prostoru dvoje po dvoje može voditi razgovor o izabranoj ili zadanoj temi, a može se u dogovoru s roditeljima povesti razgovor i na vezi razred - dom.

¹² Vidi: Težak-Klinžić-Bacan, *Hrvatski jezik 8*, priručnik za učitelja (78.-85.) sa zvučnom vježbenicom *Slušamo i govorimo hrvatski*, ŠK, 2000.

¹³ Dubravka Lazić, *Radio u funkciji kulture slušanja i govorenja*, *Suvremena metodika nastave hrvatskoga jezika*, 1992, br. 4.

U red zanimljivih metodičkih postupaka ubrajam i scenske igre: usmene dramatizacije udžbeničkih tekstova, učenički scenski monolozi, dijalozi, ulomci njihovih dramskih ostvaraja pa i ovakav način provjeravanja znanja: Reci sve što znaš o padežima tako da se poistovjetiš sa svakim od njih, npr. *Ja sam nominativ, prvi padež, nazvan prema latinskoj riječi nominare, što znači imenovati, a odgovaram na pitanje: Tko? Što? U rečenici sam najčešće subjekt: "Sestra pjeva" ili dio imenskoga predikata "Ana mi je sestra. " Ili Ja sam pridjev. Mogu označivati boje: crvenu, žutu, zelenu, plavu, ružičastu, ljubičastu..., građu: drven, plamen, zemljan, zlatan, srebrn, gumen, kamenit..., pripadnost: majčin, bakin, sestrin, očev, stričev, djedov, bratov, ujakov...*

Ispravljanje pogrješaka potrebno je i važno, ali može biti i štetno, ako se čini na nepriličan, djetetu odbojan način: uz podcjenjivanje, pogrde, ironiziranje, prijetnje, uz insistiranje na sitnici a zanemarivanje cjeline, bez objašnjenja i uputa kako najlakše izbjeći pogrješku, bez pohvale svega što je bilo dobro ili čak jako dobro u djetetovu govoru ili pisanju.

Ispravljati treba pogrješke u govorenju, čitanju, pisanju i znanju. Ne valja to svoditi samo na učiteljevo ispravljanje. Često je korisnije - zajedničko (na ploči ili prozirnici), u parovima i samoispravljanje (nakon učiteljeva objašnjenja mogućih pogrješaka). Treba naviknuti učenika da sam prouči svoj tekst, istraži ima li u njem pogrješaka i uz pomoć udžbenika, pravopisa, gramatike ili rječnika ispravi prije no što ga preda učiteljici ili pošalje dječjem časopisu ili komu je tekst namijenjen.¹⁴

Od ispravljanja katkad je korisnija raščlamba i **vrednovanje** učeničkoga govorenoga ili pisanoga ostvaraja. Olako se učitelj razbacuje prosudbama tipa: dobro, prilično dobro, vrlo dobro, odlično, lijepo, jako lijepo, a djetetu ostaje nejasno zašto je njegov tekst dobar ili lijep, zbog čega je jedan lijep, a drugi jako lijep. Pogotovo treba djetetu uvjerljivo pokazati zašto je nešto loše, što u njem valja a što ne valja.¹⁵

Svrha je učenja jezika **stvaranje** vlastitih tekstova. O uspjelom jezičnom stvaralaštvu uvjeravaju nas učenički tekstovi i scenski nastupi na Lidranu i dječjim priredbama, u školskim listovima i časopisima za mlade. Njihovi prozni i

¹⁴ S. Težak, *Pisanje, ocjena i ispravak obvezatne školske zadaće*, Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2, str. 498.

¹⁵ S. Težak, *Vrednovanje učeničkih pismenih ostvaraja*, n.dj. str. 511.

stihovni uradci, scenski, radijski i televizijski ostvaraji nerijetko su na začudnoj razini, na zavidnoj visini. Oprimjerujem to tek trima nagrađenim pjesmicama malih trećeškolaca:

Kupa

*U zelenoj haljini
tiho je došetala do brane,
a onda joj
najednom
haljina posta bijela i čipkasta
poput haljine balerine.
Kada je čipke nestalo,
bezbroy sitnih kapljica
u zelenom plaštu
opet se sastalo.*

Svoj likovni, zeleno-bijelo-zeleni doživljaj drage mu rijeke u liku haljine koja se na slapu rasprskane bjeline preobrazuje u čipkastu haljinu balerine te se pod slapom opet preobraća u zeleni plašt Vlatko Hrček iz Đurmanca jednostavnim je riječima pretočio u malu lirsku bajku kojom iskazuje svoju dragost i očaranost tom rijekom.

Ki se voda pije

*Kad san žejan,
najradije vodu pijen.
Va mojoj kuće
vodu z vinom pije nonić
kad dobru ribu poji.
Otac pije vodu
samo kad je bolan.
I mama i sestra
vodu piju -
ma sokon zmešanu.*

*Čudo bi bilo
da čiste vode ni,
aš bimo žejni,
kako vidite,
bili si.*

Tin Zrinski iz Srdoča svojom domaćom čakavskom riječju uvjerljivo priopćuje svoj i svoje obitelji odnos prema vodi i piću bojeći jednostavne rečenice blagim humorom i prikriivenim prosvjedom što je samo njemu voda najdraže piće, ali i s dječjom poukom da ni pilci drugih pića ne mogu pobjeći od vode.

Pes polek lese

*Idem v školu
pes laja,
idem dimo
pes laja.*

*Zakaj laja
črni pes
polek lese?*

*Idem
s druge strane
pes
pok laja.*

*Znom!
Zvezan je,
a štel bi se igrati.*

Treba li posumnjati u iskrenost ovoga doživljaja? Nisu li zapažaji, pitanje i odgovor tipično dječji? Jednostavnim izrazom, ritmom koji dočarava varijacije psećega lajanja i ponavljanjem iskaza *pes laja*, izdižući se iznad proznoga kazivanja, Ivan Car iz Šenkovca kraj Sutle svoj osjećaj neslobode i sputanih želja projicira u sliku psa na lancu.¹⁶

Za idealno ostvarivanje ovdje spomenutih i nespomenutih načela nije dovoljna samo vrsna odgojiteljica/učiteljica, valja pripremiti i sve okolnosti koje su zapravo uz učenika, učitelja i gradivo četvrti čimbenik svakoga pa i jezičnoga uspješnog odgoja, ali to je već tema koja zahtijeva posebnu obradu.

¹⁶ *Hrvatski dječji festival*, Ministarstvo prosvjete i športa, 2001.

Literatura

- Blaize, J. (1955.) *L'art de dire*, Armand Colin, Paris
- Chomsky (Čomski), N. (1972.) *Gramatika i um*, Nolit, Beograd
- Cousinet, R. (1959.) *Pédagogie de l'apprentissage*, Presses universitaires de France
- De Saussure, F. (2000.) *Tečaj opće lingvistike*, ARTresor naklada - Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Zagreb
- Dolgan, M. (1973.) *Spoznavanje jezika*, Ljubljana
- Đorđević, D. (1978.) *Razvojna psihologija*, Dečje novine, Gornji Milanovac
- Jakobson, R. – M. Halle (1988.) *Temelji jezika*, Globus, Zagreb
- Kolesarić - Krizmanić – Petz (1991.) *Uvod u psihologiju. Suvremena znanstvena primijenjena psihologija*, Grafički zavod Hrvatske, Zagreb
- Piaget, J. (1930.) *Le langage et pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchatel - Paris
- Rosandić, D. (1983.) *Riječ materinska*, Školske novine, Zagreb
- Spigarelli, O. (1973.) *Il dialetto e la scuola*, Le Monier, Firenze
- Težak, D. - S. Težak *Interpretacija bajke*, DiVić, Zagreb
- Težak, S. (1984.) *Gramatika u osnovnoj školi*, Školska knjiga, Zagreb
- Težak, S. (1990.) *Govorne vježbe, 7. izmijenjeno izdanje*, Školska knjiga, Zagreb
- Težak, S. (1996.) *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezik 1*, Školska knjiga, Zagreb
- Težak, S. (2002.) *Metodika nastave filma*, Školska knjiga, Zagreb
- Vigotski, L. (1977.) *Mišljenje i govor*, Nolit, Beograd
- Wittgenstein, L. (1978.) *Dizionario per le scuole elementari*, Armando Armando Editore, Roma

CHILDREN AND LANGUAGES

Children are faced with multilingualism, mostly multidialectalism in their families already. They may listen to the mother speaking the chakavian dialect, to the father speaking the štokavian dialect and to a grandfather speaking the kajkavian dialect, for example. Furthermore, children have to acquire the so-called standard language which need not be the same as the father's štokavian dialect, no matter how close it is to the standard. Along the way the children's linguistic performances are influenced by picture-books, radio, audiocassettes, television and video – which could be considered additional 'family members'.

Standard language is introduced to children more systematically in nursery and in primary school. What happens then is that an eloquent and talkative child turns into a stammering and speechless child. At the age of two and a half this child could successfully communicate 446 words (I have personally recorded a child with a vocabulary of more than a thousand words.) and correctly use different parts of speech in compound sentences. A seven-year-old can have a vocabulary of more than three thousand words combining them mostly in simple but also in compound sentences. During the pre-school period one sees the first indications of children's language creativity.

The question is how to set up Croatian language teaching in order not to slow down this early language development but to accelerate it.

Statistics are probably reliable but they show us the unstable average and range between two extremes not taking into account the child's language, social or cultural environment.

Successful education has been found to be dependent on pre-school and school education where children are first and foremost stimulated to express themselves freely in spoken and later in written form.

Pre-school and primary school teachers are there to help children release their language by following the basic principles of standard language teaching. These principles are presented and discussed in the paper, and additionally, a way of implementing the principles into everyday teaching is given. However, it takes more than excellent teachers for an ideal realization of the principles: along with pupils, teachers and teaching materials there are other circumstances and conditions which are the fourth factor of successful language education.

MOŽE LI SE HRVATSKI NAUČITI I U ŠKOLI

Dijete koje započinje školovanje dolazi u prvi razred uglavnom sa znanjem hrvatskoga jezika.

Noam Chomsky tvrdi da su do pete godine djeca naučila osnovne strukture svojega jezika iako Carol Chomsky granicu usvajanja sintakse pomiče do desete godine. Jezik se, dakle, uči prije škole, izvan nje, ali i u školi.

U radu se govori o poteškoćama pri usvajanju hrvatskoga jezika u školi. Poteškoće mogu proizlaziti iz nastavnih planova i programa (za osnovne škole i učiteljske studije), iz nastavnih metoda, udžbenika, iz razine i komunikacijske kulture u društvu.

Ispitan je i odnos studenata Učiteljskoga studija prema nastavi hrvatskoga jezika, kao i samoprocjena znanja i osposobljenosti za nastavu hrvatskoga jezika u prva četiri razreda osnovne škole.

Sve navedene poteškoće nametnule su naslovno pitanje.

Potvrđan odgovor leži u modelu kompleksnog učenja hrvatskoga jezika u školi.

Kompleksno učenje temelji se na prirodnom i spontanom usvajanju jezika prije škole i izvan nje, a u školi podrazumijeva pronalaženje oblika i metoda rada primjerenih učenju jezika.

U ostvarivanju bilo koje nastave između početka i krajnje svrhe mnogo je čimbenika. Kada je o jeziku riječ, problem se "prelijeva" preko granica predmeta hrvatski jezik.

Djeca dolaze u školu uglavnom sa znanjem hrvatskoga jezika. Naizgled se hrvatski jezik kao nastavni predmet lakše realizira od stranih jezika jer dijete polaskom u školu govori hrvatski, a rjeđa su djeca koja govore i neki strani jezik. Međutim, obično se pokaže da učitelj stranoga jezika nema više problema od učitelja u nastavi hrvatskoga jezika. Nerijetko se čuje (doduše laičko) mišljenje

kako se materinski jezik i ne treba posebno učiti, a izrečeno je i mišljenje da se strani jezik nikada ne bi naučio da se radi na način na koji se čini to u nastavi materinskoga jezika.

Učenju hrvatskoga jezika prethodno spontano učenje pomaže, ali i odmaže, kao i daljnje usvajanje izvan nastave hrvatskoga jezika i izvan škole.

No, svakom je učitelju i učeniku jasno da usvajanje materinskoga jezika do škole nije bilo teško i naporno, a u školi zahtijeva određeni trud. Rješenje, točnije rješavanje problema nije jednostavno i zahtijeva suradnju svih neposredno i posredno uključenih u podučavanje i učenje. U tom su zajedničkom "projektu", osim učitelja i učenika, i roditelji, odgojitelji, (ne)poticajna okolina, mediji, ministarstva koja (ne)posredno djeluju. U tome se procesu javljaju i studenti učiteljskoga studija – budući učitelji. Uzroke uspjeha i neuspjeha treba potražiti i u obrazovanju i pripremljenosti studenata za školu, ali i o njihovoj svijesti o hrvatskom jeziku i to ne samo kao o nastavnom predmetu.

Putovi traženja uspješnijih načina proučavanja i učenja brojni su, trebali bi stalno voditi naprijed i ni jedno rješenje ne treba smatrati konačnim i najboljim.

U ovom će se radu pokušati naznačiti osnovni problemi koji su nametnuli naslovno pitanje, kao i jedan od mogućih putova koji bi vodio potvrdnom odgovoru na nj.

Stanje "na terenu" (kako bi se reklo u nekom političkom govoru) upućuje na prilično nezadovoljstvo svih sudionika uključenih u obrazovanje i nastavu hrvatskoga jezika.

Učitelji imaju primjedbe na neprimjerene, odnosno preopširne nastavne planove ili programe, na premalo ili pak previše udžbenika, ponekad na rad svojih kolega prethodnika čiji učenici nemaju dovoljno potrebnih znanja. Roditelji su nezadovoljni prevelikim zahtjevima učitelja, teškim i skupim knjigama za jednokratnu (jednogodišnju) uporabu.

Učenici negoduju zbog teških udžbenika, nerazumljivih definicija čije učenje napamet ne olakšava razumijevanje ostaloga gradiva i zbog svega nepotrebnog ("kome još u životu treba razlika između korijena riječi i tvorbene osnove") ili onoga čemu ne vide smisao i svrhu.

U taj zatvoreni krug ulaze i studenti budući učitelji, koji su u jednom trenutku i učenici i učitelji.

Budući učitelji imaju tijekom studija nastavu hrvatskoga jezika i metodiku nastave hrvatskoga jezika. Dolaze s različitim znanjem i različitim stupnjem

svijesti o vlastitu (ne)znanju. Želeći doznati njihova mišljenja, ispitano je 75 studenata treće i četvrte godine studija u Osijeku i Slavonskom Brodu. Skalom sudova ispitan je njihov odnos prema vlastitom znanju, odnos prema svojim i tuđim jezičnim pogriješcima, samoprocjena pripremljenosti i osposobljenosti za nastavu hrvatskoga jezika u prva četiri razreda.

Zanimljive su neke procjene: 73,5% svoje znanje hrvatskoga jezika procjenjuje izvrsnim (skala od 1-5), 18% vrlo dobrim, a 8,5% dobrim.

Zanimljivo je da 75% studenata smatra da su tijekom studija nešto novo naučili, jedan je bio odgovor da se ništa novo nije naučilo, a ostali su se smjestili na sredinu skale. Sljedećim pitanjem željelo se doznati primjećuju li studenti jezične pogriješke, a ako ih primjećuju, imaju li potrebu upozoravati na njih i ispravljati ih: 61,53% studenata primjećuje pogriješke, a 50% i upozorava na njih.

Narednim pitanjem željelo se doznati provjeravaju li studenti (u jezičnim priručnicima, pravopisu) jezično pitanje ili nedoumicu kada naiđu na njih: 52% provjerava, 43,7% ponekad, a 3,8% nikada ne provjerava. Zatim se tražila samoprocjena osposobljenosti za nastavu hrvatskoga jezika u prva četiri razreda: na skali od 1 do 5 brojem 5 svoju je spremnost procijenilo 44,5% studenata, 34,4% brojem 4, a 21,2% brojem 3.

Navedena analiza rezultat je subjektivne samoprocjene, ali znamo da nije nevažan ni odnos prema vlastitu znanju i sposobnostima.

Svi sudionici i sastavnice nastave hrvatskoga jezika istovremeno su ono bez čega se ne može, ali i izvorište mogućih poteškoća.

U školskom učenju jezika nameće se pitanje - kako približiti, povezati prirodno, spontano učenje jezika prije škole i izvan nje s učenjem hrvatskoga jezika u školi. Što je to što usvajanje jezika izvan razreda čini jednostavnim, a ono u školi teškim, nametnutim, bez učenicima vidljive svrhe i dovoljna poticaja.

Odgovor na postavljena pitanja može se naći u teoriji kompleksnog učenja jezika, koju zagovara David Combourne. On kaže da je materinski jezik najuniverzalniji primjer uspješnoga kompleksnog učenja izvan formalnih obrazovnih institucija. Svojim je dvadesetogodišnjim radom potvrdio teorijsku pretpostavku o uspješnosti kompleksnoga učenja jezika u školi. Ono mora biti slično prirodnom, spontanom učenju jezika. Navodi osnovna obilježja i pretpostavke uspješnoga kompleksnoga školskog učenja:

Prožimanje onim što se uči, jer su djeca od rođenja prožeta jezikom i očekuje se od njih da će ga naučiti;

Pokazivanje prati učenje jezika i pomaže pri usvajanju novih pojmova;
Sudjelovanje djeteta u jezičnim aktivnostima;
Očekivanja da se jezik nauči, jer su ona suptilna i snažna prisila;
Odgovornost koju dijete preuzima nesvjesno, a postupno postaje odgovorno za ono što izriče;

Približavanje konvencionalnom izričaju obilježava dječji jezični razvoj;
Primjena jezičnih vještina jedan je od važnih uvjeta jezičnoga razvoja;
Reakcija/odjek govorne okoline također je važna za djetetov jezični razvoj.
Sve zajedno u razredu stvara ozračje u kojim će motivirana djeca i visoko izobražen učitelj uspješno ostvarivati nastavni program hrvatskoga jezika.

Stoga studenti – budući učitelji moraju imati vrlo kritičan odnos prema svojem jezičnom znanju, moraju poznavati teoriju, biti upoznati s prednostima i ograničenjima dosadašnje prakse kao i s teškoćama koje iz nje proizlaze. Moraju se upoznati s novim metodičkim koncepcijama i pristupima učenju jezika kao što je kompleksno učenje.

Naravno da uspjeh i dosezanje krajnje svrhe nastave jezika ne ovisi samo o navedenom postupku. Vođen željom, poticajem, znanjem, ali i težnjom za stalnim traženjem novih putova učitelj će svjestan važnosti nastave hrvatskoga jezika prenijeti dio te svijesti i na svoje učenike.

Prema tome, možemo potvrdno odgovoriti na pitanje postavljeno u naslovu i reći: Da, hrvatski se jezik može naučiti i u školi.

Literatura

- Combourn, B. (1995.) Toward an educationally relevant theory of literacy learning: Twenty years of inquiry; *The Reading Teacher*, Vol. 49. No. 3, 182.-190.
- Lundsteen, S.W. (1976.) *Children Learn to Communicate*, Prentice-Hall, Inc. Englewood, New Jersey
- Škiljan, D. (1988.) *Jezična politika*, Naprijed, Zagreb
- Težak, S. (1998.) *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2*, Školska knjiga, Zagreb
- Težak, S. (2001.) *Nastava hrvatskog jezika u početku trećega tisućljeća*, Školske novine, br. 28-33.

COULD THE CROATIAN LANGUAGE BE LEARNED IN SCHOOL

Children who start school can speak the Croatian language.

Noam Chomsky claims that by the age of five children demonstrate mastery of basic structures of their native language, but Carol Chomsky extends the age limit for it to ten. Thus native language is learned before school, out of school and at school.

This paper is about the difficulties children might have when learning their mother tongue at school. They can be a result of the curriculum, teaching methods, textbooks, registers and the communicative practices within a community.

Furthermore, the attitudes of student teachers towards Croatian language teaching were investigated and an evaluation of the knowledge and skills needed in the first four primary years was made.

The problems mentioned are the basis for the title of this paper. A possible solution is a model of complex Croatian language teaching which is based on a natural and spontaneous acquisition of language before school and out of schools as well as specific techniques and methods language teaching in schools.

USVAJANJE MATERINSKOGA JEZIKA I METAKOGNITIVNA DIMENZIJA RAZVOJA

Metakognicija je kognicija o kogniciji, odnosno spoznajni procesi o našim vlastitim spoznajnim procesima. Jedno od rijetkih obilježja metakognicije o kojem postoji suglasnost raznih autora jest da ona predstavlja jedno od distinktivnih obilježja ljudskog mišljenja, ali ostaju otvorena pitanja poput sljedećih: možemo li govoriti o metakogniciji kao jedinstvenoj funkciji za sve oblasti kognicije, kako se ona razvija, u kojoj se dobi javlja itd.

Obrazovni sustav ima veliku važnost za razvoj kognitivnih funkcija. Svijest o vlastitim spoznajnim procesima i voljno vladanje tim procesima bit je metakognitivnih procesa. Ideja Vigotskoga da učenje gramatike i pisanog govora vodi k razvoju sposobnosti da se jezik i mišljenje usmjere na sebe same, k poimanju vlastitoga govora i ovladavanju njime kao oruđem mišljenja, nedovoljno je iskorištena za razumijevanje metakognitivne dimenzije razvoja. U ovom radu razvoj metakognicije razmatram kao postupnu intelektualizaciju funkcija vezanih za kognitivni razvoj, a usvajanje materinskog jezika sustavnim obrazovanjem školskog tipa od izuzetne je važnosti za taj proces.

Onaj tko zna da nešto zna, u isto vrijeme zna, i uz to zna što zna.

Spinoza

Osoba ima veću ili manju moć opažanja onog što se događa u njenoj svijesti. Ona ne samo da osjeća nego i zna da osjeća, ona ne samo da teži već i zna da teži, ona ne samo da zna nego i zna da zna.

Spearman

Metamemorija je inteligentno nadgledanje i znanje operacija skladištenja i doziva.

Flavell

Metakomunikacija je komunikacija o pojedinačnim izrazima, iskazima, govornim aktima, komunikaciji. U metakomunikaciji praktična društvena komunikacija biva sama predmetom komunikativne interakcije.

Lewandowski

Metalingvistička svjesnost odnosi se na sposobnost svjesne refleksije i ovladavanje jezičnim formama kao objektima po sebi, a ne na sposobnost da se te forme jednostavno koriste za iskazivanje značenja.

A. Warren, C. Leubecker

Poimanje je čin .svijesti usredotočen na samu djelatnost svijesti.

Vigotski

Metakognicija je kognicija o kogniciji, odnosno spoznajni procesi o našim vlastitim spoznajnim procesima. Istraživači u novije vrijeme zaključuju da metakognicija igra važnu ulogu u usmenoj komunikaciji, usmenom uvjeravanju, u razumijevanju pročitano, pisanju, razvoju jezika, pažnji, pamćenju, rješavanju problema, socijalnoj kogniciji (Flavell, 1979.). Sternbergova trojna teorija inteligencije pridaje izuzetnu važnost metakomponentama. "Metakomponente su upravljački (executive) procesi višeg reda koji se koriste u planiranju, nadgledanju i donošenju odluka u izvođenju zadatka." (Sternberg, 1985., str. 99.)

Istina, postoje ozbiljni konceptualni problemi pri znanstvenom određenju samog pojma metakognicije. Postavlja se pitanje može li se govoriti o metakogniciji kao jedinstvenoj funkciji koja regulira sva područja kognicije ili je riječ o posebnim skupovima spoznaje: metamemoriji, metalingvistici itd. Welman (1981., prema Brown, 1987.) smatra da postoji labav savez tema okupljenih pod zajedničkim pojmom metakognicije i postavlja pitanje je li ih uopće opravdano svoditi pod zajednički nazivnik, te predlaže odustajanje od globalnog proučavanja i bavljenje podređenim konceptima koji su još uvijek i sami nejasni.

Unatoč razlikama u određenju metakognicije, fenomeni vezani za nju u literaturi se najčešće razdvajaju na dva područja: znanje o kogniciji (svijest o vlastitom kognitivnom funkcioniranju) i regulacija kognicije. U duhu teorije Vigotskog mogli bismo reći da se kao protuvrijednost naše svijesti o nekoj psihičkoj funkciji javlja i kontrola te funkcije.

Mislim da je usvajanje materinskoga jezika na svim razinama od izuzetne važnosti za razvoj metakognicije i inteligencije. Kao opća tvrdnja ovo nije nikada bilo sporno. No, kada se postave specifična pitanja, na primjer, vodi li učenje gramatike razvoju mišljenja - onda neki učitelji drže da je učenje gramatike nekorisno, "nepotrebno za budući život i rad nekoj djeci". Povezujući neke već poznate teorijske postavke s vlastitim razmišljanjem o ovoj problematici, u ovom ću radu izložiti hipotetički konstrukt o razvoju metakognicije. Metakognitivnu dimenziju jezika, smatram, možemo pratiti od pojave prvog znaka sa signifikantnom funkcijom (nakon prve godine života), pa do poimanja jezika kao semiotičkog sustava.

U literaturi se navode različita mišljenja o tome kada se javlja metakognicija u razvoju djeteta. Kao prva kritična dob za metamemoriju navodi se sedma godina, za fenomen *osjećanja znanja* četvrta godina, treći pak autori pojavu metakognicije vezuju za dvanaestu godinu, tj. za pojavu formalnih operacije u mišljenju. I zaista, dijete na početku školovanja pokazuje sposobnost poimanja na području pamćenja i pažnje (Vigotski), a istodobno je nesposobno ovladati procesom vlastitog mišljenja i pojmiti ga.

Razmišljajući o ovom problemu vigotskijanski, mislim da se rješenje može naći tako da se metakognicija promatra razvojno, tj. kao postupna intelektualizacija različitih funkcija i procesa vezanih za kognitivni razvoj. Naime u osnovi metakognicije leži intelektualizacija, tj. shvaćenost i voljnost, a intelektualizacija funkcija koje čine kogniciju događa se postupno. I tako se zaista nešto intelektualizira s pet, nešto sa sedam, a nešto s dvanaest godina.

Kako u temelju viših psihičkih funkcija, a i jezika, leži simbol (znak sa signifikantnom funkcijom), mislim da shvaćenost i voljnost, vezane za spoznaju, počinju već pri upotrebi samog simbola. Prvi simboli, tj. prvi oblici semiotičkog ponašanja javljaju se u suvremenim uvjetima tijekom druge godine života. Istovremeno se javlja i simbolička igra, i ta podudarnost nije slučajna. Dijete izvodi jednoaktne *kao da* radnje (kao da spava, kao da pije iz prazne čaše, kao da čita novine itd.). Ovdje postoji jasno razlikovanje znaka i označenog, a svaki *kao da* čin sadrži još dva fenomenološko-distinktivna obilježja semiotičkoga: imaginarnost i intencionalnost reprezentacije. Dijete jednostavno zna *kako to što radi nije ono što radi*. Svijest o imaginarnosti simboličke reprezentacije nesumnjivo pripada svijesti o vlastitom psihičkom, a intencionalnost

reprezentacije voljnom, koje se odnosi na psihičko. Zbog toga mislim da već u začetcima semiotičkoga nalazimo i začetke metakognitivnoga.

Uz stvaranje privida, bitna komponenta simboličke igre jest i sposobnost da se transformiranu stvarnost, dakle svoj privid, podijeli s drugim, te da se komunicira o tome. U igri, kao i u ritualu, sudionici se *dogovaraju* o ostvarivanju alternativne stvarnosti. Kako treba stvoriti *podijeljeno tobože*, u igri mora postojati komuniciranje o transformiranim značenjima (*Haj sad k'o bojagi ti znaš da sam ja živ, a ti se praviš da misliš da sam ja mrtav*). Ovdje postoji komunikacija o komunikaciji, dakle metakomunikacija. U simboličkoj igri simbol i komunikacija intelektualiziraju se vrlo rano.

Simbolička funkcija je opća sposobnost stjecanja i korištenja, odnosno stvaranja znakova, semiotičkih sustava i izvođenja semiotičkih operacija i stjecanja ili stvaranja semiotičkih realnosti. (Ivić, I., 1978.) Minimalna razina očitovanja simboličke funkcije jest pojava znaka (simbola), koji se operacionalno može prepoznati na osnovi slijedećih distinktivnih obilježja semiotičkoga: diferencija znaka i označenoga, simbolička referencija (denotacija), označavanje bar nekih odsutnih denotata i bar nekih klasa denotata. Prvim semiotičkim ponašanjima koja se javljaju tijekom druge godine života pripadaju: odložena (neizravna) imitacija, mentalne slike, aktivnosti kao da, komunikativne neekspresivne geste, korištenje simboličkih objekata, govor, motorički simbolički supstituti, snovi i grafičko prikazivanje.

Višu razinu očitovanja simboličke funkcije predstavlja pojava semiotičkih sustava koji se operacionalno mogu prepoznati na osnovi postojanja gramatike, višeslojne organizacije jedinica semiotičkog sustava, stvaralaštva i propozicionalnosti. Pojava semiotičkih sustava implicira pojavu semiotičkih operacija: denotaciju, negaciju, kombiniranje jedinica sustava, transformaciju poruke.

U normalnoj ontogenezi formiraju se: prirodni, ikonički sustavi (sustav mentalnih slika, san, simbolička igra djeteta) i arbitrarni jezični sustav (sustav vokalnog jezika, pisanog jezika, jezik gesta /alternativno/, privatni govor).

Odlike ikoničkog semiotičkog sustava: nije diskretan, sačinjen je od ikoničkih (motiviranih znakova), nema kodificiranih gramatičkih pravila, ima ograničena sredstva za izražavanje relacija.

Funkcije ikoničkog semiotičkog sustava: samospoznavanje, ikoničko kodiranje radi zadržavanja u pamćenju, regulacija vlastitog ponašanja, ikonička

sredstva su efikasna pri intelektualnim operacijama u kojima se operira specijalnim svojstvima.

Odlike jezičnog sustava: diskretan, arbitraran semiotički sustav, konvencionalan je, ima strogo kodificirana pravila.

Funkcije jezičnog sustava: najadekvatnije semiotičko sredstvo za kognitivnu komunikaciju, i to za komunikaciju o okolini, ali i o unutarnjem iskustvu. Dakle služi ne samo za izražavanje (kodiranje) spoznaja do kojih se došlo bez jezičnih sredstava nego i za generiranja novih i složenijih oblika spoznaje.

Kao što smo rekli, u simboličkoj igri simbol i komunikacija intelektualiziraju se vrlo rano. Kao što je dug put u razvoju semiotičke funkcije (od prvih oblika semiotičkog ponašanja do razvijenih semiotičkih sustava vlastite kulture), tako je i dug put u razvoju metakognicije: od prvih metakognitivnih fenomena do razvijene metakognicije; od svijesti o imaginarnosti simboličke reprezentacije do svijesti o svom i općeljudskom kognitivnom funkcioniranju; od intencionalnosti reprezentacije (koja je pod kontrolom subjekta) do svjesnog upravljanja strategijama i vlastitom kognicijom; od prvih metakognitivnih doživljaja do složenih metakognitivnih doživljaja o kojima se daje introspektivan doživljaj. Školovanje i svjesno korištenje jezika kao oruđa mišljenja ima izuzetno važnu ulogu.

U Vjesniku moskovskog univerziteta (serija psihologija, br. 4. 1991.) tiskan je do tada neobjavljen tekst Vigotskoga iz 1928. godine: *Problemi kulturnog razvoja djeteta*. Vigotski iznosi primjer zdrave, ali primitivne djevojčice od 9 godina koja ne pohađa školu. Djevojčicu pita:

Sve igračke mogega sina napravljene su od drveta. Drvene stvari ne tonu.

Mogu li potonuti drvene igračke mogega sina ili ne?

Djevojčica odgovara:

Ne, zato što drvo nikada ne tone, a kamen tone. Sama sam vidjela.

Zatim slijedi pitanje:

Moje je dvorište manje od mog vrta. Vrt je manji od povrtnjaka. Je li moje dvorište manje od povrtnjaka ili nije?

Djevojčica odgovara:

Ne znam. A kako vi to mislite? Pa zar ja mogu objasniti ako ja to nisam vidjela? A što ako ja kažem da je veći povrtnjak, a to nije tako?

Ova je djevojčica *zarobljena* u okvire konkretnoga, stvarnoga, te ne može formalno operacijski misliti i koristiti jezik kao oruđe za rješavanje ovog hipotetičkog problema. Organizirano i sustavno obrazovanje ne vodi samo k usvajanju skupa informacija već je izvor razvoja. Djeca koja ne pohađaju školu ne razvijaju sve oblike mišljenja dostupne čovjeku. Škola njeguje hipotetičko-deduktivno rasuđivanje, koje je, kako kaže Piaget, karakteristično za formalno-operacijsku misao. Misao koja je na razini konkretnih operacija ograničena je na bavljenje onim što se nalazi izravno pred njom - s konkretnim, opipljivim, stvarnim, za razliku od formalno operacijskog mislioca, koji se kreće kroz postavke *ako da, možda, ako onda*. Učenje gramatike, čitanje, pisanje, vode k poimanju jezika što pogoduje razvoju formalno operacijskog mišljenja.

Poznato je kako postoji pozitivan odnos između godina obrazovanja i kvocijenta inteligencije. Jednim dijelom ta pozitivna korelacija može se objasniti činjenicom da inteligentnija djeca ostaju dulje u školskim klupama. Stephen Cecci (1991., 1992.) tvrdi da školovanje povećava inteligenciju, te iznosi raznovrsne dokaze u prilog ovom zaključku:

- Pokazalo se da kvocijent inteligencije opada u one djece koja su napustila školu, u odnosu na kvocijent vršnjaka koji su nastavili školovanje (dvije skupine na početku istraživanja bile su izjednačene prema uspjehu u testovima inteligencije).
- Dječji kvocijent inteligencije malo se smanjuje tijekom ljetnih praznika, a ponovno se diže tijekom školske godine.
- Djeca koja se upišu u prvi razred, a rođena su samo nekoliko dana ranije od djece koja nisu zbog datuma rođenja upisala školu, pokazuju viši kvocijent inteligencije u dobi od osam godina (skupine su na početku ispitivanja u tom pogledu bile izjednačene).

Naravno, inteligenciju ne razvija boravak u školi, već sadržaji koje dijete usvaja. Kakav je utjecaj sadržaja koji se tiču usvajanja materinskoga jezika? Vigotski ističe izuzetnu važnost usvajanja pojmova koji su organizirani u hijerarhijske sustave, što vodi osviještenosti i voljnosti, te učenje čitanja, pisanja i gramatike. Učenje čitanja, pisanja i gramatike traži određenu zrelost psihičkih funkcija, ali i vodi k razvijanju tih psihičkih funkcija na višu razinu. Učenje pisanja, čitanja, gramatike razvija govor i mišljenje, te omogućuje svjesnu i voljnu uporabu jezika pri mišljenju.

Pitanje učenja gramatike jedno je od najsloženijih s metodologijskog i psihološkog stajališta, jer je gramatika specifičan predmet koji je čini se malo potreban i malo koristan djetetu. Gramatika, reklo bi se ne uči dijete nikakvim novim vještinama. Još prije no što je pošlo u školu dijete zna konjugirati i deklinirati, pa čemu novom ga uči gramatika? Kao što je poznato na osnovi ovakvog rasuđivanja nastala je misao na kojoj se zasniva agramatičan pokret, kako gramatiku treba isključiti iz sustava školskih predmeta zbog nepotrebnosti, jer ona ne uči novim vještinama u području govora, kojima dijete već ranije ne raspolaže. Međutim analiza učenja gramatike, kao i analiza pisanog govora, pokazuje koliko je ogroman značaj gramatike za opći razvoj dječje misli.

Dijete predškolske dobi već vlada svim osnovnim gramatičkim i sintaksičnim oblicima i strukturama. U tom smislu učenje gramatike je zaista nekoristan posao. Ali dijete nauči u školi, posebno zahvaljujući pisanom govoru i gramatici, pojmiti ono što čini, te dakle, voljno upotrebljavati svoje vlastite vještine. (Vigotski, L. S. 1977. str. 247.)

Ako simboličku funkciju definiramo kao opću sposobnost stjecanja i korištenja, odnosno stvaranja znakova, semiotičkih sustava i izvođenja semiotičkih operacija, a jezik razumijevamo kao semiotički sustav, onda razvoj jezika pratimo od prve riječi (koja ima vrijednost simbola) do stvaranja jezika kao sustava. Metakognitivna dimenzija prati ovaj razvoj, a kreće se od shvaćenosti i voljnosti upotrebe simbola u dvogodišnjaka do osviještenosti i voljnosti u razumijevanju jezika kao semiotičkog sustava - što vodi boljem razvoju mišljenja. Razumijevanje jezika kao sustava događa se u kulturnoj tvorevini - školi, u kojoj se odvija posebna, povijesno nastala, interakcija između djeteta i odrasloga. Naravno od izuzetne je važnosti kvaliteta škole.

Učenje stranoga jezika, smatra Vigotski, podiže i materinski jezik na višu razinu u smislu poimanja jezičnih oblika, uopćavanja jezičnih pojava, svjesnije i voljnije uporabe riječi kao oruđa misli i kao izraza pojma. Škola i ovdje ima važnu ulogu.

Literatura

- Brown, A. (1987.) Metacognition, Executive Control, Self - regulation, and other more Mysterious Mechanisms. U: Metacognition, motivation and Understanding. ED:F. E. Weinert, R. H. Kluwe. London
- Duran, M. (2001.) Dijete i igra. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Flavell, J. H. (1979.) Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive - Developmental Inquiry. American Psychologist, 34.
- Ivić, I. (1978.) Čovek kao animal symbolicum. Beograd: Nolit.
- Lewandovski, T. H. (1976.) Linguistisches Worterbuch 2. Heildenberg: Quelle.
- Sternberg, R. (1985.) Beyond IQ, a triarchic theory of human intelligence. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (2000.) Dječja psihologija. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vigotski, L. S. (1977.) Mišljenje i govor. Beograd: Nolit.
- Vigotski, L. S. (1991.) Problema kulturnog razvitija rebenka. Vestnik Moskovskogo universiteta . Serija 14 psihologija, 4.
- Warren, A., Lenbecker, C. (1988.) Reading and growth in metalinguistic awarenessrelation to socioeconomic status. Child Development. Vol. 59, No.3.

MOTHER TONGUE ACQUISITION AND THE METACOGNITIVE COMPONENT OF DEVELOPMENT

Metacognition is an awareness of our own cognitive processes. A characteristic of metacognition that different authors are unanimous about is that it is a distinctive feature of human thinking. Still, many questions remain unanswered, such as whether metacognition is a function unique for all cognitive areas, ways it can be developed, age at which it appears, etc.

The educational system has a great influence on the development of cognitive functions. Awareness of our own cognitive processes and control over them is the gist of the metacognitive process. Vigotsky's idea that grammar and written language learning lead to the development of the skill that directs language and thought themselves. Understanding our own speech and mastering it as a tool for expressing thoughts, has been insufficiently explored as a metacognitive component of development. In this paper metacognitive development is seen as a gradual intellectualisation of functions related to cognitive development. For this process, acquisition of the mother tongue during the school years is of great importance.

PRETPOSTAVLJENO I OČEKIVANO JEZIČNO ZNANJE PRVAŠIĆA

Polazak u školu pretpostavlja činjenicu da je dijete na različitim jezičnim razinama toliko ovladalo hrvatskim jezikom da se može bez poteškoća sporazumijevati s okolinom i na tom jeziku učiti. Da bi mogla pratiti nastavu, djeca uz ostalo trebaju vladati određenim rječnikom.

U ovome se radu ispituje do kojih se sve spoznaja može doći sustavnom analizom školskih udžbenika. Da bismo ispitali razinu leksičkoga znanja koju pretpostavljaju udžbenici hrvatskoga jezika, analizirali smo dvije čitanke za prvi razred osnovne škole. Načinjeni su popisi riječi za svaki od analiziranih udžbenika, a zatim su popisi uspoređeni prema sadržaju i broju riječi. Posebno se razmatra odnos punoznačnih i nepunoznačnih riječi. Spoznaje o očekivanome znanju hrvatskoga jezika na svim jezičnim razinama pomogle bi u pripremi djece za polazak u školu.

1. UVOD

Od prve se izgovorene riječi dijete sporazumijeva s okolinom bez znanja o tome što je jezik, od čega se sastoji, kakva su mu pravila. Dijete se služi jezikom, a da pri tome o jeziku ne zna ništa. Prva će znanja o jeziku dijete steći u osnovnoj školi. Tamo uči čitati i pisati, svladava gramatička i pravopisna pravila, razvija sposobnost izražavanja, obogaćuje rječnik.

Polazak u školu pretpostavlja činjenicu da je dijete na različitim jezičnim razinama toliko ovladalo materinskim jezikom da na njemu može bez poteškoća učiti. Smatra se da je do sedme godine života dijete ovladalo osnovnim gramatičkim strukturama materinskoga jezika, usvojilo sve vrste riječi, na

morfološkoj razini ovladalo i pravilima i iznimkama, a služi se svim vrstama složenih rečenica (Vuletić, 1997.).

Stupanj djetetova jezičnoga razvoja utjecat će na njegovu sposobnost učenja, čitanja i pisanja. Ako dijete do polaska u školu nije u potpunosti usvojilo sve jezične sastavnice koje se od njega očekuju, imat će poteškoća u učenju, a sposobnost i brzina čitanja i pisanja bit će smanjene. Visok je stupanj usvojenosti jezika važan ponajprije radi učenja. Stupanj jezične razvijenosti dovoljan za svakodnevnu komunikaciju nedovoljan je za školsko učenje jer je ono zahtjevnije. Osim toga, jezik koji dijete čuje i uči u školi nije jednak jeziku koji je naučilo u roditeljskome domu. Nedovoljno usvojen jezični sustav često uzrokuje teškoće u učenju. Jezične se poteškoće u djece mogu javiti u različitome stupnju, od lakših do težih, i upravo zbog toga katkada nisu lako uočljive. Nedovoljno usvojen jezični sustav najčešće karakteriziraju oskudan rječnik, pojmovno siromaštvo, slabija usvojenost gramatike materinskoga jezika i neosjetljivost na gramatičke pogreške (npr. Ljubešić, 1997.).

Osim učenja i čitanje je uvjetovano općom jezičnom sposobnosti. Za čitanje i pisanje važna je dobra usvojenost sintakse i semantike. Nije li dijete dovoljno ovladalo gramatikom, teže će prepoznavati riječi pri čitanju. Gramatika djetetu olakšava razumijevanje rečenice i pomaže mu da predvidi koje će se riječi u tekstu pojaviti (npr. Vancaš, 1997.).

U hrvatskome jeziku nedostaju sustavna istraživanja jezičnoga znanja predškolske djece, a upravo je ono važno za djetetovo postignuće u školi. Kako su takva istraživanja vrlo zahtjevna, zanimalo nas je što o jezičnome znanju djece možemo doznati posrednim putem.

1.1. Primjer jezične analize udžbenika

U istraživanju smo pošli od pretpostavke da su školski planovi, programi i udžbenici prilagođeni djetetu i njegovim spoznajnim i jezičnim sposobnostima. Razina jezičnih sposobnosti koju pretpostavljaju udžbenici za prvi razred osnovne škole trebala bi odgovarati dječjim stvarnim jezičnim sposobnostima. Analizom priručnika pokušali smo istražiti koja se jezična znanja očekuju od prvašića.

Na konkretnome smo primjeru željeli istražiti mogućnosti koje nam pruža jezična analiza udžbenika i pokazati do kojih bi sve rezultata mogla dovesti njihova iscrpna i sustavna analiza na različitim jezičnim razinama.

U skupljanju građe za ovaj rad služili smo se dvjema čitankama hrvatskoga jezika za prvi razred osnovne škole. Nekoliko je razloga iz kojih su odabrane upravo čitanke, a ne neki dugi udžbenici. Osnovna im je svrha pomoći djetetu da nauči čitati pa bi stoga većina riječi iz čitanke djetetu trebala biti poznata. Unatoč tome, moguće je da je jedan dio riječi iz čitanke djeci nepoznat jer je jedna od zadaća nastave hrvatskoga jezika proširenje i bogaćenje dječjega rječnika, a čitanke služe i u tu svrhu. Zbog različitih vrsta tekstova i različitih tema čitanke bi trebale obuhvaćati znatno širi rječnik nego što je rječnik udžbenika iz matematike ili prirode i društva. Tako bismo analizom čitanaka mogli mnogo doznati o opsegu i bogatstvu djetetova rječnika. Kako svrha rada nije međusobno uspoređivanje i ocjenjivanje čitanaka, u radu će se navoditi samo kao čitanke A i B.

Analizu smo započeli ispisivanjem tekstova čitanaka. Pri tome su izostavljena pitanja za učenike i zadatci koji potiču na dodatne aktivnosti. Pitanja o razumijevanju teksta bila bi tema posebnoga istraživanja jer bi njihova analiza mogla pokazati na koji se sve način djeci postavljaju takva pitanja, služe li se pri tome autori priručnika ograničenim rječnikom i koliko se riječi iz teksta ponavlja u pitanjima. Naime, istraživanja i rad u nastavi pokazali su da za dijete nisu poticajna pitanja iz kojih može unaprijed predvidjeti odgovor te ona na koje je odgovor jasan i jednoznačan (Puljak, 2002.).

Nakon ispisivanja tekstova analiziran je odnos pojavnica i natuknica, sastavljeni su popisi riječi za svaku čitanku, a zatim su popisi međusobno uspoređeni. Zanimala su nas opća obilježja dječjega rječnika, posebnosti pojedinih vrsta riječi te podatci koje iz njih možemo doznati, a vezani su uz različite vrste jezičnih znanja.

2. RJEČNIK

Osim opće razine jezičnoga znanja, na učenje, čitanje i pisanje utječu i opseg i bogatstvo djetetova rječnika. Djeca se međusobno razlikuju upravo po opsegu rječnika i stupnju usvojenosti pojedinih riječi, koji ovise o sredini u kojoj djeca žive i o utjecaju obitelji i predškolskih ustanova (Vuletić, 1997.).

Kada se govori o opsegu rječnika, ponajprije se misli na broj imenica, glagola, pridjeva - na punoznačne riječi. Veći će broj ovakvih riječi značiti i širi rječnik djeteta. Za razliku od njih, nepunoznačne (gramatičke) riječi nemaju samostalno značenje, već pokazuju odnose u kojima se nalaze punoznačne riječi.

Stoga bi gramatičke riječi bile pokazatelj gramatičkoga znanja djeteta, a ne bogatstva njegovoga rječnika. Čitanka A ima 1417 riječi, od čega su 1129 imenice, glagoli i pridjevi. U 1192 riječi čitanke B njih je 970, što znači da čitanka A pretpostavlja nešto širi djetetov rječnik. Te tri vrste riječi čine 79,2% ukupnoga rječnika čitanke A i 81,4% rječnika čitanke B. Zbog njihovoga je utjecaja na čitanje važno da ih je dijete većinu usvojilo. Čitanje je lakše ako su djeca značenje riječi usvojila imenovanjem objekata ili pomoću objašnjenja odraslih nego ako su se sa značenjem riječi sreli u govornome ili pisanome kontekstu (Vancaš, 1997.).

2.1. Aktivni i pasivni rječnik

Rječnik predškolske djece teško je precizno izmjeriti. Tako se za neke jako istražene jezike, primjerice engleski, opseg rječnika predškolske djece vrlo raznoliko procjenjuje. Brojke se kreću od 5000 riječi (Schmitt, 2000.), preko 8000 riječi do nešto više od 10000 riječi (Hoff - Ginsberg 1997.). Postojanje aktivnoga i pasivnoga rječnika samo je jedan od uzroka poteškoća u mjerenjima.

Aktivni rječnik čine one riječi koje rabimo u govoru, a pasivni rječnik čine riječi koje razumijemo, ali se njima u govoru ne služimo. Između pasivnoga i aktivnoga rječnika nalazi se mnogo stupnjeva usvojenosti riječi (Nation, 2001.). Rječnik odraslih govornika nekoga jezika opširniji je i bogatiji od rječnika djeteta. Unatoč tomu, ni odrasli ne znaju sve riječi u jednakome stupnju. Razlog je mnoštvo kriterija koje riječ treba ispuniti da bi bila u potpunosti usvojena (Cvikić, 2001.). Prema tome, za određivanje opsega rječnika nije dovoljno samo odrediti koliko riječi neka osoba zna, već i u kojem su stupnju te riječi usvojene. Čak i kada bismo to zanemarili i u rječnik uključili sve riječi koje netko zna, neovisno o stupnju usvojenosti, opseg bi dječjega rječnika i dalje bilo teško odrediti. Naime, pasivni je rječnik nekoliko je puta veći od aktivnoga, pa je teško zamisliti način na koji bismo mogli otkriti baš sve riječi koje čine djetetov pasivni rječnik.

2.2. Bogaćenje i proširivanje rječnika

Nakon treće godine života poboljšava se sposobnost i brzina usvajanja novih riječi. Djeca u kratko vrijeme usvajaju mnogo novih riječi pa se opseg njihova rječnika neprestano mijenja. Rječnik se bogati i proširuje na različite načine. Neke se riječi i dalje uče neposredno, imenovanjem novih predmeta i putem objašnjenja odraslih. Osim toga, riječima koje već zna dijete uči nova značenja i uporabu u novim kontekstima, a pojedine riječi pasivnoga rječnika

postaju dio aktivnoga. Dijete nove riječi uči i iz konteksta. Ovaj način bogaćenja rječnika postaje naročito važan kada djeca nauče čitati i pisati (Hoff- Ginsberg, 1997.). Moguće je da će djeca koja su naučila čitati i prije polaska u školu imati širi i bogatiji rječnik od ostale djece. Prema nekim se istraživanjima dobri čitači razlikuju od loših upravo prema bogatstvu rječnika, a također se smatra da disleksična djeca imaju oskudniji rječnik od svojih vršnjaka (Vancaš, 1997.).

2.3. Tematske skupine u čitankama

Punoznačne riječi iz čitanka možemo podijeliti u nekoliko tematskih skupina. To su:

- riječi kojima se imenuju osobe iz djetetove okoline: *mama, prijatelj, tata, brat, djevojčica, dječak, odrasli ...*
- riječi kojima se imenuju uporabni predmeti: *jastuk, kišobran, kotač, lavor...*
- riječi koje se odnose na školu: *bilježnica, knjiga, škola, gumica, šiljilo, bojica, pisati, crtati, čitati, šarati*
- biljke i životinje: *cicemace, jaglac, jorgovan, medo, zec, jež, bumbar, jazavac...*
- glagoli vezani uz prirodu: *cijukati, cvrkutati, kišiti, ključati, letjeti, pijukati, rositi...*
- glagoli koji označavaju svakodnevne radnje: *igrati se, obuti, obući, jesti, piti...*
- riječi vezane uz hrvatsku kulturu: *Uskrs, pisanica, Badnjak, Betlehem, polnočka*
- umanjnice: *cipelice, cvjetić, pjesmica, psić, šeširić..*

Sve su ove skupine riječi karakteristične za tekstove namijenjene djeci i malo je vjerojatno da će ih se velik broj pojavljivati u tekstovima za odrasle. U njima bi se mogle pojaviti samo one riječi koje pripadaju temeljnomu rječniku hrvatskoga jezika. Takav rječnik još nije u potpunosti istražen i sastavljen, ali se na tome pojačano radi da bi se olakšalo učenje hrvatskoga kao stranoga jezika (Jelaska, Cvikić, Novak, 2001.).

Najveći bi broj riječi iz tih tematskih skupina trebao biti zajednički svoj djeci. Te bi im riječi trebale biti poznate i bliske. Sigurno je da sva djeca znaju što znače *medo* i *zec*, no riječi kao što su *jaglac*, *cicemace* i *jazavac* ne moraju svima

biti poznate. Znanje tih riječi ovisit će o djetetovu iskustvu i neposrednoj okolini: seoska okolina, uz more, planinski krajevi, uz more i sl.

2.4. Čestota riječi

Sve se riječi u jeziku ne javljaju jednako često. Postoje izrazito česte riječi i one koje se vrlo rijetko pojavljuju. Tako je u hrvatskome jeziku najčešća riječ glagol *biti*, a rijetke su riječi primjerice: *uljudan, odriješiti, dotrajalost...* (Moguš, Bratanić, Tadić, 1999.) Čestota riječi razlikuje se za pisani i govoreni jezik, ali se isto tako razlikuju i česte riječi djece i česte riječi odraslih. Riječi kao što su *lopta, balon, igračka, zmaj, princeza, vila* češće se javljaju u djece nego odraslih. Djeci su česte ponajprije riječi za predmete i osobe koje ga okružuju i koje su mu važne, a jedan dio rječnika čine riječi koje se pojavljuju u dječjim pjesmicama i pričama. Česte će riječi biti zajedničke većini djece, a do međusobnih bi razlika moglo doći u poznavanju rjeđih riječi. Upravo bi se na temelju znanja rjeđih riječi mogao mjeriti opseg dječjega rječnika.

Kako za hrvatski jezik ne postoji dječji čestotni rječnik, ne možemo sa sigurnošću reći koje su riječi iz analiziranih čitanaka rjeđe, a koje česte. U tome bi nam također mogla pomoći analiza svih udžbenika za prvi razred jer bismo na taj način mogli dobiti mali čestotni rječnik pisanoga jezika za djecu. Učenje i vježbanje čestih riječi moglo bi koristiti djeci s poteškoćama i djeci koja hrvatski jezik usvajaju kao drugi jezik. Taj bi čestotni rječnik pomogao u sastavljanju vježbenica za pisanje, a koristio bi i u odabiru riječi kojima bi se služilo pri pisanju školskih udžbenika.

2.5. Govoreni jezik i pisani jezik

U rječniku čitanaka potrebno je razlikovati riječi koje pripadaju govorenome jeziku i one koje pripadaju književnoumjetničkome stilu. Naime, u analiziranim se čitankama pojavljuju glagoli: *besjediti, gostiti se, mreškati, napojiti, odisati, poharati, proturječiti, sarkati, strizati, zaudarati...* Već ih samom intuicijom izvornih govornika možemo odrediti kao dio pisanoga jezika. Provjerom u Hrvatskome čestotnome rječniku dolazimo do istih zaključaka. Većina je tih glagola u jeziku rijetka. Neki su se od njih u milijunskome korpusu Čestotnika pojavili samo jedanput, i to samo u poeziji i prozi. No, to još uvijek ne znači da nisu zastupljeni u dječjem pasivnome rječniku jer je moguće da su ih djeca susrela i naučila u književnoumjetničkim tekstovima. Potrebno je analizirati

sve čitanke za prvi razred, načiniti popise takvih riječi te se i njima služiti pri provjeravanju i određivanju opsega rječnika djeteta koje polazi u školu.

2.6. Značenje riječi i vrsta riječi

U analizi dječjega rječnika riječi se mogu svrstati u skupine prema značenju. U jeziku postoje riječi koje imaju slično značenje, odnosno djelomično zajednički sadržaj, a pripadaju različitim vrstama riječi. To su primjerice: *čeznuti - čežnja; nasmijati - nasmijan; govoriti - govor...* U ispitivanju izvornih govornika o značenjima riječi pokazalo se da je značenje neke riječi važnije od njezine morfologije. Razmišljajući o nekoj riječi, čovjek razmišlja o značenju pa brzo i lako dolazi do nesvjesnoga mijenjanja morfoloških kategorija (Jelaska, Cvikić, 2001.). Ako se to događa u odraslih, vjerujemo da će se događati i u djece.

Pri određivanju opsega rječnika trebalo bi razmišljati o tome da se glagolski vidski parnjaci broje kao jedan glagol, naročito parnjaci nastali sufiksalsnom tvorbom: *doći - dolaziti, baciti - bacati, kupiti - kupovati...* Iskustvo je pokazalo da su izvorni govornici skloni glagolske vidske parnjake promatrati kao jedan glagol jer se često u govoru i unutar iste rečenice upotrebljavaju i svršeni i nesvršeni glagoli (Jelaska, Cvikić, Novak, 2001.).

Pokažu li se i potvrde iste pojave i u djece, opseg dječjega rječnika ne bi se morao izražavati brojem riječi ili natuknica, nego brojem *grozdova riječi*. Svaki bi *grozd* činile riječi istoga korijena i vrlo sličnoga značenja, tj. osnovna riječ i njezine izvedenice koje pripadaju nekoj drugoj vrsti riječi.

3. JEZIČNA ANALIZA ČITANAKA

3.1. Odnos pojavnica i natuknica

Nakon ispisivanja tekstova, za svaku je čitanku dobiven broj *pojavnica*, riječi koje u tekstu slijede jedna za drugom. Omjerom broja pojavnica i broja stranica dobivena je prosječna duljina tekstova čitanke (tablica 1.) izražena brojem riječi, pri čemu je riječ određena kao prostor između dviju bjelina u tekstu. Podatci o prosječnoj duljini tekstova mogu biti korisni za različita istraživanja čitanja.

Svaka je pojavnica svedena na svoj osnovni gramatički oblik pa smo na taj način dobili broj *natuknica* u tekstu. Broj natuknica pokazuje koliko se različitih riječi pojavljuje u čitanci, odnosno koliki je rječnik svake čitanke (tablica 1.). Iako

razlika u opsegu rječnika nije tako velika (230 natuknica), čitanke su se podosta razlikovale u broju pojava i duljini teksta.

Tablica 1.

	A	B
broj stranica	59	67
broj pojava	5.061	3.651
prosječna dužina teksta	86	54
broj natuknica	1.418	1.190
omjer natuknica i pojava ¹⁷	28,02	32,59

Omjer natuknica i pojava daje korisne podatke o ponavljanjima riječi (tablica 1.). Što je ovaj omjer manji, u tekstu je više ponovljenih istih riječi, a manje novih. Upravo se po tome omjeru za neke vrlo istražene jezike mogu razlikovati govoreni od pisanih tekstova (Schmitt, 2000.), ali za hrvatski takvih istraživanja još nema.

Zanimljivo bi i korisno bilo promatrati čestotu pojedinih pojava, odnosno različite oblike pojedine riječi koji se u tekstu pojavljuju. Kako u hrvatskome jeziku isti oblik riječi može imati različita gramatička značenja (morfološka homonimija), nije dovoljno samo navesti koliko se različitih oblika neke riječi pojavljuje u tekstovima, već bi za valjane rezultate trebalo napraviti cjelovitu morfološku analizu svih tekstova u čitankama. Tako bismo doznali koji se padeži u hrvatskome jeziku najčešće pojavljuju, pojavljuju li se baš sve česte imenice u svim padežima, koliko se često pojavljuju pojedina glagolska vremena, kakav je odnos dubletnih oblika i slično. Ti bi nam rezultati pokazali kolika se usvojenost morfologije očekuje od učenika prvoga razreda.

3.2. Odnosi različitih vrsta riječi

Nakon uspostavljanja odnosa pojava i natuknica, natuknice su podijeljene prema vrsti riječi, načinjeni su popisi za svaku čitanku i međusobno su uspoređeni. Odnos pojedinih vrsta riječi prikazan je brojčano i u postocima u tablicama 2. i 3.

¹⁷ Type-token ratio (Schmitt, 2000.)

Tablica 2. Brojčani udio pojedinih vrsta riječi.

	A	B
imenice	517	450
glagoli	426	351
pridjevi	186	169
prilozi	135	104
brojevi	15	9
zamjenice	38	37
prijedlozi	27	26
veznici	19	16
uzvici	34	12
čestice	20	18
ukupno	1417	1192

Tablica 3. Postotni udio pojedinih vrsta riječi.

	A	B
imenice	36,49	37,75
glagoli	30,06	29,45
pridjevi	13,13	14,18
prilozi	9,53	8,72
brojevi	1,06	0,76
zamjenice	2,68	3,10
prijedlozi	1,91	2,18
veznici	1,34	1,34
uzvici	2,40	1,01
čestice	1,41	1,51
ukupno	100,00	100,00

Za analizu su značajne obje vrste podataka jer na temelju njih dolazimo do različitih zaključaka. Iz tablica se vidi da se čitanke u broju nekih vrsta riječi gotovo posve podudaraju, dok su u drugih razlike puno veće. Čitanke se najviše podudaraju u broju zamjenica i prijedloga, a najmanje u broju imenica i glagola.

Drugim riječima, podudarnost je najveća u nepunoznačnih, a najmanja u punoznačnih riječi.

Nepunoznačne su riječi zatvoren razred, njih je u jeziku relativno malo i iznimno rijetko nastaju nove. Kod ovih je riječi vrlo primjetna razlika u odnosima broja pojava i broja natuknica. Analiziramo li pojavnice bilo kojega teksta, u njemu će najviše pojava, odnosno najveću učestalost imati nepunoznačne riječi. Svedemo li ih na natuknice, zapaziti ćemo da ih je vrlo malo. Tako će se, primjerice svi oblici glagola *biti* svesti pod jednu natuknicu. Osim toga, nepunoznačne riječi ovise o strukturi jezika pa će njihov udio u različitim tekstovima biti podjednak. Budući da one imaju vrlo visoku pojavnost u tekstovima, a o njima ovisi razumijevanje odnosa u kojemu se nalaze ostale riječi u rečenici, trebamo biti sigurni da ih je dijete sve usvojilo.

Razlike u broju punoznačnih riječi znatno su veće. Punoznačne riječi o gramatičkoj strukturi ovise nešto manje od nepunoznačnih pa zato i dolazi do većih razlika u njihovome broju. S druge strane, njihov nam postotni udio pokazuje da se i one u različitim čitankama pojavljuju u gotovo jednakome postotku.

Zanimljivo je da su se vrlo slični rezultati pokazali u nekim ranijim istraživanjima zastupljenosti vrsta riječi (Cvikić, 2000.). Ako se isti rezultati ponove i u budućim istraživanjima, to bi značilo da se pojedine vrste riječi u različitim tekstovima pojavljuju upravo u ovim odnosima.

Analize odnosa pojava i natuknica pojedinih vrsta riječi bile bi važne za otkrivanje nekih njihovih obilježja. Tako se, npr. zamjenice u literaturi navode kao punoznačne riječi koje su "djelom gramatičke riječi" (Barić i dr., 1995., str.). Međutim, na temelju rezultata analiza čitanaka i iz već spomenutoga istraživanja Čestotnika primjećujemo da su one prema svojem postotnom i brojčanome udjelu u tekstovima puno sličnije nepunoznačnim nego punoznačnim riječima, što potvrđuje svrhovitost ovakvih analiza. Zamjenice, naročito osobne i posvojne, imaju važnu ulogu u razumijevanju strukture rečenice. Potrebno bi bilo istražiti koliko poznavanje različitih vrsta zamjenica govori o stupnju djetetova gramatičkoga znanja, a koliko o bogatstvu njegova rječnika. Slično bi se istraživanje moglo provesti i za priloge. Pri tome bi trebalo razlikovati prave priloge i priloge nastale od pridjeva, odnosno istražiti usvojenost priloga s obzirom na značenje (mjesto, vrijeme, način...).

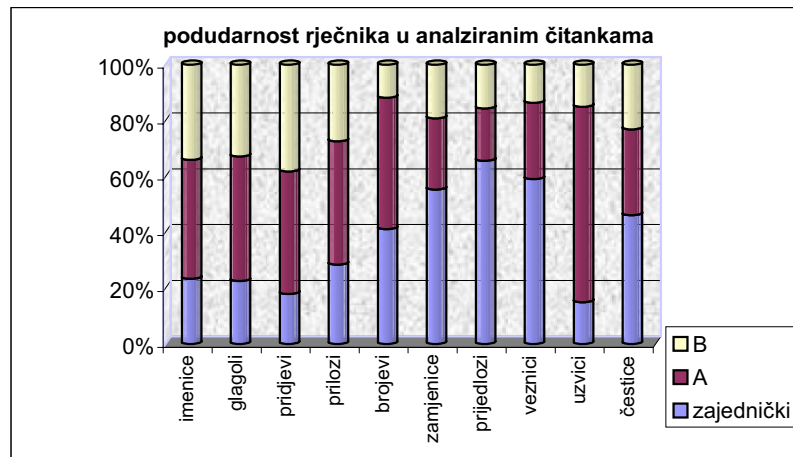
Omjerom punoznačnih i nepunoznačnih riječi određuje se *leksička gustoća*¹⁸ teksta. Ovaj podatak može biti važan za različita istraživanja, primjerice razumijevanja teksta. U leksički se gušćem tekstu pojavljuje više punoznačnih riječi pa to zahtijeva i širi rječnik djeteta. Leksička je gustoća čitanke A 25,27, a čitanke B 29,66. Sam podatak o leksičkoj gustoći ne znači da je jedna čitanke lakša ili teža, odnosno bolja ili lošija od druge. Tek ako ga stavimo u odnos s drugim podacima (mogućnostima djeteta, svrhom čitanja nekoga teksta i sl.), može nam pomoći u odabiru pojedine čitanke. Moguće je da će djeca suženijega rječnika lakše čitati tekstove manje leksičke gustoće, dok će djeca širega rječnika, ili dobri i zahtjevniji čitači, radije čitati tekstove veće leksičke gustoće.

3.3. Podudarnost rječnika

Da bismo istražili koliki opseg rječnika pretpostavljaju samo te dvije čitanke, trebalo je istražiti međusobni odnos riječi jedne i druge čitanke, odnosno usporediti popise riječi i otkriti koliko je u njima istih, a koliko različitih riječi (slika 2.). Svaka nova riječ koja se pojavljuje u samo jednoj od analiziranih čitanaka značit će povećanje djetetova očekivanoga rječnika.

¹⁸ Lexical density (Schmitt, 2000.).

Slika 1. Podudarnost rječnika u analiziranim čitankama.



Iz slike je vidljivo da se popisi riječi obiju čitanaka najviše podudaraju u prijedlozima, veznicama i zamjenicama. Iz obilježja nepunoznačnih riječi znamo da to nije slučajno i neočekivano. Punoznačne se riječi podudaraju znatno manje. Podjednak je postotak zajedničkih imenica i glagola, oko 20%, a postotak zajedničkih pridjeva nešto je manji. Popisi riječi najmanje se podudaraju u uzvicima. Zbrojimo li zajedničke riječi s riječima koje se nalaze u svakoj pojedinoj čitanci, dobit ćemo ukupan opseg rječnika dviju čitanaka (tablica 4.). Pitanje je koliki bi bio opseg rječnika kada bismo u obzir uzeli sve propisane udžbenike za prvi razred osnovne škole. Možemo biti sigurni da bi se umnožio broj punoznačnih riječi, a upravo će o njima ovisiti djetetovo razumijevanje teksta i sposobnost učenja pročitano.

Tablica 4. Broj riječi koji pretpostavljaju analizirane čitanke.

imenice	784
glagoli	634
pridjevi	301
prilozi	186
brojevi	17
zamjenice	47
prijedlozi	32
veznici	22
uzvici	40
čestice	26
ukupno	2089

3.4. Prijedlozi

Analizom pojedinih vrsta nepunoznačnih riječi možemo ponešto doznati o gramatičkoj strukturi tekstova, odnosno o morfologiji (prijedlozi) i sintaksi (veznici) koja se od učenika očekuje.

Prijedlozi su u tablici 5. svrstani u skupine prema padežima uz koje se mogu slagati, iako to ne znači da su se u tekstovima čitanaka svi prijedlozi i pojavili sa svim padežima uz koje mogu stajati. Zanimljivo je da se pojedini prijedlozi, i to uvijek oni koji se mogu slagati samo u s jednim padežom, pojavljuju samo u jednoj od analiziranih čitanaka. I u mnogo se većemu korpusu Hrvatskoga čestotnoga rječnika (Moguš, Bratanić, Tadić, 1999.) pokazala razlika među čestotom pojedinih prijedloga pa se tako, npr. prijedlog *sred* ne pojavljuje među 2000 najčešćih riječi.

Korisno bi bilo analizirati veći broj čitanaka i vidjeti bi li se i dalje jedan dio prijedloga pojavljivao samo u manjem broju tekstova. Kada bi se ova težnja potvrdila, to bi moglo značiti da su pojedini prijedlozi u hrvatskome jeziku općenito rjeđi i da postoji mogućnost da nisu zastupljeni u rječniku sve djece.

Tablica 5. Popis prijedloga iz analiziranih čitanaka.

padeži uz koje se slaže		prijedlog		
		zajednički	A	B
uz 1 padež	A	kroz, uz		
	D		k	
	L		prema, pri	
	I			
	G	bez, do, iz, iza, kod, između, kraj, od, oko, preko	iznad, put, uoči	ispod, mjesto, pored, sred, usred
uz 2 padeža	A + L	na, o, po		
	A + I	nad, pod, pred		
	G + I	s		
uz 3 padeža	G + A+	u		
	L			
	G + A+ I	za		

U čitankama, a i u Čestotniku, nije analizirana čestota pojavljivanja prijedloga uz pojedine padeže, odnosno ne znamo koliko se često pojedini prijedlozi javljaju u pojedinim svojim značenjima. Kao izvorni govornici intuitivno bismo mogli naslutiti da će se npr. prijedlog *u* češće pojavljivati uz akuzativ *Idemo u šumu.* i lokativ *U šumi se čuje cvrkut ptica,* a znatno rjeđe uz genitiv *U Milice duge trepavice.*¹⁹ Takve je pretpostavke ipak potrebno potvrditi sustavnim istraživanjima. Iz rezultata bi se moglo predvidjeti s kojim bi padežnim značenjima djeca mogla imati problema upravo zbog njihove rjeđe uporabe u hrvatskome jeziku.

Pojedinačna istraživanja uporabe prijedloga u djece predškolske dobi već postoje (Lukšić, H., Makanec, P., Ozimec, D., 1997.) U prvome dijelu zadatka djeca su trebala slijediti uputu i postaviti predmete u zadani odnos, npr. *Stavi ribu*

¹⁹ Navedeni su primjeri iz Barić (1995.).

ispod koke. Kada su se u uputama pojavili prijedlozi *pokraj, iza, ispred, ispred* dva predmeta, *pokraj* dva predmeta, 12,5% šestogodišnjaka predmete nije postavilo u pravilan odnos. U zadatku u kojemu su djeca trebala opisati slike s prikazanim prostornim odnosima, u šestogodišnjaka se pokazala neusvojenost još većega broja prijedloga i to u znatno većem postotku (*iza* 25%, *ispred* 37,5%, *na* 25%; *pored* 12,5%, *između* dva predmeta 12,5%; *ispred* dva predmeta 37,5%). Prijedlozi koji su se po tome istraživanju pokazali teškima pojedinoj djeci nalaze se i u analiziranim čitankama.

Zanimljiva je usporedba prijedloga koji imaju slično značenje. Tako se u obje čitanke pojavljuju prijedlozi *nad* i *pod* kojima se označavaju prostorni odnosi, a samo se u jednoj čitanci pojavljuje *iznad*, odnosno *ispod*. Valja napomenuti da su ovi rezultati dobiveni analizom vrlo maloga broja tekstova. Na temelju njih ne možemo izvoditi opće zaključke o strukturi hrvatskoga jezika, ali oni mogu biti polazište za buduća istraživanja.

3.5. Veznici

Analizom *veznika* dolazimo do zaključaka o vrstama složenih rečenica u čitankama. Tekstove čitanaka nismo pojedinačno analizirali pa se nisu mogle izdvojiti sve riječi koje mogu imati ulogu veznika, već samo pravi veznici. U tekstovima se pojavljuju veznici nezavisno složenih rečenica: sastavni veznici *i, pa, ni*; suprotni *a, ali, no, nego*; rastavni *ili*; zaključni *stoga*. Pojavljuju se i veznici zavisno složenih rečenica: uzročni *jer*; pogodbeni *ako*; vremenski *čim, dok*; dopusni *premda*. Budući da smo iz popisa veznika otkrili samo jedan dio složenih rečenica koje se pojavljuju u tekstovima, za iscrpne bi podatke valjalo načiniti sintaktičku analizu priručnika za prvi razred. Naime, zbog složenoga i apstraktnoga značenja, pojedine sintaktičke strukture dijete u potpunosti ne razumije sve do desete godine života. (Hoff-Ginsberg, 1997.) Trebalo bi proučiti koje su to rečenične strukture u hrvatskome jeziku pa ih u udžbenicima za prvi razred svesti na najmanju moguću mjeru.

Istraživanja su pokazala kako red riječi, obvezni i neobvezni rečenični dijelovi i složenost, odnosno jednostavnost značenja riječi utječu na jezičnu obradu rečenice (Babić, 1997.). Djeca rečenicu raščlanjuju po važnosti njezinih dijelova, odnosno prema njezinoj unutrašnjoj strukturi i pri tome se trude zapamtiti obvezne rečenične dijelove. Lakše ponavljaju rečenice koje su

značenjski jednostavne, dok je zapamćivanje i ponavljanje rečenica sa značenjski složenijim riječima teže.

Sintaksa je važna i za učenje čitanja. Dijete će teže rabiti kontekst za otkrivanje značenja nepoznatih riječi u tekstu čiji su rječnik i sintaktička složenost iznad njegove jezične sposobnosti (Vancaš, 1997.). S druge strane, upravo će zahtjevnost teksta dodatno motivirati pojedinu djecu i spriječiti dosadu i nezaintresiranost.

4. ZAKLJUČAK

Ovim smo primjerom samo djelomične analize dviju čitanaka za prvi razred osnovne škole pokušali pokazati kolika bi korist bila od cjelovitoga provođenja takvih analiza. Cjelovita bi analiza obuhvaćala sve udžbenike za prvi razred osnovne škole i to na svim jezičnim razinama. Tako bismo doznali: očekivani opseg dječjega rječnika, rjeđe i češće riječi u tekstovima namijenjenima djeci koje bi poslužile u mjerenjima dječjega rječnika, leksičku gustoću čitanaka, prosječnu duljinu tekstova. Na morfološkoj bismo razini došli do spoznaja o čestoti pojedinih padeža, o uporabi pojedinih prijedloga s obzirom na njihova značenja, o čestoti uporabe pojedinih glagolskih oblika. Također bismo doznali koje se sve vrste rečenica pojavljuju u tekstovima te bismo mogli predvidjeti moguće poteškoće u čitanju i razumijevanju teksta.

Rezultate bismo usporedili s konkretnim sposobnostima djeteta. Tako bismo pomogli u pripremi sve djece za školu, a te bi spoznaje bile iznimno važne za pojedine skupine djece: za djecu s jezičnim poteškoćama, za dvojezičnu djecu, za djecu kojoj hrvatski nije materinski jezik i za djecu s izrazito dijalektnih područja. Usporedba očekivane jezične razine i stvarnih djetetovih jezičnih sposobnosti pomogla bi u sastavljanju nastavnih planova i programa, a veliku bi važnost imala i pri pisanju udžbenika za druge nastavne predmete i njihovoj prilagodbi za djecu s posebnim potrebama.

Literatura

- Babić, Z. (1997.) *Utjecaji različitih rečeničnih struktura na dječju jezičnu obradu*. U: Ljubešić, M. (ur.) *Jezične teškoće školske djece*. Zagreb: Školske novine
- Barić, E. i ostali (1995.) *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga
- Cvikić, L. (2001.) *Temeljni rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Odjel za rani jezični razvoj Hrvatskog filološkog društva, izlaganje
- Cvikić, L. (2000.) *Zastupljenost vrsta riječi prema Hrvatskome čestotnome rječniku*. Zagreb: diplomski rad
- Hoff-Ginsberg, E. (1997.). *Language Development*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Jelaska, Z., Cvikić, L., Novak, J. (2001.) *Rječnici hrvatskoga kao stranoga jezika*. Zagreb: Dvojezični i višejezična leksikografija. 3. međunarodni leksikološko-leksikografski skup HAZU (u tisku)
- Jelaska, Z., Cvikić, L. (2001.) *Finding Distinction between synonyms*. Ljubljana: 36th Linguistic Colloquium (u tisku)
- Lučić, K. i Marjanović, B. (2001.) *Gdje stanuju priče* Čitanka za prvi razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga
- Lukšić, H., Mankanec, P., Ozimec, D. (1997.) *Međuodnos kognitivnog, jezičnog i metajezičnog razvoja na primjeru prijedloga u hrvatskom jeziku*. U: Ljubešić, M. (ur.) *Jezične teškoće školske djece*. Zagreb: Školske novine
- Ljubešić (1997.) *Jezična razvijenost i učenje*. U: Ljubešić, M. (ur.) *Jezične teškoće školske djece*. Zagreb: Školske novine
- Moguš, M., Bratanić, M., Tadić, M. (1999.) *Hrvatski čestotni rječnik*. Zagreb: Zavod za lingvistiku i Školska knjiga
- Nation, I. S. P. (2001.) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Puljak, L. (2002.) *Mogućnost razvijanja jezično-komunikacijskih sposobnosti u nastavnoj situaciji*. Zagreb: Odjel za rani jezični razvoj Hrvatskog filološkog društva, izlaganje
- Schmitt, Norbert. (2000.) *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Španić, A. i Jurić, J. (2001.) *Čitanka za prvi razred osnovne škole*. Zagreb, Školska knjiga
- Težak, S. (1984.) *Gramatika u osnovnoj školi*. Zagreb, Školska knjiga
- Vuletić, D. (1997.) *Istraživanja o usvajanju, uporabi i razvojnim poremećajima u hrvatskom jeziku*. U: Ljubešić, M. (ur.) *Jezične teškoće školske djece*. Zagreb: Školske novine

EXPECTING LEVEL OF LANGUAGE KNOWLEDGE IN THE FIRST GRADE (AN EXAMPLE OF TEXT BOOK ANALYSIS)

The starting of school presupposes the fact that a child has mastered the language at different levels so well that now he is capable to communicate with his environment without difficulties and that he is able to learn on that language. For this purpose, beside other things, a

child needs to have a specific level of lexical knowledge. In other words, to follow teaching a child needs to acquire a specific vocabulary.

The intention of this paper was to question what level of lexical knowledge was expected from first-graders according to student-books of Croatian language. For this purpose two textbooks of Croatian language for the first grade of primary school were analysed. A word-list was made for every book, then these lists were compared regarding the content and number of words. Special attention was drawn on the relation between semantically full words and grammatical words. Insights into the expected knowledge of Croatian at all linguistic levels would help to prepare children for school.

O NEKIM POSEBNOSTIMA U NASTAVI HRVATSKOGA KAO MATERINSKOGA JEZIKA PRIPADNIKA HRVATSKE MANJINE U MAĐARSKOJ

Kao posljedica niza čimbenika, o kojima će biti riječi u referatu, znanje hrvatskoga materinskog jezika (njegova mjesnoga idioma i književnoga hrvatskog jezika) zadnjih desetljeća rapidno opada. Zbog toga se u seoskim sredinama (gdje pretežito živi dio hrvatske populacije u Mađarskoj) danas više ne inzistira u školama na izradi i primjeni diferencijalne gramatike, već se u nastavi hrvatskoga jezika radi kombiniranim metodama nastave hrvatskoga kao stranoga i kako materinskoga jezika. S obzirom na izravnu vezu između poznavanja materinskoga jezika, dometa hrvatske kulture i hrvatskog nacionalnog identiteta u Mađarskoj, novim se nastavnim planom i programom predviđa uvođenje u nastavu tzv. narodopisa, zapravo sadržaja temeljnih obavijesti o hrvatskoj jezičnoj i kulturnoj baštini u Mađarskoj.

U nastojanju da se ide u korak s novonastalim prilikama i trendovima u tijeku su promjene i u tzv. dvojezičnom tipu hrvatskih manjinskih škola u Mađarskoj, a sukladno tome mijenjaju se i sadržaji nastave hrvatskoga književnog jezika.

Uporaba je hrvatskoga jezika kao posljedica niza čimbenika u pripadnika hrvatske manjine u Mađarskoj, a posebno u djece školske dobi svedena na vrlo ograničene sfere života. Posljedice toga ranije postupnoga, a u zadnje vrijeme i nagloga opadanja poznavanja razine hrvatskoga materinskoga jezika, bilo njegova dijalektnoga pojavnoga oblika, bilo književnoga idioma, osjećaju se dakako i u školi te rezultiraju nizom pitanja i dvojbi u nastavi hrvatskoga materinskoga jezika, poput ovoga: što i kako predavati na satima hrvatskoga. Čak se neki nastavnici u očajanju pitaju može li se uopće govoriti o hrvatskome kao

materinskome jeziku kad ga mnoga djeca jedva govore ili to čine s velikim poteškoćama i pod jakim utjecajem mađarskoga jezika. Naime, činjenica jest da danas u Mađarskoj nema autohtonih Hrvata koji ne govore mađarski, bez obzira na dobnu populaciju, što još donedavna nije bio slučaj kod ljudi starije dobi, a mlađi naraštaji, kao što reko, imaju sve izraženije poteškoće u izražavanju na hrvatskome. Ove negativne tendencije do kojih je došlo u razmjerno kratko vrijeme, a čini se dobrim dijelom kao posljedica integracijskih procesa, na neki su način i pojačane prije desetak godina. Nakon demokratskih promjena u Mađarskoj su otvorene i stvorene, takoreći preko noći velike mogućnosti za učenje engleskoga i njemačkoga jezik, umjesto ranijega obveznoga ruskoga, pa se dobar dio hrvatske djece opredijelio za te jezike. Ali, na žalost, ne uz hrvatski, već umjesto njega. Zašto? Jednostavno zato što se državni (mađarski) jezik smatra (neupitnom) svetinjom, tj. nezamislivo bi bilo da se satnica mađarskoga smanji, jer bi (to se sugerira) djeca bila jezično hendikepirana, bez obzira na to što ga svatko dobro govori. A rezultat takvoga promišljanja i takve prakse jest ono što se zove asimilacija. Očito je da na ljestvici prestiža jezika hrvatski slabo prolazi. No naporedo s tom negativnom pojavom primjetna je jedna, čak bismo je mogli nazvati i apsurdna situacija. Naime, u Mađara u pograničnim područjima, što u školske djece što u odraslih, primarno zbog intenziviranih kontakata ljudi, gospodarske suradnje, otvorenosti granica, zemljopisne bliskosti i odlaska sve većega broja mađarskih turista na ljetovanje na Jadran, na zahtjev djece i roditelja pokrenuta je nastava hrvatskoga kao stranoga jezika, razumije se ne umjesto primjerice engleskoga, već uz engleski.

Imamo dakle pomalo bizarnu situaciju: tu su Mađari čvrstoga uvjerenja da za godinu dvije "evo nas u Europskoj uniji", pa ipak sve je veće njihovo zanimanje za hrvatski jezik. S druge pak strane, tu su Hrvati koji kao manjina iskazuju sve manje interesa prema, zasada, materinskom hrvatskom, koji sve manje jest materinski. Dakako, iznenađenje je to samo za one koji ne poznaju povijesnu okolicu kojom se stiglo do takvoga stanja. Pa ipak ne valja zanemariti ni one Hrvate u Mađarskoj kojima je stalo do toga da se hrvatski ne zatire, da se ne zaboravi, jer bi po njihovu mišljenju doista bila, jednostavno rečeno, sramota da smo se sačuvali i očuvali u viorima tolikih stoljeća, a da baš sada kada su sve bolje mogućnosti, pomodno rečeno, za izgrađivanje odgovarajućeg životnog prostora, e da se baš sada sve izgubi. Ako tko misli da je to samo pesimistično promišljanje o sudbini, odnosno o problemima jedne razmjerno malene jezične

zajednice kao što je hrvatska u Mađarskoj, vara se, jer se u sličnoj situaciji i pred jednakim takvim izazovima nalaze ili će se uslijed posljedica globalizacije uskoro naći i mnoge druge manjine u Europi, uključujući i mađarsku u Hrvatskoj. Otuda svaka manjina, čak ako je i dobro organizirana, ukoliko ne uspije izgraditi visok stupanj samosvijesti - što joj kao organizacijski oblik i okvir može osigurati isključivo razmjerna jezična i kulturna autonomija (a time i izvjesna gospodarska i financijska sigurnost), osuđena je na tiho odumiranje. Dobrim dijelom povijesni su razlozi što je spominjani stupanj samosvijesti u Hrvata (u Mađarskoj) ili, drukčije rečeno, hrvatski identitet na prilično niskoj razini spram mađarskoga, bilo Mađara u Mađarskoj, bilo većine Mađara izvan Mađarske, i to u prvom redu u susjednim zemljama. Iznosim ove pojedinosti iz razloga što je više nego evidentno, a u tome se zainteresirani stručnjaci u nas, u Mađarskoj, suočeni s navedenim poteškoćama sada već sve više slažu da bi hitno valjalo poraditi među ostalim i na iznalaženju djelotvornijih metoda u nastavi hrvatskoga jezika ne bi li se što još dalo popraviti. Zbog uvjeta u kojima se nastava izvodi prilagođeno datoj sredini, sada je već izvjesno da će biti neizbježna i primjena kombinirane nastave materinskoga i stranoga jezika s jedne strane, što dakako iziskuje i pretpostavlja prilično kreativan pristup i rad nastavnika. S druge pak strane jednako tako, morat će se uvesti i novi oblici i načini izgrađivanja kulturnog identiteta Hrvata u Mađarskoj, jer kako su analize pokazale nastava hrvatskoga jezika i usvajanje odgovarajućih hrvatskih nacionalnih kulturnih i drugih sadržaja sa svrhom jačanja vlastita hrvatskoga identiteta, čine cjelinu kao minimalnu pretpostavku za koliki-toliki stupanj samosvijesti hrvatske manjine u Mađarskoj. Pokazalo se naime da nisu dostatni oni sadržaji koje djeca usvajaju putem školskoga gradiva. Stoga će se od 2002. godine u jednom nastavnom satu tjedno u okviru tzv. narodopisa usvajati sadržaji s temeljnim obavijestima o hrvatskoj kulturi, a posebno i o jezičnoj i kulturnoj baštini Hrvata u Mađarskoj. Ta sadržajna dionica u nastavi hrvatskoga kao materinskoga jezika u Mađarskoj posebno dobiva na značenju ako se ima na umu činjenica da Mađarska nakon demokratskih promjena "ne podnosi" frustrirane manjine. Šansu za preživljavanje u današnjim političkim i gospodarskim uvjetima imaju samo one manjine u Mađarskoj koje imaju zavidan stupanj samopoštovanja, drugim riječima, koje znaju što su i gdje su, kamo pripadaju. Tomu se ne treba čuditi jer mađarska država iste standarde postavlja i primjenjuje prema mađarskim manjinama u susjednim državama, dakako, nikada ne dovodeći u pitanje lojalnost mađarske manjine prema državi u kojoj žive.

Nužno je ovu okolnost istaknuti jer se u Mađarskoj tijekom deset godina nakon demokratskih promjena mnogo toga promijenilo, pa i u tom području. Ranije sveprisutni državni paternalizam sveden je praktično na ništicu. Zato općenito različite zajednice, pa bile one i manjinske, vrlo teško opstaju ukoliko se ne uspiju prilagoditi novonastalim uvjetima. Jednostavno rečeno, ne jamči se ni najmanji uspjeh ako u našem slučaju hrvatska manjina "ne osposobi" samu sebe za korištenje svih demokratskih prava i sredstava u artikuliranju vlastitih interesa.

No vratimo se na predloženi kombinirani model nastave hrvatskoga koji je predviđen za onu vrstu škola u kojima učenici tjedno četiri sata uče hrvatski i u kojima se svi ostali predmeti i školske popratne aktivnosti i sadržaji izvode na mađarskom jeziku. Taj se kombinirani model, međutim, ne bi primjenjivao u tzv. dvojezičnim školama, čiji je uostalom broj u odnosu na prethodnu vrstu škole znatno manji, a u kojima je omjer predmetne nastave na hrvatskom i mađarskom jeziku izbalansiraniji. U ovoj drugoj vrsti škole nudi se alternativno rješenje. Ili kao u prethodnoj vrsti škole poseban sat za predmet nazvan narodopis ili pak mogućnost ugrađivanje sadržaja narodopisa u sadržaje drugih predmeta, kao što su zemljopis, povijest, okolina i svijet, koji se u dvojezičnim školama predaju na dvama jezicima. Ne govoreći ovdje potanje o tome kako će se konkretno izvoditi kombinirana nastava i uvođenje narodopisa, tj. bez iznošenja konkretnih sadržaja iz nastavnog plana i programa ili udžbenika i sličnoga u prilikama o kojima je već bilo riječi, mnogi vjeruju da će predviđene novine ponešto pomoći u odnosu na današnje stanje, no sve je više i onih koji smatraju da od najmanjih nogu valja ustrajno odgajati djecu pripadnika manjina, u nas dakako pripadnike hrvatske manjine, uvjeravajući ih i motivirajući za naočigled sasvim prirodnu i jednostavnu stvar, a koju zasada ne prihvaća većina Hrvata u Mađarskoj, da je naime moguće podjednako dobro naučiti i mađarski i hrvatski, ne pribojavajući se da će intenzivno učenje hrvatskoga ići na štetu usvajanja, recimo, državnoga jezika, u našem slučaju mađarskoga, a da se uz korištenje mogućnosti, koje se već i danas nude, može naučiti sasvim korektno i neki svjetski jezik, naglašavamo ponovo, ne umjesto, već uz hrvatski jezik.

Literatura

- Blažetin, S. (1998.) *Što (kaj, ča) nam valja činiti?* Hrvatski znanstveni zbornik, 1., Pečuh
- Barić, E. (1999.) *Učitelj kao najbitniji čimbenik u nastavi i izgrađivanju identiteta u hrvatskim osnovnim i srednjim školama u Mađarskoj. Nastavnik - čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju.* Zbornik radova, Drugi međunarodni znanstveni kolokvij, Rijeka
- História, Budapest, (1998.) XX. évf. 9-10 szám. Magyarságkép. *Ahogyan bennünket látnak és ahogyan mi magunkat látatjuk.*
- Györgyi, Z. (1995.) *A nemzetiségi általános iskolák helyzete.* Oktatási Intézet - Hungarian Institute for Educational Research. Nemzetiségi pedagógusképzés. Beszámoló a Művelődési és Közoktatási Minisztérium felkérésére. Budapest

SOME CHARACTERISTIC OF TEACHING CROATIAN LANGUAGE TO MEMBER OF CROATIAN MINORITY GRAUP IN HUNGARY

Due to several factors, which will be discussed in this paper, knowledge of the Croatian language (its local dialect and the Standard Croatian Language) has been rapidly decreasing in the last decades. Subsequently, in rural areas nowadays (where the majority of the Croatian population in Hungary lives) Croatian language teaching is a combination of teaching Croatian as a foreign and native language. Because of the direct link to mother tongue knowledge, achievements of Croatian culture and Croatian national identity in Hungary, the new curriculum introduces the so-called FOLKSCRIPT, i.e. fundamental information on Croatian language and cultural heritage in Hungary.

In an effort to keep pace with new circumstances and tendencies, there have been changes in the bilingual Croatian minority schools in Hungary. Consistent with these, the contents of the Croatian language and literature teaching has been going through changes, too.

ĐACI I NARJEČJE

Otkad je nakon Gajeve preporodne akcije kajkavština (zajedno s čakavštinom) svedena na razinu nestandardnog jezika, otad smo svjedoci njenoga zatiranja i omalovažavanja. Štoviše, stav spram jednoga, do polovice 19. stoljeća književnoga jezika (ne samo jezika književnosti), prenio se i na njegove nositelje, manifestirajući se kao "superiority kompleks" (Krleža). Ta se pojava najviše osjeća u školi među mladim kajkavcima.

Ako odlučujemo da današnji standard obogaćujemo i njegovim narječjem (tronarječnost u simbiozi), tad nam je ponajviše na tome raditi upravo u osnovnoj školi. U školskoj reafirmaciji idiolekta moraju tad biti uključeni svi sastavljači nastavnog plana i programa, priređivači čitanaka, a ponajviše učitelji. Ovi potonji trebaju sami biti motivirani za afirmiranje narječja u nastavi, pogotovo među djecom u kajkavskoj govornoj sredini.

Simptomi (Kako je došlo?)

Godine 1835. u "Novinama horvatskim" i prilogu "Danici horvatskoj" Ljudevit Gaj ovako najavljuje: "Budući pako da se ovi naši narodni listovi (...) za svu Bratju Velike Ilirije pisati imadu, zato smo nakanili *sve posebne ili jednostrane, pravoj domoljubnoj ljubavi i slogi protivne naslove* (kurziv moj, S.H.) s našim starim i u dogodovščini glasovitim, obćinskim imenom zaměniti. Radi toga ćemo s početkom dojučega lěta 1836. listove naše (...) ne već pod posebnim nazivom "Novine Horvatske", nego pod obširnim i svim južnim Slavjanom obćinskim naslovom "Ilirske narodne novine" izdavati". Eto, što bijaše posljedak romantičarskoga, pomalo naivnog oduševljenja: u svrhu južnoslavenskoga jedinstva Gaj, prvak hrvatskog narodnog pokreta u prvoj

polovici 19. stoljeća, odriče se svoga materinskoga govora koji se (možda baš zato!) zvao *horvatski*! Ne samo da njegova, u to doba svakako duboko opravdana ideja nije donijela ploda – jer je nisu prihvatili ni Slovenci ni Srbi – nego, štoviše, ubrzo je s istoka zapuhao velikosrpski vjetar: Vuk u članku "Srbi svi i svuda" 1849. godine između ostalog piše: "Prvi su Srbi koji govore što i šta (...), drugi su Hrvati, koji umjesto što ili šta govore ča (...); treći su Slovenci, ili kao što ih mi zovemo Kranjci, koji umjesto što govore kaj (...). Među Slovence idu i današnji Hrvati u varmeđi Zagrepskoj, Varaždinskoj i Križevačkoj, kojijeh je jezik kao prijelaz iz Kranjskoga u Srpski...".

Dakle, kajkavština (i čakavština) pokopana je u svrhu jedinstva, što bijaše voda na mlin Vuku i njegovim sljedbenicima. Primjerice, Maretić će 1924. godine u predgovoru "Hrvatskog ili srpskog jezičnog savjetnika" obrazložiti svoju "znanstvenu" metodu i ovako: "Možda će se kojemu čitatelju učiniti preterano što ja najveći deo kajkavskih reči izgonim iz književnog jezika ali svatko vrlo lako uviđa, da bi takve reči književnom jedinstvu Hrvata i Srba vrlo smetale, jer ih Srbi ne bi hteli primiti". *Sapienti sat!*

Tijek bolesti (Kako se razvijalo?)

Ne samo da je otad kajkavština svedena na neknjiževnu uporabu (pokraj svijetlih primjera hrvatskokajkavskih pisaca – Gjalskoga, A. Kovačića...), ne samo da je bila gonjena kao "jezična pogreška" iz književnoga teksta (poznati su redatorski primjeri "dotjerivanja", točnije izbacivanja kajkavizama iz djela Gjalskoga), nego su, eto, u svom već stopedesetgodišnjem trajanju i govor i njegovi nositelji bili izloženi omalovažavanju i ismijavanju. Govoreći o 130. obljetnici Hrvatskog narodnog preporoda ("Forum", 3-4/1966.) Miroslav Krleža rekao je i ovo: "Upravo ilirsko odricanje hrvatskog imena i jezika (...), pretvorilo se kasnije u superiority-kompleks spram Ilira kajkavaca, naroda između Save, Drave i Kupe, koji susjedi nazivaju Bezjacima, jer upravo ova vulgarna bezjaština (...) pretvorila se u pojam čovjeka nemuštog, neotesanog, lukavog, prevejanog i priglupog, koji kao kekavac, ili Vend i danas još vegetira bez nacionalne svijesti, kao bastard koji nema ni granica ni prošlosti...".

A kako je u današnjoj đlačkoj svakodnevnici, o kojem je okružju ovdje riječ? Od Gaja do danas kaj je proživio svoj neslavan, uglavnom žalostan put: premda je od Matoša, Galovića, Domjanića, Krleže i nastavljača podignut na razinu jezika književnosti (nakon što je izgubio status književnoga jezika),

vremenom je sve više marginaliziran; kako se komunikacijska javna razina štokavštinom širila, tako je i standard postajao legitimniji, prevladavajući. Dakako da o tome pitanju nema zbora kad je riječ o službenom priopćavanju, no danas se i u kajkavskim obiteljima sve manje čuje kaj. Doduše, "kaj" još jest (u funkciji upitne čestice), ali ne i kajkavština. Govoriti danas o kajju, u vremenu internetskom, to jest i komunikacijski globalističkom (u kojem je engleski postao jedini komunikacijski kod) čini se posvema deplasiranim. Tko još danas jafče nad idiomom? Pa kad današnjeg đaka upitate o njegovom materinskom govoru, rezultat će otprilike biti ovakav:

Anketirano je ukupno 42 đaka osmih razreda (riječ je o đacima Treće osnovne škole u Čakovcu). Anketom se nije htio postići možebitan reprezentativni uzorak, nego tek sondirati stanje. U obitelji anketiranih govori se kajkavskim ponekad u njih 28; u tim obiteljima svi govore narječjem, od bake i djeda, roditelja do samog djeteta. Kako se radi o osmim razredima, razmjerno ih je veći broj prenosio ponuđene rečenice iz standarda na svoj narječni govor. Bili su ponuđeni primjeri s obzirom na pojedine fono i morforealizacije na standardu, recimo:

Ne mogu spavati – *Nebrem spati.*

Vidio sam grad – *Vedel sem grada.*

Doći ću sutra u tvoju kuću – *Došel bum zutra v tvoju hižu.*

Moj ujak je nastariji čovjek u ulici – *Moj vujča (vujec) je najstareši č(l)ovek vu vulici.*

Međutim, u ponuđenom kajkavskom leksiku đaci su "prevodili" riječi koje su i inače optjecajne u svakidašnjoj "neslužbenoj" komunikaciji, *zapinjali* su u onih rjeđih, a inače živih u govoru njihovih starijih, primjerice: *berek* – močvarno tlo (prepoznalo samo 8 učenika), *ftruc* – u inat (18), *godovno* – rođendan, imendan (21), *kaštiga* – kazna (19), *kotec* – svinjac (25), *ober* – iznad (21), *terh* – teret (19), *vezda* – sada (22), *zašpinčiti* – zašiljiti (2), *žuga* – guska (25).

Što pokazuje ovaj kratki uvid?

U nešto više od 65 % obitelji govori se kajkavštinom povremeno, što je s obzirom na stanje u drugim sredinama (u ovoj anketiranoj radi se o učenicima iz prigradskih sredina!) još i razmjerno dobar postotak; u većini obitelji kajkavština tek živi u zamjenici "kaj" te u ponekoj riječi. Jasno, urbanizacija je ubrala danak, to jest radikalno su se izmjenjivali društveni (gospodarski) uvjeti, način života i sredina (masovna seoba iz ruralne u prigradsku ili gradsku sredinu).

I još nešto. Razmjerno visok postotak u "prevođenju" rečenica potvrđuje da učenici svoju kajkavštinu najbolje rabe u njenoj funkciji, kad je dakle za neku riječ zadovoljen minimalni kontekst. Usuprot tome, značenje dobrog broja izoliranih riječi ne prepoznaju i to osobito one čija se značajnost u stvarnosti izgubila.

Dijagnoza (Što učiniti?)

Odgovoriti nam je, opredijeliti se spram dva pitanja: želimo li narječje u školi i drugo, uz to, jesmo li se odlučili da je budućnost hrvatskoga književnog jezika upravo u tronarječju? Ako nam je odgovor na drugo pitanje potvrđan – a nakon što smo se oslobodili bratskog "jezičnog" zagrljaja s istoka – tad nam je hrvatski standard graditi upravo vraćanjem dijalektnog leksika; primjerice *oganj*, *rubac*, *postelja*, *trs* i druge riječi bile su udomaćene u hrvatskom književnom jeziku (a i ostale bi da ih "maretićevci" nisu izbacivali!), pa se tad logičnim čini da bi umjesto istjerivanja narječja bilo mudro poraditi na njegovoj integraciji. A to će pak reći da i u školi, ponajprije u njoj, kajkavštini i čakavštini ima mjesta u raznolikim prigodama: u redovitoj i izbornoj nastavi, u izvannastavnim aktivnostima, školskim priredbama, đačkim listovima...

Tad to ne će biti razaranje jedinstva standarda, kako neki strahuju, narječje se ne će javiti kao remetilački čimbenik, nego će se njime ostvariti jezična sinteza, plodonosno obogaćivanje normativnoga jezika. Konkretno: zašto pored "*bunara*" ne bi ravnopravno živio i "*zdenac*", pored "*vatre*" i "*oganj*", pored "*kolijevke*" i "*zipka*"?

Još i više: mjesni, kajkavski govor ne otežava, nego, naprotiv, omogućuje učenje književnoga jezika. Recimo: učenik u mjesnom govoru izgovara kaput, a ako uoči da se u književnom jeziku naglasak pomaknuo za slog unaprijed i da je kratkouzlazni, dakle kàput, lako će izbjeći u kajkavaca pojavu hiperprenošenja naglasaka, primjerice zàkopati, znat će da se naglasak može pomaknuti samo za jedan slog pa će biti, primjerice, odlèzati.

Boj za kaj započinje, što mnogi zanemaruju, već u predškolskoj dobi. Jer, presudna dob za usvajanje čovjekova govora upravo je predškolska, ona koja se odvija u neposrednoj djetetovoj sredini i u organiziranoj predškolskoj ustanovi. U pedagoškoj se teoriji naglašavaju upravo ti "sredinski čimbenici" u stvaranju govorne djetetove kulture: primjerice Arjana Miljak, parafrizirajući istraživanje Engleza Wellsa, upozorava na važnost preverbalne interakcije sa socijalnom i

fizičkom sredinom. Pa se tad pitamo kako dijete usvaja govor (standardni) u vrtiću kad se u njegovoj sredini govori dijalektom? Dijalekt mu je prvi govorni sustav preko kojega ono usvaja elementarne odnose. Tu tad dolazi do pravoga izražaja odgojiteljev pedagoški takt.

Postigne li se u tom razdoblju neodbojan stav malih kajkavaca spram njihova narječja, tad je u osnovnoj školi i put za usvajanje standarda uz pomoć narječja slobodan i otvoren. A u srednjoj pak ga je moguće usavršiti, obogaćivati radom na književnim kajkavskim tekstovima.

Terapija (Kako učiniti?)

Jasno, put je težak jer nije riječ samo o afirmaciji nego, zapravo, i o ponovnom učenju mladih kajkavaca njihovoga gotovo zaboravljenoga materinskog govora.

Načina je više:

1. U čitankama treba biti što više kajkavskih tekstova. Analiza naših osnovnoškolskih čitanaka pokazuje da se među obiljem ponuđenih tekstova nađu tek 2-3 dijalektna!
2. Nuditi djeci kraće dramske kajkavske forme ili dramatizirati kajkavsku prozu te time iskoristiti dječju sklonost dramskome, "predstavljanju" jer će se na taj način mladi kajkavac najprije i najlakše osloboditi u kajkavskom izrazu.
3. Kajkavština bi u stanovitoj mjeri trebala naći mjesta i u drugim nastavnim predmetima, recimo na satu prirode i društva (zavičajne teme!) te glazbenog odgoja s glavnom nakanom – pjesmom do kaja (narječja).
4. Narječje bi trebalo upoznati *in situ*, dakle organiziranim posjetom kojem starijem žitelju, osobito u ruralnoj sredini, koji bi žitelj uz to i otpjevao koju narodnu!
5. Ako to nije moguće, trebalo bi posjetiti muzejsku etnografsku zbirku te s djecom povesti razgovor o predmetima, alatima, običajima...
6. Iznad svega važna je učiteljeva motiviranost za afirmiranje narječja. Pritom ni ne mora nužno biti kajkavac! A ta motiviranost ne bi se smjela potvrđivati tek samo povremenim čitanjem dijalektnih tekstova, nego:
 - poticanjem djece na kajkavsko stvaralaštvo (školske zadaće, sastavci o odabranim zanimljivim temama...)

- radom oko izrade razlikovnoga rječnika (ako već ne i kratke gramatike)
- u određenim prigodama i razgovorom na kajkavštini jer bi tad djeca najlakše prevladala usađen stav da pred učiteljem moraju govoriti uvijek i samo književnim jezikom
- uvažavanjem, štoviše, poticanjem mjesnoga, lokalnog izgovora, a ne stvaranjem kakvoga normativnoga kajkavskog govora.

Moglo bi se više toga nabrojiti. No, kad se i ovo nabrojeno ostvari, vjerujem da ne ćemo biti u (ne)prilici pa reći: "Operacija uspjela, pacijent umro!"

Literatura

1. Hranjec, S. (1998.) *Kaj u vrtiću – govorna pogreška?*, Zbornik radova *Biti – biti za druge*, Dani predškolskog odgoja", Čakovec
2. Miljak, A. (1984.) *Uloga komunikacije u razvoju govora djece predškolske dobi*, Prosvjetni pregled, Školske novine, Zagreb
3. Rosandić, D. (1983.) *Riječ materinska*, Školske novine, Zagreb
4. Spigarelli, O. (1973.) *Il dialetto e la scuola*, Le Monnier, Firenze
5. Škarić, I. (1982.) *U potrazi za izgubljenim govorom*, Školska knjiga – Liber, Zagreb
6. Težak, S. (1984.) *Gramatika u školi*, Školska knjiga, Zagreb
7. Zbornik radova (2000.) *Kajkavsko narječje i književnost u nastavi*, Visoka učiteljska škola u Čakovcu, Čakovec

PUPILS AND DIALECT

Gay's reformation brought the kajkavian dialect (along with the chakavian) down to a non-standard language level. Since then we have seen a reduction in its use and value. Moreover, this attitude towards the kajkavian dialect, which was a standard until the first half of the 19th century, was transferred to its speakers. This can be strongly felt in schools among young kajkavian speakers.

In case we decided to enrich the standard language of today with its dialects (three dialects in commensalism), the most important task would be to deal with them at the primary school level. Curriculum planners, textbook writers and, most of all, teachers should be involved with the reaffirmation of idiolect in schools. Furthermore, teachers should be internally motivated to introduce dialect into teaching, especially among children in kajkavian speaking communities.

STVARALAČKI JEZIČNO-KNJIŽEVNI POKUS

Mogućnost poticanja stvaralaštva u nastavi hrvatskoga jezika u okviru metodike hrvatskoga jezika pokazat će se lingvometodičkim pokusom u kojemu se povezuje književnost, gramatika i izražavanje i stvaranje. Polazi se od neorganizirane jezične građe u stvaranju tekstovne cjeline do interpretacije književnoga teksta i ostvarivanja nastavnih ciljeva. Kao književni predložak poslužiti će bajka *Ivica i Marica* Josipa Cvrtila.

Bez stvaralačkog učitelja nema ni stvaralačke nastave. Učitelj, prije svega i svakoga, svojim različitim stvaralačkim postupcima uzorom je učenicima u njihovim stvaralačkim pokušajima. Nastavnički fakulteti u odgoju stvaralačkog učitelja imaju nezamjenjivu ulogu. Predočiti će **stvaralački jezično-književni pokus** koji se može provesti sa studentima učiteljskih i nastavničkih fakulteta u okviru metodike nastave hrvatskoga jezika i književnosti. Povezujući nastavu književnosti, gramatike te izražavanja i stvaranja organizirat ćemo pokus kojemu je ishodište u gramatici, a onda preko izražavanja i stvaranja vodi do književnoga teksta.²⁰ Pokus je proveden sa studentima četvrte godine studija hrvatskoga jezika i književnosti.

U jezično-književnom pokusu polazi se od neorganizirane jezične građe do stvaranja tekstovne cjeline i interpretacije književnoga teksta. Nastavni sat (dvosat) može teći ovako:

²⁰ Stjepko Težak smatra da je put gramatika-književnost-izražavanje i stvaranje neuobičajen, ali da je često djelotvorniji od puta književnost-gramatika-izražavanje i stvaranje. Vidi: Težak, S., *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika u osnovnoj školi*, Školska knjiga, Zagreb, 1998., 536.

1. motivacija i najava cilja
2. otkrivanje neorganizirane jezične građe
3. pisanje sastava od zadane jezične građe
4. otkrivanje književnog predloška i interpretativno čitanje
5. analiza književnog predloška
6. analiza nastavnoga sata
7. zadatci za samostalan rad.

1. MOTIVACIJA I NAJAVA CILJA

Ponavlja se o semantici i osnovnim sintaktičkim funkcijama imenica, pridjeva i glagola. Otkriva se tijekom nastavnoga sata: prvo će se promatrati jezična građa (imenice, pridjevi i glagoli) na osnovi koje će se pokušati predvidjeti neke značajke teksta iz kojega je građa uzeta. Tijekom otkrivanja novih obavijesti moguće je mijenjati svoje mišljenje. Nakon predočene cijele jezične građe pristupa se pisanju kraćeg sastava/pjesme, dijaloga, monologa (slobodan izbor). Slijedi otkrivanje književnoga predloška i interpretativno čitanje, analiza teksta, uspoređivanje uratka s tekstem. U posljednjoj će se fazi analizirati nastavni sat i zadati zadatci za samostalan rad.

2. OTKRIVANJE NEORGANIZIRANE JEZIČNE GRAĐE

a) Prvo se nudi popis imenica na osnovi kojih se određuju obilježja teksta odakle je građa uzeta: tematika, vrstovna pripadnost, ugođaj, vrijeme, prostor, ime autora, naslov djela, neka jezična i stilska obilježja.

otac, maćeha, djeca, vatra, debla, šuma, roditelji, mrak, zvjerad, glad, hodanje, trud, sova, panj, proplanak, kolibica, vrata, baka, udes, zajuttrak, pečenje, kolači, slastice, vještica, hljebac, brašno, stajica, koza, paša, drva, peć, poslušnost, marljivost, vretence, nevolja, noć, vuk, san, jutro, nadžak, seoce, klada, predivo, zdjelica, mlijeko, studen, vila
--

Studenti su o predočenim imenicama rekli sljedeće:

- VRSTE IMENICA: opće, zbirne, stvarne, mislene.

- TVORENICE: vršitelj radnje, imenice za životinje, imenice za biljke, imenice za oznaku stvari, umanjenice, imenice odmila.
- KOJIH IMENICA NEMA: vlastitih, uvećanica.

Na osnovi imenica predviđaju se obilježja teksta:

- TEKSTOVNA VRSTA: svi su odredili da se radi o bajci.
- KLJUČNE RIJEČI: maćeha, zvjerad, duhovi, bijeda, jadi, glad, studen, baka, slastice, vještice, vila.
- NASLOV: svi određuju naslov Ivica i Marica, a jedan student da je riječ o Djevojčici sa žigicama.
- AUTOR: Braća Grimm, jednom se spominje Hans Ch. Andersen.
- TON: tužan.
- KLJUČNE RIJEČI KOJE UPUĆUJU NA TON: *maćeha, zvjerad, glad, studen.*
- KOMPOZICIJA: studenti su odredili prema imenicama *otac, maćeha, šuma, kolibica, baka, vatra, vila.*
- RASPLET: prema imenici vila predviđa se sretan rasplet.

b) Nudi se popis pridjeva da bi se otkrio ugođaj, raspoloženje. Pod utjecajem pridjeva prve se pretpostavke o tematskoj usmjerenosti teksta mogu mijenjati:

zaklonit, topao, jadan, oveći, šumski, ružan, obilan, krušni, slastan, sladak, lijep, žalostan, izgubljen, dobar, staričin, zao

Evo što su studenti zapazili o pridjevima:

- S OBZIROM NA KOLIČINU: malo pridjeva.
- SLAGANJE S IMENICAMA: pridjevi se slažu s imenicama.
- PREMA OSNOVNOJ PODJELI: opisni, odnosni.
- TON: predviđa se da u tekstu ima dosta hladnoće.
- KOMPOZICIJA: rasplet sretan.
- TEMA: i dalje se misli da je riječ o Ivici i Marici.

c) Nudi se popis glagola da bi se naslutile značajke teksta: opis, pripovijedanje, meditacija, liričnost, dramatičnost, epičnost:

poći, smrkavati se, ne vraćati se, lutati, bojati se, plakati, ostati, izraditi, pokucati, prepasti se, pribojavati se, prosuđivati, dočekati, misliti, vrisnuti, nacijepati, naložiti, nadgledati, učiniti, pohvaliti, zaboraviti, spavati, izjesti, nasmijati se, probuditi se, opaziti, ugledati, meketati, odvezati, stići, razabrati, dočekati, tražiti, vratiti se, obradovati se, opaziti, otkidati, ne trošiti, cijepati, nacijepati, pomusti, davati, nestati, biti

Što su studenti rekli o glagolima?

GLAGOLI PO ZNAČENJU: glagoli radnje, zbivanja i stanja.

GLAGOLI PO VIDU: svršeni i nesvršeni.

GLAGOLI PO PREDMETU RADNJE: prijelazni, neprijelazni i povratni.

PREVLADAVA pripovijedanje, kratak dijalog, bez monologa, dinamičan tekst, bez pejsažnih opisa.

Upozorava se da se i u ovoj fazi može mijenjati iskaz. Razgovorom u paru objasniti zašto se mijenja iskaz, koje su riječi na to utjecale.

Na osnovi predočenih glagola, imenica i pridjeva pokušava se odrediti vrijeme, prostor, književna vrsta, likovi, autor, djelo.

Studentska zapažanja:

- VRIJEME: prevlast perfekta upućuje na pričanje prošlih događaja.
- PROSTOR: obiteljska kuća, šuma, kolibica.
- TEKSTOVNA VRSTA: bajka.
- LIKOVI: otac, maćeha, brat, sestra, vještica, baka.
- AUTOR: Braća Grimm.
- DJELO: Ivica i Marica, a tek jedan student piše: Ovi me glagoli podsjećaju na Šumu Striborovu, ali kad bolje razmislim, ipak na Ivicu i Maricu.

3. PISANJE SASTAVA OD ZADANE JEZIČNE GRAĐE

U ovoj se fazi pišu kraći sastavi (pjesme, opisi, dijalozi, monolozi) u kojima će se upotrijebiti leksik iz predočenog popisa i to tako da odgovara pretpostavkama do kojih se došlo u prethodnim promatranjima.

Evo primjera:

“U jednoj dalekoj gori živjeli su otac i maćeha s djecom. Bili su vrijedni. Posla nije nedostajalo. Išli su u šumu i radili do mraka. Jednoga dana sve je pošlo naopako. Djeca su se izgubila. Kako su se samo bojali! Lunjali su nekim proplankom, a huk sove ih je pratio. Ubrzo su ogladnjeli, ali su umorni zaspali kraj nekog panja. Probudila ih je tiha glazba koja je odnekud dopirala i svojim slatkim zvukom obradovala male lutalice. Bila je to zapravo neka lijepa djevojčica. Nije im ništa govorila, samo im je rukom pokazala da pođu za njom. Ustali su, a djevojčica ih je vodila kroz mračnu šumu u koju je svjetlo dopiralo sve jače kao da je postala blagoslovljena. Ubrzo su stigli pred svoju kuću. Kako su se obradovali otac i maćeha! Na stolu su ih dočekali kolači i obilno pečenje što je do sada u njihovoj kući bila prava rijetkost. Upitali su djevojčicu kako to da su baš oni zavrijedili takvu sreću, a ona je odgovorila: Bog misli na svoju djecu!”

Osvrt na pisane radove

Možda bismo od studenata kroatistike očekivali više kreativnosti. Njihovi radovi su uglavnom dosta škrti, doimaju se tek kao kostur priče koju bi trebalo nadograditi. U središtu svih radova su bratac i sestrice koje maćeha nije voljela, pa su, zbog toga što su ih roditelji ostavili u šumu, zalutali. Nema maštovitijih zapleta osim onih na koje ih navodi priča o Ivici i Marici. Kao novi likovi-pomagači javljaju se vile, djeca ili životinje. Svi radovi završavaju sretno - izgubljena se djeca opet nalaze u obitelji.

U radovima uglavnom prevladava pripovijedanje, gotovo su bez dijaloga i monologa.

Opis likova je izostavljen, tek se javlja poneka etička karakterizacija, a vanjskoga opisa uopće nema. Na etičkome planu svi su likovi dobri, osim maćeha koja je uvijek zla.

4. OTKRIVANJE KNJIŽEVNOGA PREDLOŠKA I INTERPRETATIVNO ČITANJE

Riječ je o bajci *Ivica i Marica* Josipa Cvrtila. Cvrtila (1896.-1966.) je učitelj po zanimanju, pjesnik je i pripovjedač, autor desetak knjiga i mnoštva rasprava i prikaza. Bio je među najomiljenijim piscima između dva svjetska rata. Godine 1945. pridružio se nepreglednoj rijeci hrvatskih rodoljuba koji odlaze u svijet sanjajući san o domovini. Umire u Argentini.

Zbirku *Ivanjska noć* objelodanjuje 1922. Kao okrilje za svoje bajke uzima Ivanjsku noć. Tada je sve moguće, kaže pisac. A da je to tako, svjedoči pisac, jer je jednu takvu Ivanjsku noć i sam doživio. Zapisao je: *Sada znam da je sve istina što mi je baka pričala o Ivanjskoj noći.*

U hrvatskoj bajci Cvrtila popunjava tadašnju prazninu koja je nastala smrću Ivane Brlić-Mažuranić (1938.), a nju je naslijedila tek Sunčana Škrinjarić (1970.).

Bajka *Ivica i Marica* nastala je na predlošku klasične Grimmovljeve bajke. Ali, Cvrtila ulaže napor da ublaži grubost i pokaže čvrstu vjeru u dobrotu.

IVICA I MARICA

Otac i maćeha pošli u goru i povelili sa sobom Ivicu i Maricu. Na zaklonitu mjestu naložili djeci vatru pa otišli na posao. Tražeći zgodna debla da ih sijeku, zašli su daleko u šumu. Tamo su ostali cijeli dan. Već se smrkavalo, a oni se nisu vraćali. Djeca pomisle da su ih roditelji zaboravili, te pođu sama kući. Puta nisu poznavala, pa su lutala i zalutala. Bilo im je ružno u šumi, bili su sami, a bojali se mraka, zvjeradi i šumskih duhova.

Javila se sova:

Hu! Huhu!

Tu sam, tu:

Nadajte se zlu...

Djevojčica je plakala. Mislila je da su ih roditelji naumice ostavili, da ih nestane u gori. Često ih je slušala kako se tuže na svoju bijedu. Otac je nedavno rekao: - Zima dolazi, u nas nema kruha ni topla odijela. Ostat ćemo i bez drva, jer s onima, što ih izradimo, ne ćemo ni duga namiriti... - Maćeha mu je odgovorila: - Mi bismo još nekako proživjeli, ali kako će jedna djeca? Najbolje bi bilo da ih nema...

Ivica je tada tješio sekicu: - Maćeha ne kaže ništa zlo, dapače nas žali...

No sad je i on mislio da su ih se roditelji htjeli otresti, pa ih ostavili u šumi...

Sva je sreća što je izašao mjesec te su vidjeli kuda idu. Lunjali su dugo među drvećem, iznemogli od gladi i hodanja. Ivica je vidio da će im sav trud biti uzaludan, ako ne otpočinu. Našli su nekakav oveći panj, pa se sklonili kraj njega i pomolivši se Bogu zagrljeni usnuli.

Probude se u zoru i pođu dalje...

Nakon malo vremena izađu na lijep šumski proplanak. Bila je tamo nekakva kolibica. Djeca pođu k njoj i pokucaju na vratima. Izađe stara baka tako ružna da su se djeca prepala i umalo što nisu pobjegla ispred nje. Ona ih zapita odakle su i što žele. Kad su joj djeca ispričala svoj udes, ona ih uvede u kolibicu pa iznese pred njih obilan zajutak. Bilo je tu pečenja, kolača i svakakvih slastica. Djeca se razvesele i zaborave svoje jade. Ipak se oboje pobojavao ružne starice.

Kad je starica izašla iz sobe, Marica reče: - To je sigurno vještica, a možda je i zla...

Ivica odgovori: - Ne valja ljude prosuđivati po obličju. Baka nas je lijepo dočekala, pa zasad ne treba da ružno o njoj mislimo.

Uto se otvore vrata. Uđe baka i s nadžakom u rukama pođe prema Ivici. Sestrica samo što nije vrisnula od straha, jer je mislila da ga starica kani ubiti. No baka reče Ivici:

- Idi pred kuću, pa ovim nadžakom nacijepaj nešto drva... - A Marici reče: - Ti ćeš umijesiti hljebac... - I donese naćve, uspe u njih brašna, pa zovne djevojčicu neka se priredi za posao.

Kad su djeca učinila šta im je bilo naređeno, pošalje baka Ivicu da izvede iz stajice kozu, s kojom će poći na pašu. Marica je morala naložiti krušnu peć. Kad je ostala sama s bakom, bilo ju je malko strah. Zagledavala se više puta u peć, da vidi, je li dosta ugrijana. Katkad bi se iza nje nadgledala i starica, pa se Marici jednom učinilo kao da je baka kani turiti u onu vatru...

U podne su djeca dobila opet slastan ručak, a starica ih pohvalila radi njihove poslušnosti i marljivosti. Potom ih je poslala neka se igraju pred kolibicom, dok Ivica opet ne pođe na pašu s kozom. Nikad u životu nije im bilo tako lijepo kao taj dan, pa su zaboravili dom, roditelje i sve svoje nevolje. Baka i Marica završile su dnevni posao predući na lijepim vretencima...

Pred noć reče starica da će Ivica spavati u stajici kod koze, a Marica s njom u kolibici. Kad je to čula Marica, šapne Ivici:

- Hoće da nas rastavi, pa će nas ubiti: najprije mene, onda tebe... - Ivica odgovori:

- Ona želi da ja budem kraj koze, koju bi inače mogao tko noću odvesti. Moramo staricu slušati, jer nas ona hrani...Marica je ipak zamoli da je pusti s bracom u stajicu.

- Mogao bi - reče - noću vuk pa izjesti kozu i bracu; onda neka odmah pojede i mene. - Starica se tim njezinim riječima nasmije, pa im dopusti da spavaju zajedno u stajici...

Kad su se ujutro probudili nakon slatkog sna, opaze da su u šumi kod panja, uz koji su ono pretprošle noći legli na počinak. Već su pomislili da je njihov boravak kod bake bio samo lijep san, pa se ražaloste. Uto ugledaju u Maričinu krilu hljepčić, što ga je ispekla kod bake, i vretence, kojim je kod nje prela. Kraj Ivica bio je staričin nadžak, a uz nedaleko drvo meketala privezana koza, koju je Ivica vodio na pašu. Kad su odvezali kozu, ona pođe putem kojim su jučer stigli na proplanak. Ali danas je tamo bila samo šuma, a kolibi ni traga...

Idući za kozom izašli su istoga dana iz šume, pa su u daljini razabrali seoce. Pred večer su stigli kući, gdje su ih dočekali žalosni roditelji. I oni se baš malo prije vratili iz šume gdje su već drugi dan tražili izgublenu djecu.

Ivica i Marica ispriповijedaju roditeljima svoje doživljaje u šumi. Svi su bili veseli pošto se sve tako sretno svršilo. No još više se obradovaše kad su opazili da se Maričin hljebac, koliko god od njega otkidali, nikad ne troši. Isto tako bilo i s drvetom, ako se cijepao Ivičnim nadžakom: od jedne su klade mogli nacijepati voz drva i opet je ostajala čitava. Na vretencu jednako nikad nije ponestalo prediva, a koza, u koje god bi je doba pomuzli, davala je po zdjelicu mlijeka. Tako je gladi, golotinje i studeni zauvijek nestalo iz njihove kuće...

Ona je ružna starica jamačno bila neka dobra vila.

5. ANALIZA KNJIŽEVNOGA PREDLOŠKA

Provodi se komparativna analiza Grimmove i Cvrtiline bajke na razini rodovske pripadnosti, ustroja fabule i likova te jezika i stila. Zatim će se preispitati pretpostavke do kojih se došlo na osnovi jezične građe. Individualno se određuje koliko se uradak približio književnom predlošku.

Braća Grimm i Cvrtila pišu bajku pod istim nazivom u razmaku od oko 110 godina (Braća Grimm izdaju bajke 1812. i 1816., a Cvrtila 1922.). Fabula je slična: Ivica i Marica, bratac i sestrice, gube se u šumi. Nailaze na kućicu od kolača/kolibicu. Kada pokucaju, vrata im otvara vještica/ružna baka/. Grimmove likove vještica nasilno zadržava da ih uhрани i pojede, Cvrtilini se likovi zadržavaju u kolibici slobodnom voljom. U Grimmovoj bajci djeca se domišljatošću brane od vještichinih zlih namjera, a u Cvrtilinoj djeca prepoznaju da će im se dogoditi zlo koje je dostiglo Grimmove likove.

Cvrtilina bajka ublažava nasilje, pa se može reći da pisac beskrajno vjeruje u dobrotu, samo je treba prepoznati. Zato je Cvrtilina maćeha dobra (ona strahuje

nad djecom na što upućuje pridjev *jadna djeca*), a zla je vještica zamijenjena dobrom staricom, zapravo vilom.

Glavni su likovi, kao i u Grimmovoj bajci, bratac i sestra – Ivica i Marica, ali zapadajući u različite zgone, oni te zgone prepoznaju kao zgone svojih književnih prethodnika. Zapravo - Cvrtilini se likovi ponašaju kao da su tu klasičnu bajku pročitali, pa prepoznavši u svojoj nevolji (gubljenje u šumi) nevolju prethodnika, počinju se bojati. Ipak, to se više može reći za Maricu, manje za Ivicu. Marica u svakoj prilici prepoznaje zamku koju je u Grimmovoj bajci postavljala vještica, dok Ivica takvu zamku ne vidi, dapače je ublažuje, pa se može reći da nastupa u piščevo ime. Kao potkrijepu navodim:

- bratac i sestra se prisjećaju da su čuli razgovor oca i maćehe; Marica sumnja u maćehu, a Ivica tu sumnju želi otkloniti i opravdati postupak oca i maćehe: *Maćeha ne kaže ništa zlo, dapače nas žali... No sad je i on mislio, da su ih se roditelji htjeli otarasiti pa ih ostavili u šumi...* (27)
- kada djeca pokucaju na vrata kolibice, pojavi se ružna starica; Marica odmah pomisli: *To je sigurno vještica, a možda je i zla ...* (28), dok Ivica otklanja takvu sumnju i mudro veli: *Ne valja ljude prosuđivati po obličju. Baka nas je lijepo dočekala, pa zasad ne treba da ružno o njoj mislimo.* (28)
- baka predlaže da Ivica spava u štalici, a Marica u koliboci; Marica šapće Ivici: *Hoće da nas rastavi, pa će nas ubiti: najprije mene, onda tebe...* (29) Ivica niječe takvu pomisao: *Ona želi, da ja budem kraj koze, koju bi inače mogao tko noću odvesti...* (29).

A kojih motiva nema u Cvrtilinoj bajci?

- nema kamenčića ni mrvica kruha
- nema kućice od kolača
- nema kaveza
- nema grubih riječi ni vještičjeg smijeha.

Analizirajući sporedne likove uočavamo da u obje bajke postoje otac i maćeha, dok je uloga vještice u Cvrtilinoj inačici zamijenjena ružnom bakom/dobrom vilom. U Cvrtilinoj bajci postoji još lik sove koji preuzima ulogu zbora (čiji je korijen u zboru grčke književnosti) da bi nagovijestio zle događaje.

I, samo se u Cvrtilinoj bajci ističe pouka: *Ne valja ljude prosuđivati po obličju.* (28)

6. ANALIZA NASTAVNOGA SATA

Analizira se svaka faza stvaralačkog jezično-književnog postupka: nastavnikova priprema, cilj i zadaće, oblici, metode, aktivnost učenika/studenata.

Nastavnik treba:

- odabrati književno djelo, pripremiti interpretativno čitanje i analizu
- odrediti svrhu i nastavne zadaće
- osmisliti faze nastavnoga sata (oblike, metode)
- pripremiti nastavna sredstva i pomagala.
-

O stvaralačkom jezično-književnom pokusu studenti su istaknuli:

- Samo otkrivanje riječi na početku sata bilo je zbunjujuće. Puno riječi nama je nešto govorilo, ali hoće li i učenicima?
- Dobro je što smo bili primorani sudjelovati u radu cijeli sat. Rad u skupinama uvijek je zanimljiviji, kao i rad u paru.
- U ovakvom se radu razvija kreativnost, no treba biti spreman za rad tijekom dva školska sata; zahtijeva se velika pozornost i zauzetost svakoga studenta.
- Dobro je da su mogli doći na svoje i oni koji vole književnost, i koji vole jezik, i koji vole pisati.
- Ovaj način rada cijeli sat održava koncentraciju, potiče na aktivnost i kreativnost i, što je važno, uči kako slušati druge, kako poštovati tuđe mišljenje.

7. ZADATCI ZA SAMOSTALAN RAD

Zadajemo studentima da sami odaberu književni predložak i napišu pripravu za sat stvaralačkoga jezično-književnog pokusa.

Literatura

- Cvrtila, J. (1995.) Ivanjska noć, HPKZ Bjelovar, ur. Ilija Pejić
Peko, A., A. Pintarić (1999.) Uvod u didaktiku hrvatskoga jezika, Pedagoški fakultet, Osijek
Težak, S. (1998.) Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika, 2. dio, Školska knjiga, Zagreb
Težak, S., S. Babić (2000.) Gramatika hrvatskoga jezika, Školska knjiga, Zagreb

LANGUAGE EXPERIMENT ON CREATIVITY

A possible way to stimulate creativity in Croatian language teaching is shown through the linguistic-methodological experiment in which literature, grammar, expression and creation are combined. It starts as disorganized language material and leads to the creation of a text and to the interpretation of a literary text. In the processes the teaching aims are achieved. The fairy tale "Hansel and Gretel" by Josip Cvrtila served as a literary model.

Jelena Kuvač
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
Zagreb
Lidija Cvikić
Filozofski fakultet
Zagreb

UDK 811.163.42'367.623-053.2

PRIDJEVI U RANOME JEZIČNOME RAZVOJU UTJECAJ PJESAMA, PRIČA I RAZBRAJALICA

Slušanje priča i dječjih pjesama te samostalno pripovijedanje i pjevanje imaju važnu ulogu u dječjem emocionalnom, intelektualnom i jezičnom razvoju. Razumijevanje i proizvodnja jezika ne ovise samo o osobnosti pojedinoga djeteta, već i o količini i vrsti interakcije djeteta i njegove okoline. Zahvaljujući svojoj melodičnosti i ritmičnosti, pjesme i recitacije usmjeravaju djetetovu pozornost na glasovnu strukturu riječi, što pozitivno utječe na usvajanje jezika. Djeca pokazuju veliko zanimanje za pjesme priče i razbrajalice, često ponavljaju njihove dijelove te ih govore istovremeno s odraslom osobom, čak i kad ne razumiju u potpunosti njihovo značenje.

Pjesme i priče pripadaju književnoumjetničkome stilu, a njegovo je obilježje slikovitost. Slikovitost se postiže uporabom različitih izražajnih sredstava, od kojih su pridjevi jedno od učestalijih. Kako se usvajanje pridjeva u jezičnome razvoju odvija nešto kasnije, nakon usvajanja osnovnih imenica i glagola, ovim se radom nastojalo ispitati imaju li pridjevi koji se pojavljuju u pjesmama, pričama i razbrajalicama utjecaja na proizvodnju pridjeva u spontanome govoru. Rezultati ovako postavljenoga problema dobit će se usporedbom ove dvije skupine pridjeva kod troje djece.

1. UVOD

U leksičkome razvoju dijete prolazi kroz različita razdoblja. Nakon usvojene prve riječi i suženoga vokabulara kojim se u govoru služi, uslijedit će tranzicijsko razdoblje koje od leksičke suženosti dovodi do "leksičkoga brzaca".

Leksički je brzac eksplozija u imenovanju utemeljena na kognitivnom sazrijevanju i razumijevanju kategorizacije. Zahvaljujući tome djeci se u razdoblju od približno 12. do 18. mjeseca života broj riječi povećava s prvotnih pet do deset na šezdesetak riječi.

Premda u ranome jezičnome razvoju prevladavaju imenice i glagoli, u dječjem se rječniku pojavljuju i ostale vrste riječi. Količina i vrsta usvojenih riječi ovisi o stilu usvajanja jezika koji može biti referencijalan i ekspresivan. Karakteristika je referencijalnoga stila učenje riječi imenovanjem pojedinih predmeta, rezultat čega je izgrađivanje nominalnog rječnika. Usvajanjem jezika ekspresivnim stilom naglašava se pragmatička funkcija jezika pa tako usvojeni rječnik sadržava veći broj različitih vrsta riječi (Hoff-Ginsberg, 1997.). Iako se u usvajanju jezika kod djeteta pojavljuju oba stila, u pojedinoga će djeteta prevladavati jedan od ovih dvaju stilova, što ovisi o inputu koji dijete dobiva.

Dijete ne uči riječi samo u spontanoj, govornoj interakciji sa svojom okolinom, već i slušanjem priča, pjesama i razbrajalica. Priče, pjesmice i razbrajalice obogaćuju rječnik, uzor su za govorno strukturiranje i stvaralaštvo, djeluju na dječje osjećaje i doživljaje i potiču maštu (Prebeg-Vilke, 1991.).

Melodioznost i ritmičnost pjesama i razbrajalica usmjeravaju dječju pozornost na glasovnu strukturu riječi, što pozitivno utječe na razvijanje rječnika i usvajanje jezika. Djeca pokazuju veliko zanimanje za pjesme i priče, često ponavljaju njihove dijelove te ih govore istovremeno s odraslom osobom, čak i kad ne razumiju u potpunosti njihovo značenje. Upravo ovdje i dolazi do velikoga broja imitacija. Imitacijom se riječi rijetko pojavljuju u novim kontekstima i uglavnom su vezane za kontekst u kojem ju je dijete čulo i zapamtilo, odnosno naučilo.

Pjesmama i pričama kao književno-umjetničkim tekstovima važna su obilježja slikovitost, ritmičnost, bogatstvo riječi i izričaja (Težak-Babić, 2001.). Jedan od načina na koji se ova obilježja ostvaruju jest i česta uporaba pridjeva. U dosadašnjim se istraživanjima usvajanja hrvatskoga jezika pridjevima nije poklanjala veća pozornost, a čini se da nema ni istraživanja koja se bave pridjevima u dječjim pjesmama i pričama i njihovim utjecajem na usvajanje hrvatskoga jezika.

Iako nisu provedena sustavna istraživanja usvajanja pridjeva u hrvatskome jeziku, donekle je ipak poznata hijerarhija njihova usvajanja i razvoja, upravo

zahvaljujući analizama većeg broja transkripata spontanoga govora (Kuvač, Cvikić, 2001.).

Svrha je ovoga rada utvrditi pojavnost pridjeva u pjesmama, pričama i razbrajalicama koje su se pojavile kod djece. Također nas je zanimalo kada su se i koliko ti isti pridjevi pojavili u spontanome govoru djeteta.

1.1. Ispitanici i način prikupljanja podataka:

Na Odsjeku za logopediju Edukacijsko-rehabilitacijskoga fakulteta u Zagrebu započelo je 1994. godine sustavno praćenje troje djece u govornoj interakciji sa sugovornikom. To je praćenje trajalo tri godine. Riječ je o dvije djevojčice, Antoniji i Marini, te dječaku Vjeranu. Sva su djeca uredna jezično-govorna razvoja, a hrvatski su jezik usvajala u sredini u kojoj se govori zagrebačkim dijalektom. Podatci za ovaj rad uzeti su uz tih transkripata od pojave prvog pridjeva iz priča i pjesmama do zadnjega postojećega transkripta za svako pojedino dijete. Postojeći transkripti nisu kronološki ujednačeni.

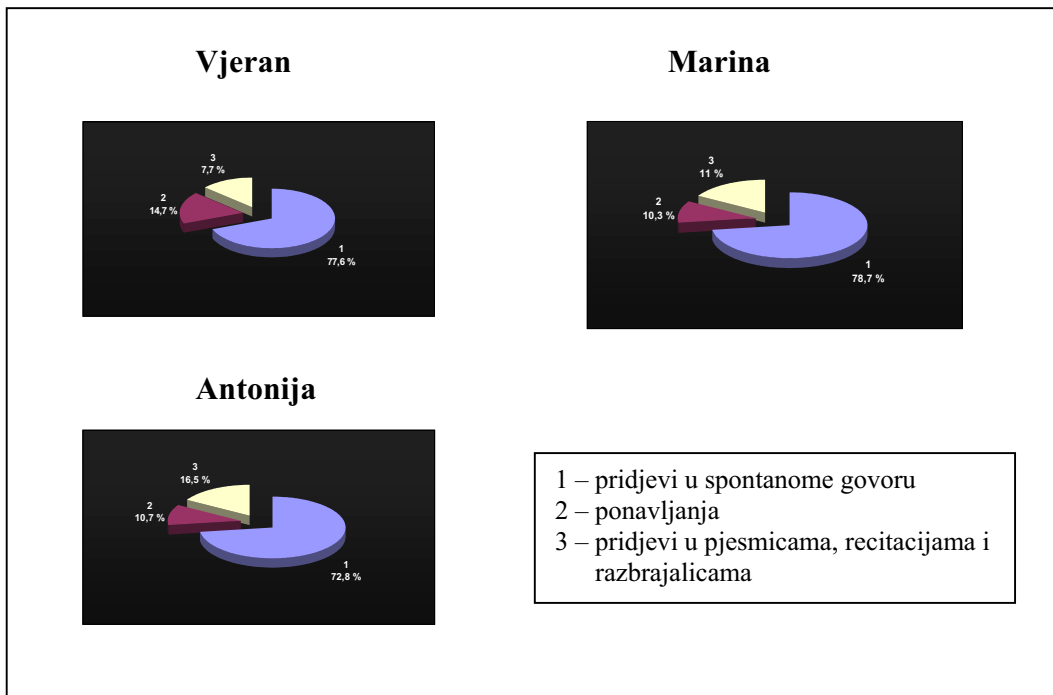
2. POJAVNOST PRIDJEVA U DJEČJIM ISKAZIMA

Za ovaj je rad bilo potrebno analizirati sve transkripte, a posebno one u kojima su se pojavili pridjevi. U ovome smo se radu bavile samo opisnim i jednim dijelom odnosnih pridjeva. U analizu nisu uključeni posvojni pridjevi, jer se posvojnost u hrvatskome jeziku može izraziti na različite načine (posvojni genitiv, posvojne zamjenice, posvojni pridjevi) pa bi razvojni put usvajanja kategorije posvojnosti bio nova tema istraživanja.

Analiza je pokazala da su se u dječjem govoru pridjevi pojavili u tri različite skupine iskaza:

1. *pridjevi u spontanome govoru* - pridjevi koje su djeca sama proizvela
2. *ponavljanja* - pridjevi u iskazima koje je dijete doslovno ponovilo za svojim sugovornikom
3. *pridjevi u pjesmama, pričama i razbrajalicama.*

Slika 1. Pojavnost pridjeva u spontanome govoru, pjesmicama, pričama i razbrajalicama te doslovno ponovljenih pridjeva



Pojavnost pridjeva kod sve troje djece najveća je u skupini pridjeva u spontanome govoru i iznosi prosječno 75% svih proizvedenih pridjeva. Ostale su se skupine pridjeva pojavljivale u nešto manjem postotku. Postotak pridjeva u ponavljanjima i pridjeva u pjesmama, pričama i razbrajalicama razlikovao se kod svakoga pojedinoga djeteta. Za ovaj su nas rad zanimale prva i treća skupina pridjeva, odnosno pridjevi u spontanome govoru i pridjevi u pjesmama, pričama i razbrajalicama. Pjesme, priče i razbrajalice tekstovi su koje je dijete uslijed čestoga ponavljanja zapamtilo i sposobno ih je samostalno reproducirati. Zato smo ih, za potrebe ovoga rada, nazvali *naučenim govorom* (NG). Na taj se način uspostavlja jasna i vidljiva razlika između ove skupine iskaza i spontanoga govora (SG). Analize koje slijede temeljit će se na te dvije skupine pridjeva za svako dijete pojedinačno.

3. PRIDJEVI U NAUČENOME GOVORU

3.1. Podjela pridjeva

Iz tablice 2. vidljivo je da postoje individualne razlike u pojavnosti pridjeva u naučenom govoru, koje ovise o količini inputa, o samome tekstu pjesme, priče ili razbrajalice te o mogućnosti svakoga djeteta da zapamti i reproducira tekst, odnosno pridjev.

Tablica 2. Pojavnost pridjeva u naučenome govoru kod ispitivane djece u odnosu na dob.

kronološka dob	Vjeran	Marina	Antonija
1,7	zelena (17x)		
1,8	zelena (4x)		
1,9		mala (9x)	drago; laki
1,10			crno (2x) duge; gladna; kratki; mali lijepi (4x); žuto
1,11	cijelu; lijepe; mala (2x); mutav; ljetnoj; presretan (2x); stari; veliki; zelena		žute
2,0	cunog; lukavi; male; mutav		jaki
2,1			
2,2	mrtva; žalosni		mala
2,3	zelena	malu	
2,4	vesela		
2,5		male (2x); fino (4x)	
2,6			
2,7			
2,8			
2,9			
2,10	zlatni		
2,11			

3,0		junačka (3x); male	
3,1			
3,2			
3,3			

Sve pridjeve koji su se pojavili trebalo bi podijeliti u nekoliko skupina, ovisno o njihovim leksičkim osobinama. Svaka je podjela pridjeva prema značenju teška i to je jedno od pitanja kojim se jezikoslovci i danas bave. Jedan je od razloga i taj što, iako pridjevi imaju svoje značenje (oni su semantički punoznačne riječi), pravo će značenje dobiti tek u svezi s imenicom uz koju se pojavljuju. Tako će primjerice pridjev *cijeli* u rečenici *Čekala sam te cijeli dan* imati vremensko značenje, a u rečenici *Pojeo je cijelu čokoladu* značiti količinu.

Poslužimo li se podjelom predloženom u gramatici HAZU (Babić i dr., 1991.), pridjevi koji su se pojavili u naučenome govoru označavaju nekoliko svojstava, npr.:

optička: *zelen, crn, žut, cijeli, dug, kratak,*

akustička: -

kinetička: -

kalorička: -

kemijska: -

biološka: *star, mrtav*

fiziološka: *gladan*

geometrijska: *malen, velik*

geografska: -

intelektualna: *mutav, lukav*

emocionalna: *presretan, žalostan, veseo*

estetska: *lijep, fin*

etička: *junačka*

sociološka: -

kulturološka: -

vrijeme: *ljetni*

gradivni pridjevi: *zlatni*

Iako je predložena podjela opsežna, u našem je slučaju ona nedovoljna. Izvan podjele ostali su pridjevi *drag, lak, jak* jer je pomalo nejasno kojoj bi od

predloženih skupina oni pripadali. Unatoč tome, iz podjele je vidljivo da se u nekim skupinama pojavilo više, u nekima manje, a u nekima ni jedan pridjev. Stoga je moguće uspostaviti i drugačiju podjelu pridjeva koja bi kao polazište imala dijete, odnosno djetetovu okolinu.

Odlučile smo se za podjelu u kojoj bi jednu skupinu činili pridjevi pomoću kojih se opisuje predmetni svijet koji dijete okružuje, odnosno optička i geometrijska svojstva predmeta. Ovih je pridjeva u analiziranim izričajima najviše. Drugu bi skupinu činili pridjevi koji su vezani uz bića, ponajprije uz čovjeka²¹. To su pridjevi kojima se opisuju biološka, intelektualna, emocionalna i etička svojstva čovjeka (tablica 3.), a u analiziranim izričajima također ih je znatan broj. U takvu su podjelu lako uvršteni svi pridjevi koji su se pojavili u transkriptima.

Tablica 3. Podjela pridjeva u odnosu na djetetovu okolinu

	pridjevi
vezani uz predmetni svijet	<i>zelen, crn, žut, cijeli, dug, kratak, malen, velik, lak, zlatni, ljetni</i>
vezani uz čovjeka	<i>star, mrtav, gladan, mutav, lukav, lijep, fin, junačka, presretan, žalostan, veseo, dragi, jak</i>

Promotrimo li svaku skupinu posebno, primijećujemo da se pridjevi u svakoj od njih odnose na nekoliko različitih obilježja (tablica 4.). Obilježja vezana uz predmetni svijet uglavnom su fizikalna (*veličina, oblik, dužina, težina, boja*), dok se obilježja vezana uz čovjeka uglavnom odnose na *osjećaje, osjete i fizičke osobine*. Osim te dvije skupine pridjeva, javljaju se i pridjevi koje smo nazvale *dvojni pridjevi*. Ti se pridjevi mogu odnositi na *dva različita obilježja unutar iste skupine* (npr. *cijeli* – količina, vrijeme) ili na *obilježja u različitim skupinama* (npr. *lijep* – predmetni svijet i čovjek).

²¹ Neki se od ovih pridjeva mogu pridavati i životinjama.

Tablica 4. Obilježja označena pridjevima

<p>1. Obilježja vezana uz predmetni svijet:</p> <p>a) boja: <i>zelen, crn, žut, zlatni</i></p> <p>b) veličina: <i>malen, velik</i></p> <p>c) dužina: <i>dug, kratak</i></p> <p>d) težina: <i>težak</i></p> <p>e) vrijeme: <i>ljetni</i>.</p>	<p>2. Obilježja vezana uz čovjeka:</p> <p>a) osjećaji i osjeti: <i>presretan, žalostan, veseo, dragi, junački, gladan</i></p> <p>b) fizičke i psihičke osobine: <i>star, lukav, lijep, mrtav, jak, drag</i>.</p>
<p>3. Dvojni pridjevi:</p> <p>a) različita obilježja unutar iste skupine: <i>cijeli</i></p> <p>b) obilježja u različitim skupinama: <i>fin, lijep</i>.</p>	

3.2. Pridjevi iz naučenoga govora kod svakoga djeteta pojedinačno

Pojedinačne se razlike pokazuju u dobi djeteta u kojoj se pojavljuje prvi pridjev u pjesmama, pričama i razbrajalicama, zatim u broju pridjeva i u tome na koja se obilježja pridjev odnosi.

3.2.1. Vjeran

Prvi se pridjev u naučenom govoru kod Vjerana pojavljuje u dobi od jedne godine i sedam mjeseci (1,7).²² Kod njega se javlja najveći broj pridjeva (15 natuknica) koji se odnose na različita obilježja. Kod Vjerana se pojavljuju sljedeća obilježja predmetnog svijeta:

- boja: *zelena*²³ (1,7; 1,8; 1,11; 2,3), *crni* (2,0) *zlatni* (2,10)
- veličina : *malo* (1,11; 2,0), *veliki* (1,11)
- vrijeme: *ljetni*.

Unutar skupine pridjeva koji se odnose na čovjeka pojavljuju se obilježja:

- osjećaji i osjeti: *presretan* (1,11), *žalosni* (2,2), *vesela* (2,4), *presretan* (1,11)
- fizičke i psihičke osobine: *lijepo* (1,11) *mutav* (1,11; 2,0), , *stari* (1,11), *lukavi* (2,0), *mrtva* (2,2).

Kod Vjerana se javlja i skupina dvojnih pridjeva:

- različita obilježja unutar iste skupine: *cijeli* (1,11)
- obilježja u različitim skupinama: *lijep*.

²² Dalje se u radu neće riječima navoditi broj godina i mjeseci djetetova života, već oznake kao 1,7 gdje se prva brojka odnosi na godine djeteta, a brojka iza zareza na mjesece.

²³ Pridjevi su navedeni u istome obliku u kojemu su se pojavili kod djeteta.

Svi se pridjevi u jednome mjesecu ne pojavljuju jednako često. Najčešće se ponavlja pridjev *zelena*, sedamnaest puta u dobi od 1,7 i četiri puta u dobi od 1,8. Pridjevi *presretan* i *mala* ponovili su se dva puta u dobi od 1,11. Ostali su pridjevi izgovoreni samo jedanput u mjesecu u kojemu su se pojavili.

3.2.2. Marina

Kod Marine su zastupljeni sljedeći pridjevi:

U skupini pridjeva koji se odnose na predmetni svijet, javljaju se samo:

- obilježje veličine: *mala* (1,9; 2,3; 2,5; 3,0).

Skupinom pridjeva koji se odnose na čovjeka označavaju se:

- fizičke i psihičke osobine: *junački* (3,0).

Kod Marine se također pojavljuje i skupina dvojnih pridjeva, i to:

- pridjevi koji se odnose na obilježja u različitim skupinama: *fino* (2,5).

Najzastupljeniji je pridjev kod Marine *malen*. U svim mjesecima u kojima su se pojavili pridjevi u naučenome govoru pojavio se taj pridjev. On je ujedno i prvi pridjev koji se kod nje pojavio u toj skupini iskaza. Sva tri pridjeva pojavila su se više puta: *mala* devet puta u dobi od 1,9, dva puta u dobi od 2,5, *fino* četiri puta u dobi od 2,5 i *junačka* tri puta u dobi 3,0.

3.2.3. Antonija

Kod trećega djeteta, Antonije, prvi se pridjev pojavljuje u istoj dobi kao kod Marine (1,9) i zastupljene su sve tri skupine.

U skupini pridjeva koji se odnose na predmetni svijet javljaju se sljedeća obilježja:

- boja: *crno* (1,10), *žuto* (1,10 i 1,11)
- veličina: *mala* (1,10 i 2,2)
- dužina: *duge* (1,10), *kratki* (1,10)
- težina: *lak* (1,9).

Od pridjeva koji se odnose na čovjeka javljaju se pridjevi kojima se izriču sljedeća obilježja:

- fizičke i psihičke osobine: *drago* (1,9), *jaki* (2,0)
- osjećaji i osjeti: *gladna* (1,10)

Iz skupine dvojnih pridjeva javlja se pridjev

- koji se odnosi na obilježja u različitim skupinama: *lijepi* (1,10).

Više se puta pridjev pojavio samo u dobi od 1,10 i to *crno* dva puta i *lijepi* četiri puta.

4. ODNOS PRIDJEVA U NAUČENOME GOVORU I PRIDJEVA U SPONTANOME GOVORU

Utvdili smo koji se pridjevi i kada javljaju u naučenome govoru. Zanimalo nas je kada se ti isti pridjevi javljaju u spontanome govoru. Analiza je pokazala da je taj odnos različit za različite pridjeve. S obzirom na to kada se pridjevi javljaju u naučenome, a kada u spontanome govoru, razlikuju se četiri vrste odnosa:

1. **naučeni govor** → **spontani govor** - pridjev se prvo pojavljuje u naučenome govoru, a nakon nekoga vremena pojavljuje se i u spontanome govoru.
2. **naučeni govor** - pridjev se javlja samo u naučenome govoru, njegovo pojavljivanje nismo pronašli u spontanome govoru.
3. **spontani govor** → **naučeni govor** - pridjev se prvo javlja u spontanome govoru, a nakon nekog vremena ga nalazimo i u naučenome govoru.
4. **istovremeno** - pridjev se istovremeno javlja i u naučenome i u spontanome govoru.

Ovi nam odnosi pokazuju razliku između pojavnosti i usvojenosti pridjeva kod djece. Sve dok se neki pridjev kod djeteta javlja samo u naučenome govoru (odnosi *samo naučeni govor* i *naučeni govor* → *spontani govor*), a njegovu uporabu ne nalazimo u kontekstima različitim od onih u kojima se javlja u tim tekstovima, govorimo o imitaciji. Za razliku od njih, pridjevi koji su se pojavili u odnosu *spontani govor* → *naučeni govor*, odnosno *istovremeno* pojavljivanje, upravo su oni pridjevi koji će nam pokazati koja od obilježja označenih pridjevima dijete najprije usvaja.

4.1. Vjeran

Tablica 5. Odnos pridjeva u naučenome govoru i u spontanome govoru kod Vjerana

kronološka dob	pridjevi u naučenome govoru	pridjevi u spontanome govoru
1,4		veliki
1,5		
1,6		
1,7	zelena; (17x)	cuveni (2x); mokar; težak; p(l)ava; p(l)avi; zuta (7x); žute (2x); žuti (10x); žuto; žutu
1,8	zelena (4x)	cruveni; cuveni (6x); cuvena; lepi; mokal; žuti (5x)
1,9		cuveni; lijepi (2x); mala (3x); malu (2x); nova; novi (7x); vel(i)ki; zuta; žuti (8x)
1,10		dragi; mali (5x); žuti
1,11	cijelu; lijepo; mala (2x); mutav; ljetnoj; presretan (2x); stari; veliki; zelena	crno; lijepa; mala (2x); malu (2x); velika
2,0	cunog; lukavi; male; mutav	dobar (3x); mali; malu
2,1		cuveni; duge; (li)jepa; lijepo; mala; plastične (2x); umo(r)na; zelena; zelenu
2,2	mrtva; žalosni	brži; dobal (2x); lijepi; mala; mali (3x); malu (2x); obična; običnu; velika; veliku (3x); žuti
2,3	zelena	clvena (3x); clveno (2x); dajeki; dobar (2x); dugačko; hladna; (li)jepo (4x); mala; mali (4x); plavi; plavo; smeđi; velika; veliko; žuti
2,4	vesela	crvena; dobla (2x); fini (3x); lijepo; mali (4x); plava (2x); plave; prehladen; ružno; velik; veliki (2x); veliko; veseli; zločesta; žutu
2,5		fine (2x); fini; mokal (4x); plavi; strgani (2x); velika (12x); veliku; vruće; zločesti (2x)
2,6		bijela; bijeli; crvena; dobar; mali (2x); plava (3x); veliki (2x); žuta (3x)
2,7		bijela (3x); bijele; crvena; crveno (4x); gladan (2x); mala; narančasta; plava (2x); plavi (2x); plavo; siv; siva (3x); sive (2x); zelena; žedan; žuta; žuto (3x)
2,8		crveni; lijepa; lijepi; ludi; male; novi (3x); velika; velike (2x); veliki; veseli
2,9		crvena; crveno (3x); crvenu (2x); lijepo (2x); ljubičastu; mala (3x); mali (2x); malo; plavo; plavu;

		sportski; velika (8x); veliki; veliku; zločest (7x); zločesta; zločesti
2,10	zlatni	bijela; bijeli; bolji; crne; crvene (4x); velike; veliki; zelena
2,11		bijelu; crvene; ljubičaste; narandasta (2x); mali; ozlijeđeno (2x); veliki (2x); visoko; žuta
3,0		bijeli (2x); cijela (3x); dobri (2x); glupa (6x); glupi; glupo; gotova (2x); male; šumske (2x); velike; visoki; zločesta (4x); zločesti; zločesto;
3,1		hladnu; mali; obučena (2x); vruće
3,2		mali; maloj; malu; mlađi; novi (2x); novoga (2x); novog (3x); plave; velika; veliki (2x); veliko

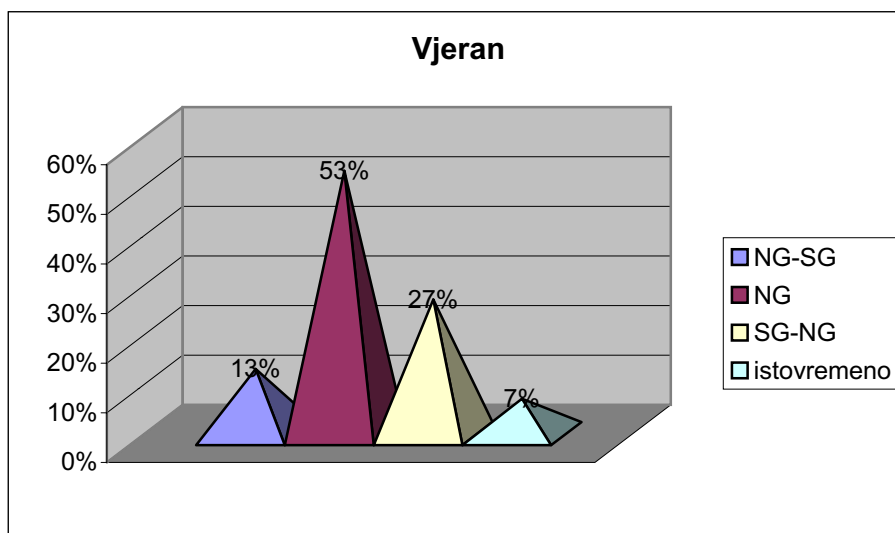
U tablici 5. prikazana je pojavnost pridjeva u naučenome i pridjeva u spontanome govoru kod Vjerana. Pridjev *zelen* prvi je pridjev koji se pojavio u naučenome govoru u dobi od 1,7. Pojavio se i u dobi od 1,8; 1,11; 2,3, a u spontanome govoru pojavio se tek u dobi od 2,7. Pridjev *cijeli* u naučenome se govoru javlja se u dobi od 1,11, a u spontanome govoru tek u dobi od 3,0. Ova su se dva pridjeva najprije pojavila u naučenome, a tek kasnije u spontanome govoru.

Pridjev *lijep*, *mali* i *velik* javljaju se u naučenome govoru u dobi od 1,11, a u spontanome su se govoru pojavili ranije. Pridjev *lijep* pojavio se u dobi od 1,8, a pridjevi *mali* i *veliki* u dobi od 1,9. Pridjev *crni* pojavio se u naučenome govoru u dobi od 2,0, a u spontanome govoru u dobi od 1,11. Ovi pridjevi najprije se javljaju u spontanome govoru, a tek nakon toga u naučenome govoru.

Samo u naučenome govoru pojavili su se pridjevi: *mutav*, *ljetni*, *presretan*, *stari*, u dobi od 1,11. *Lukav* se pojavio u dobi od 2,0, a *mrtav*, *žalostan* u dobi od 2,2, a *zlatni* u dobi od 2,10.

Jedini pridjev koji se istovremeno pojavio i u naučenome i u spontanome govoru, pridjev je *veseo*, u dobi od 2,4.

Kod Vjerana se najveći postotak pridjeva pojavio samo u naučenome govoru, a svoj odraz nije našao u spontanome govoru (53% pridjeva). Drugi su po zastupljenosti pridjevi koji su se najprije pojavili u spontanome, a tek kasnije u naučenome govoru (27%). Mali je postotak pridjeva koji se prvo javljaju u naučenome, a tek nakon toga u spontanome govoru (13%), a samo 7% pridjeva javlja se istovremeno i u naučenome i u spontanome govoru (slika 6.).



Slika 6. Odnos pridjeva u spontanome govoru i naučenome govoru kod Vjerana

Pridjevima koji su se kod Vjerana pojavili u odnosu *spontani govor* → *naučeni govor* izražavaju se sljedeća obilježja:

veličina: mali-veliki

boja: crn

dvojni pridjevi (b): lijep

Istovremeno se javlja pridjev *veseo* kojim se izražavaju psihičke i fizičke osobine čovjeka.

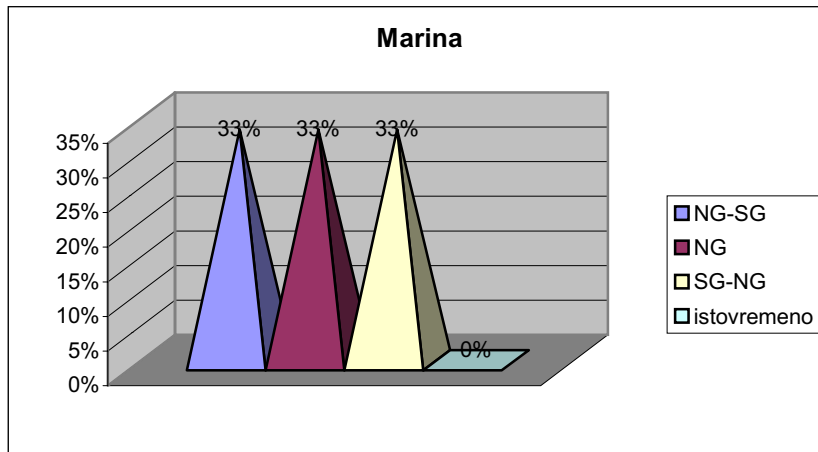
4.2. Marina

Tablica 7. Odnos pridjeva u naučenome govoru i u spontanome govoru kod Marine

kronološka dob	pridjevi u naučenome govoru	pridjevi u spontanome govoru
1,5		malu; velika (7x)
1,6		dobro (2x); vejika (3x); vejiki
1,7		vejika (1 1x); vejiko (2x); vejiku (2x)

1,8		mala; vel(i)ku (3x)
1,9	mala (9x)	mala; mali; vejika; vejike; vejiki (3x); vejiku (2x)
1,10		mala
1,11		
2,0		mala (2x); mali; vejika (4x); vejiki
2,1		lepa; hladna (2x); mali; c(r)vena (3x); plava (2x); zelena (4x); zuta (3x)
2,2		doblo (2x); mala (4x); male; mali (3x); malu (2x); veliku; zločest (2x)
2,3	malu	vejikog
2,5	male (2x);fino (4x);	bubana; čiste; dobla; dobre; fuj (6x); gol (3x); mala; male; malom; vluće; zločesta
2,6		civena (3x); dobla (5x); dobro; kiselo (4x); mala; mali; plava; veliki; veliku (2x);zelena (2x); zeleno; zmazano; žuta (4)
2,7		veliko; veliku; visoko
2,8		bijela; civena (6x); civeno (3x); crni; čista; dlagi; dobla; lepe; lepo; mala (2x); male (8x); mali (2x); okrugle; plava (6x); plave; plavi; plavo (3x); roza (6x); supej; veća; velika (3x); veliku (3x); vluće; zelena; zločesta (2x); zmazana; žuta; žuti
2,9		
2,11		
3,0	junačka (3x); male	crvenu; fine; kamenita; lepa; lepe; lepom, lepu; mali; malu (3x); narandasta; pospana; rozom; starog; umorna; zločest; zločesti
3,1		bijele (3x); bolesna (2x); crn; crvene (3x); debela; dobar; glupa (5x); lepe; lepo; mala (9x); mali (2x); malog; plave (2x); preveliki; roze; rozo; stariji; sveti (4x); velika (2x); velike (9x); veliki (3x); veliku; vruće (2x); zelene; zelenu; zločesta (3x); zločesti
3,2		mali (3x); malog; plavi (2x); veliki; velikog; žuti; žutog (2x);
3,3		bijela

Pridjev *mala* javlja se u naučenome govoru u dobi od 1,9; 2,3; 2,5; 3,0, a u spontanome se govoru javlja u dobi od 1,5. On je pridjev jedini pridjev koji se najprije javlja u spontanome govoru, a zatim u naučenome govoru. Pridjev *fin*, koji se četiri puta pojavio u naučenome govoru u dobi od 2,5, u spontanome se govoru pojavio u dobi od 3,0, pa stoga ulazi u vrstu odnosa *naučeni govor* → *spontani govor*. Pridjev *junačka* pojavio se samo u naučenome govoru u dobi od 3,0, ali nije pronađen u spontanome govoru. Budući da se kod Marine ne pojavljuje vrsta odnosa *istovremena* pojava pridjeva, a u ostalim se odnosima javlja samo po jedan pridjev, svaki je od ovih odnosa zastupljen s 33,3%.



Slika 8. Odnos pridjeva u spontanome govoru i naučenome govoru kod Marine

Pridjev *malen*, koji se prvo pojavio u spontanome govoru, a zatim u naučenome govoru, pokazuje da je obilježje veličine koji taj pridjev označava prvo obilježje koje je usvojila Marina.

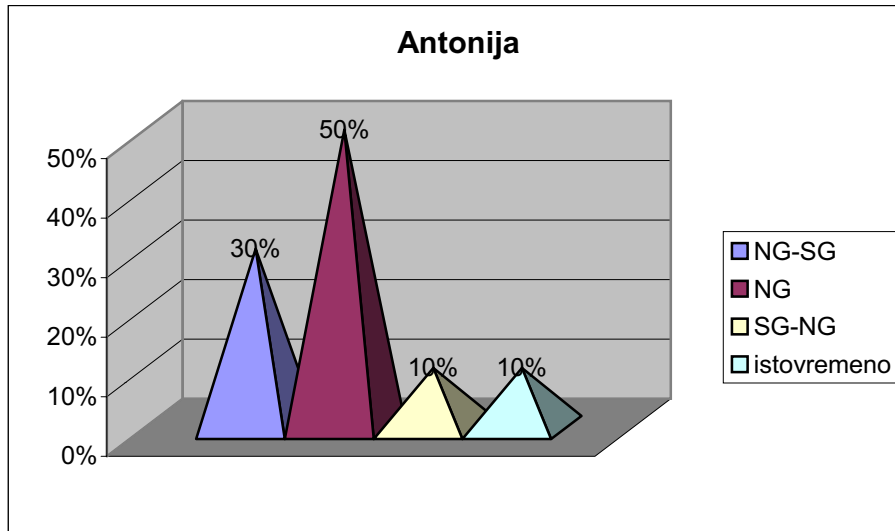
4.3. Antonija

Tablica 9. Odnos pridjeva u naučenome i u spontanome govoru kod Antonije

kronološka dob	pridjevi u naučenome govoru	pridjevi u spontanome govoru
1,7		ve(l)ika
1,9	drago; laki	mali (5x); veliki (4x)
1,10	cuno (2x); duge; gladna; kratki; ma(l)i (li)jepi (4x); žuto	cuvenom; plavom; plavu; žuta (2x)
1,11	žute	dob(r)a; ve(l)ika
2,0	jaki	zejeno (2x); ve(l)ika (2x);
2,1		hadnom (2x); luda; plave; top(l)om
2,2	mala	bosa; dob(r)e (2x); h(l)adno; mala (4x); maji; maju; vejika (2x); vejiki (2x)
2,3		cuni (2x); c(r)vene; c(r)veni; c(r)veno; (li)jepa; (li)jepi; (li)jepo; mala; ve(l)ika (5x); ve(l)iki (2x); zeleno (2x)
2,4		bosa (2x); c(r)venu; dobaj; maji (3x); malu; vejiki; vejiku; zejeno (2x)
2,5		bosa (2x); fino; hadne; mala (2x); maji; maje; maju (2x); zejene
2,6		dragi; mala, zločesta
2,7		debeljuca; malom; vesele; zločesta
2,8		crvena; crveno; crvenom; krvavo; ljuta; mala; malu; plavom; plavu; velikog (2x); veliku; većega

Kod Antonije se pridjev *drag* javlja u naučenome govoru u dobi od 1,9, a u spontanome se govoru pojavio u dobi od 2,6. Pridjevi *crn* i *lijep* pojavili su se u naučenome govoru u dobi od 1,10, a u spontanome su se govoru pojavili u dobi od 2,3. Pridjev *lak* javlja se u naučenome govoru u dobi od 1,9. Pridjevi *dug*, *gladan* i *kratki* mjesec dana kasnije, a pridjev *jak* u dobi od 2,0. Svi se ti pridjevi javljaju samo u naučenome govoru. Samo se pridjev *malen*, koji se u naučenome govoru javlja u dobi od 1,10, pojavio u spontanome govoru mjesec dana ranije (1,9). Pridjev *žut* jedini je pridjev koji se u dobi od 1,10 istovremeno pojavio u naučenome i spontanome govoru.

Najveći se postotak pridjeva (50%) javlja samo u naučenome govoru. Udio pridjeva koji se najprije javljaju u naučenome, a nakon toga u spontanome govoru iznosi 30%, dok je podjednak postotak pridjeva koji se pojavljuju u odnosu *spontani govor* → *naučeni govor* i pridjeva koji se javljaju *istovremeno* u obje vrste iskaza (10%).



Slika 10. Odnos pridjeva u spontanome govoru i naučenome govoru kod Antonije

Jedini pridjev koji se kod Antonije najprije pojavio u spontanome govoru, a zatim u naučenome jest pridjev *malen*. Pridjev *žut* pojavljuje se istovremeno (1,10). Prema tome, obilježja koja je Antonija prvo usvojila jesu veličina i boja.

4.4. Usporedba djece

Iz prethodne je analize vidljivo da se kod sve djece ne javljaju sve vrste odnosa pojave pridjeva u spontanome i naučenome govoru te da se djeca međusobno razlikuju i prema broju pridjeva koji se javljaju u pojedinoj vrsti odnosa (tablica 11.).

Tablica 11. Odnosi pojavljivanja pridjeva kod sve djece

vrsta odnosa	Vjeran			Marina			Antonija		
	%	pridjev	obilježje	%	pridjev	obilježje	%	pridjev	obilježje
NG→SG	13%	<i>zelen cijeli</i>		33%	<i>fin</i>		30%	<i>drag crn lijep</i>	
NG	53%	<i>mutav ljetni presre -tan stari lukav mrtav zlatni</i>		33%	<i>junačka</i>		50%	<i>lak dug gladan kratki jak</i>	
SG→NG	27%	<i>mali velik crni lijep</i>	veličina boja dvojni	33%	<i>mala</i>	veličina	10%	<i>malen</i>	veličina
Istovremeno	7%	<i>veseo</i>			-		10%	<i>žut</i>	

Kod sve je djece velik postotak pridjeva koji se pojavljuju samo u naučenome govoru, a također je znatan udio pridjeva koji se najprije pojavljuju u naučenome govoru, a tek kasnije u spontanome. To pokazuje da djeca proizvode i one riječi čija značenja još nisu naučila, odnosno koje nisu usvojila. Ovakva se pojava pokazala i u prethodnome istraživanju pridjeva, a većinom je bila vezana uz pridjeve za boje (Kuvač, Cvikić, 2001.). Relativno je malen postotak pridjeva koji se pojavljuju istovremeno u obje vrste iskaza, a kod jednoga djeteta taj odnos izostaje. Usporedbom pridjeva koji se javljaju u odnosu najprije spontani govor,

zatim naučeni, a koji je ujedno bio i svrha ovog rada, dolazimo do značajnih rezultata. Tim smo odnosom utvrdili da sva djeca dijele isto, prvo obilježje pridjeva, a to je obilježje veličine. To navodi na zaključak da se obilježje veličine prvo usvaja. Ovakav je rezultat također potvrđen u prethodnome istraživanju pridjeva u spontanome govoru (Kuvač, Cvikić, 2001.).

5. ZAKLJUČAK

Ispitivanje utjecaja pjesma, priča i razbrajalica na usvajanje pridjeva pokazalo je da učestalo slušanje dovodi do kognitivnog zasićenja, odnosno memoriranja. Djeca će često ponavljati pridjeve u kontekstima u kojima su se pojavili u pjesmama, pričama i razbrajalicama, no ti se isti pridjevi neće javiti u spontanome govoru. Takva se imitacija može smatrati odstupanjem²⁴ od psiholingvističkog načela “proizvodnja utemeljena na razumijevanju”, no ona nikako ne bi smjela biti negativno vrednovana. Imitacija predstavlja samo drugačiji oblik jezičnoga usvajanja pa će tako usvojenim riječima dijete nešto kasnije pripisati značenje. Upravo to pokazuju pridjevi koji se najprije javljaju u naučenome govoru, a koji nakon nekog vremena svoj odraz nalaze i u spontanome. S druge strane, imitacija također upućuje na dobru razvijenost fonološke sastavnice, odnosno glasovne strukture.

Cjelokupan proces jezičnoga usvajanja pokazuje individualne razlike u odnosu na smjer i brzinu usvajanja, no unatoč tome postoje neke opće karakteristike u redoslijedu usvajanja elemenata pojedinih jezičnih razina. Iste su se karakteristike pokazale i kod usvajanja pridjeva. Provedeno istraživanje pokazalo je da su sva djeca najprije usvojila obilježje veličine, jer ovo obilježje ima jasne granice za razliku od nekih drugih obilježja, primjerice boje, čije su granice nejasne i različite. Redoslijed usvajanja ostalih obilježja ovisi o svakome pojedinom djetetu. Da bi se utvrdio redoslijed usvajanja ostalih obilježja, potrebno je provesti sustavna istraživanja na većem broju djece.

²⁴ Slična su odstupanja već ranije potvrđena u analizi pridjeva u spontanome govoru (Kuvač, Cvikić, 2001.).

Literatura

- Braisby, N., Dockrell, J. (1999.) Why is colour naming difficult? *Journal of Child Language* 26. Cambridge: Cambridge University Press. 23.-47.
- Hoff-Ginsberg, E. (1997.) *Language Development*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Kovačević, M., Anđel, M. (1999.) Jesu li leksički i gramatički razvoj međusobno usklađeni. *Zagreb-Rijeka: Teorija i mogućnost primjene pragmalingvistike; Zbornik HDPL-a*. 397.- 405.
- Kuvač, J., Cvikić, L. (2001.) Usvajanje pridjeva: semantička i morfološka obilježenost. *Mošćenička Draga: 2. kongres logopeda: logopedija u novom tisućljeću. izlaganje*
- Prebeg-Vilke, M. (1991.) *Vaše dijete i jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Težak, S., Babić, S. (2000.) *Gramatika hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.

ADJECTIVES IN EARLY LANGUAGE DEVELOPMENT

Listening of stories, children songs and poems beside individual retelling and singing have an important role in children emotional, intellectual and language development. The comprehension and production of language not only depend on the child's individuality but also on the quantity and type of interaction between a child and environment. Owing to melodiousness and rhythmicality, children songs and poems direct the child's attention to the sound structure of words, which influences positively on language acquisition. Children show a great interest for songs and stories, they often repeat some parts of them or they repeat them at same time with an adult although they do not understand their meaning.

Children songs, poems and stories belong to a literary-artistic style which is characterised by stylistic means. They are obtained with the usage of expressive means and one of these means, which is very frequent, are adjectives. As the acquisition of adjectives proceed later then the acquisition of basic nouns and verbs in language development, in this paper it was attempted to question if adjectives, which appear in songs and poems, have an influence on the production of adjectives in spontaneous talk. The results of this issue will be achieved by comparison between these two groups of adjectives. For the aim of this paper transcripts of three children, in which adjectives were followed from their first appearance onwards, were used.

IZBORNA NASTAVA HRVATSKOGA JEZIKA U SEDMOM RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE

Nastavni plan i program za osnovnu školu Ministarstva prosvjete i športa nudi učenicima sedmoga i osmoga razreda osnovne škole izborni program hrvatskoga jezika namijenjen darovitim učenicima. Rad pokazuje izborni program namijenjen učenicima sedmoga razreda naslovljen *Glagoljica*. Program nudi sustavniji pristup jezičnoj problematici najstarijega razdoblja hrvatske pismenosti. Svrha, ciljevi, zadaće te afirmacija načela individualnosti kao temeljnog načela na kojem počiva izborni program, pokazuje se na primjeru obrade teme *Povijesni razvoj glagoljice do 12. st.*

Među programskim vrstama nastave hrvatskoga jezika, uz obveznu, dopunsku, slobodnu (fakultativnu) nastavu te učeničke slobodne (izvannastavne) aktivnosti, posebno mjesto ima i izborna nastava²⁵. Riječ je o ponuđenim programskim sadržajima koje učenik bira prema vlastitoj sklonosti, kreativnosti i sposobnosti. Izborna je nastava hrvatskoga jezika, stoga, namijenjena darovitim učenicima, odnosno onima koji žele proširiti svoje spoznaje iz pojedinog područja nastave hrvatskoga jezika. Naime, "prihvatanjem izbornoga programa učenik stječe dodatne kompetencije, razvija svoje posebne mogućnosti i zadovoljava svoje posebne interese" (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 1999.,175.). Nastavnim planom i programom za osnovnu školu Ministarstvo je prosvjete i športa za učenike sedmoga i osmoga razreda osnovne škole ponudilo četiri izborna programa koji obuhvaćaju sadržaje iz svih nastavnih (predmetnih) područja: hrvatskoga jezika, književnosti, jezičnoga izražavanja i medijske

²⁵ O programskim vrstama nastave hrvatskoga jezika vidi opširno u: Težak (1996., 121.-126.).

kulture²⁶. U ovom ću se radu osvrnuti na izborni program naslovljen *GLAGOLJICA - "BRANITELJICA NARODNOSTI I ČUVARICA RODA"* (Broz)²⁷ koji dopunjuje obvezni program nastave hrvatskoga jezika, i to najstarijega jezičnopovijesnoga razdoblja. Detaljnije ću se osvrnuti na sadržaje izbornoga programa koji se obrađuju u sedmom razredu osnovne škole, a sa sadržajima istoga programa u osmom samo djelomice, koliko je potrebno povezati spomenutu povijesnojezičnu problematiku u cjelinu.

U osnovnoj se školi učenici ne uvode u sustavno proučavanje povijesti hrvatskoga jezika u okviru redovite (obvezne) nastave²⁸. S povijesnojezičnom problematikom učenici se, uglavnom, susreću u sedmom i osmom razredu kada upoznaju povijesni razvoj hrvatskoga jezika osvjetljenim izborom tekstova od Bašćanske ploče do najnovijega doba, a što je, uglavnom, povezano s nastavom književnosti i gramatike. Stoga upravo izborna nastava omogućuje da se učenici sustavnije uvedu u početke pismenosti proučavanjem najstarijih jezičnih spomenika te pisanjem i čitanjem glagoljskih tekstova. Takvi jezični sadržaji nužno proizlaze iz same svrhe izbornoga programa glagoljice; naime, u Nastavnom planu i programu za osnovne škole istaknuto je da spomenuti izborni program treba "razvijati jezične i književne sposobnosti; razvijati kulturu čitanja glagoljskih tekstova, razvijati kulturu gledanja TV-emisija o glagoljici" (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 1999., 182.). Tako određena svrha izbornoga programa omogućuje primjenu integracijsko-korelacijskoga didaktičkoga sustava koji počiva na ideji povezivanja i sjedinjavanja nastavnih sadržaja ne samo u okviru nastavnih područja koja čine predmet hrvatski jezik, već je pojedine jezične sadržaje moguće uskladiti s nastavom povijesti i nastavom zemljopisa (primjerice učenje o kralju Zvonimiru i Bašćanska ploča ili pak sjeverna Hrvatska i rasprostranjenost glagoljskih natpisa) te s nastavom likovnoga odgoja i informatike (primjerice, oblikovanje glagoljskih slova u različitim likovnim tehnikama ili pak na računalu). Nadalje, osposobljavajući se za čitanje i pisanje glagoljice, učenici razvijaju ne samo pozitivan odnos prema vlastitoj kulturnoj baštini, već i osjećaj povezanosti s europskim postignućima i otvorenosti prema

²⁶ O izornoj nastavi hrvatskoga jezika vidi: Nastavni plan i program za osnovnu školu (1999., 175.-183.).

²⁷ U daljnjem tekstu: glagoljica.

²⁸ O nastavi povijesti hrvatskoga jezika u osnovnoj i srednjoj školi poglavito: Težak (1996., 447.-453.).

svijetu, što je među zadaćama izbornoga programa posebno istaknuto. Ostale su zadaće²⁹ izbornoga programa:

- buđenje zanimanja za upoznavanje najstarijeg razdoblja hrvatske književnosti
- upoznavanje hrvatske glagoljske baštine
- osposobljavanje za čitanje i pisanje glagoljice, usvajanje glagoljskog propisa
- buđenje zanimanja potrebnih za spoznaju i prihvaćanje trajnih ljudskih, jezičnih i književnih vrijednosti
- razvijati pozitivan odnos prema vrednovanju hrvatske kulturne baštine.

Što se tiče sadržaja kojima se ostvaruju svrha i zadaće izbornoga programa glagoljice, oni se, prema načelu primjerenosti i akceleracije, usvajaju u sedmom i osmom razredu³⁰. U sedmom se razredu daju osnovne obavijesti o povijesnom razvoju hrvatskoga jezika do 12. st., a što uključuje razvoj glagoljice do 12. st. te zemljopisnu rasprostranjenost glagoljskih spomenika u Hrvatskoj. U skladu se s tim stječu spoznaje o najstarijim glagoljskim natpisima: *Plominskom, Valunskoj ploči, Krčkom, Grdoselskom zapisu, Humskom grafitu i Ročkom abecedariju*. Osposobljavajući se za pisanje i čitanje glagoljskih tekstova, učenici sedmoga razreda trebaju upoznati vrste glagoljice (oblu i uglastu), brojnu vrijednost glagoljskih slova te dobiti naputke o čitanju i pisanju glagoljice glede uporabe spojnica (ligatura) i kratica kojima obiluju tekstovi najstarije hrvatske pismenosti. U osmom se razredu spoznaje o glagoljici i glagoljanju produbljuju kada se glagoljskim natpisima upoznatim u prethodnom razredu pridružuje početak rukopisne, a potom i tiskarske prakse u Hrvata te se u skladu s tim pozornost usmjerava na najvažnije glagoljske knjige: *Vinodolski zakon, Hrvojev misal, Novakov misal, Prvotisak, 2. novljanski brevijar* i dr. Time se povijesni razvoj glagoljice do 12. st. proučen u sedmom razredu nastavlja u osmom zlatnim dobom hrvatske glagoljaške pismenosti od 12. do 15. st. te od 16. do 20. st. kada se bilježi

²⁹ Zadaće izbornoga programa glagoljice određene su prema Nastavnom planu i programu za osnovne škole (1999., 182.).

³⁰ Nastavni plan i program za osnovnu školu ne govori o načelima primjerenosti i akceleracije pri izboru sadržaja, ali su ona nužna za prilagođavanje znanstvenih spoznaja osnovnoškolskoj obrazovnoj razini. Nastavni plan i program za osnovnu školu ističe da su pri izboru sadržaja uzeta "u obzir ova načela: *načelo učenikova pojedinačnog interesa, načelo zavičajnosti, aktualnosti i funkcionalnosti*" (1999., 175.). O načelima općenito važnim za uspješno ostvarivanje nastave hrvatskoga jezika poglavito: Težak (1996., 93.-110.).

postupno razdvajanje i utruće glagoljaške kulture na našim prostorima. Ovladanoj se obloj i uglastoj glagoljici u osmom razredu pridružuje i rukopisna (kurzivna) i ukrasna (kaligrafska) glagoljica. Kao ilustraciju za metodičku transpoziciju spomenutih sadržaja izborne nastave glagoljice u sedmom razredu nudim primjer ostvarivanja teme *Povijesni i prostorni razvoj glagoljice do 12. st.* kojom se učenici uvode u spomenutu jezičnu problematiku, a za čije je ostvarenje predviđeno sedam nastavnih sati.

TEMA: *Povijesni i prostorni razvoj glagoljice*

1. sat: upoznavanje plana izborne nastave i načina rada, moguće izmjene i dopune te njegovo konačno prihvaćanje;
2. sat: teorije o postanku glagoljice: izvješće o prikupljenoj građi, značenje i sadržaj pojma "glagoljica", vodeće teorije o postanku glagoljice, (ne)priklanjanje iznesenim teorijama, upute i izbor članova koji će istražiti ćirilometodske teorije o postanku glagoljice;
3. i 4. sat: ćirilometodske teorije: izvješće o prikupljenim izvorima, sv. Ćiril kao sastavljač glagoljice, Moravska misija, širenje glagoljice na hrvatska područja, uporišta ćirilometodskoj teoriji (rasprava), upute za dopune i daljnji rad;
5. sat: zemljopisna rasprostranjenost glagoljice: izvješće o prikupljenoj građi, tragovi glagoljskih natpisa, upute za dopune i daljnji rad;
6. sat: razvoj glagoljice do 12. st.: izvješće o dopunjenoj i prikupljenoj građi, početci pismenosti u Hrvata, jezičnostilska raslojenost hrvatskoglagoljskih srednjovjekovnih tekstova;
7. sat: ponavljanje i utvrđivanje (kviz znanja)³¹.

Povijesni i prostorni razvoj glagoljice učenici istražuju na ovim izvorima: *Filološki razgovori* S. Damjanovića, *Glagoljska početnica* F. Para i *Hrvatska Glagoljica* D. Žubrinića.

Kao praktičan primjer ostvarivanja navedene teme dajem tijek nastavnoga procesa spoznavanja teorija o postanku glagoljice (2. nastavni sat). Nastavni je proces organiziran u jednom nastavnom satu i izveden u sedmom razredu osnovne škole.

³¹ O organizaciji jezičnih natjecanja i igara u nastavi hrvatskoga jezika vidi: Težak (1979., 70.-77.)

Primjer iz nastavne prakse

I. PRIPREMA

Motivacija može biti razgovor o pojmovima glagoljica, glagoljati o kojima su učenici trebali samostalno istraživati. Nakon iznesenih spoznaja izvodi se zajednički zaključak da glagoljica (od staroslavenske riječi glagolati - govoriti) može označavati:

- a) glagoljsko pismo
- b) liturgiju
- c) sve što je pisano glagoljicom.

Najava: Pred učenike se stavlja problemsko pitanje: Kako je nastala glagoljica? Odgovor na to pitanje, ili barem približavanje odgovoru, zadatak je ovoga nastavnoga sata.

II. ISTRAŽIVANJE

Zbog brojnosti teorija o postanku glagoljice (znanost ih broji više od četrdeset) primjenjuje se suradničko učenje, odnosno učenje u manjim skupinama kako bi se svaka skupina usmjerila na jednu od ponuđenih teorija. O prednosti takvoga načina učenja na izornoj nastavi bit će riječi poslije.

a) Sastavljanje skupina

Učenici se dijele u četiri skupine. Vodi se računa o heterogenosti skupina u najširem značenju te riječi, a osobito glede uključivanja u svaku skupinu slabije motiviranih i manje uspješnih učenika.

b) Podjela radnih zadataka

Svaka skupina, odnosno svaki član skupine, dobiva na nastavnom listiću jednu od teorija o postanku glagoljice. Zadatak je svake skupine iznijeti dokaze o postanku glagoljice i o tome izvijestiti ostale skupine. Pri tomu je važno da znanstvene spoznaje na nastavnom listiću budu prilagođene osnovnoškolskoj dobi. Radni su zadatci ovako podijeljeni skupinama:

1. skupina: Ćirilometodske teorije o postanku glagoljice
2. skupina: Hammova migracijska teorija

3. skupina: Teorija Marka Japundžića o postanku glagoljice

4. skupina: Ostale teorije o postanku glagoljice.

c) Samostalni istraživački rad članova skupine na dobivenim zadacima

Nastavnik upućuje učenike da u radu primijene postupak *čitanje uz obilježavanje* ili *insert*³². Čitajući tekst, učenici će ga označavati posebnim znakovima:

"✓" - kvačicu će dopisati na rubnici uz podatak koji su već znali ili su mislili da znaju;

"-" - znakom minusa obilježavaju onaj podatak koji je u proturječju s onim što su znali ili mislili da znaju;

"+" - znakom plusa obilježavaju onaj podatak koji je za njih potpuno nov.

Kada su svi članovi iste skupine pročitali i označili tekst, svoja iskustva razmjenjuju s ostalim članovima skupine.

d) Izvješće svih skupina o radnim rezultatima

Predstavnici članova svake skupine izlažu rezultate vlastitoga istraživanja, iznose dokaze kojima nastoje uvjeriti ostale skupine da prihvate upravo iznesenu teoriju o postanku glagoljice.

Rezultati se istraživanja skupina mogu ovako sažeti:

1. skupina: Prema ćirilometodskim teorijama glagoljicu je sastavio sv. Ćiril po božanskom nadahnuću između 861. i 863. g. Pri tomu je dvojbeno je li glagoljski sustav stvarao po uzoru na neko drugo, a obično se ističe da je to grčko pismo, ili je glagoljica u cijelosti njegovo autorsko djelo;

2. skupina: Prema Hammovoj migracijskoj teoriji glagoljica je nastala prilikom seobe Slavena u dodiru s Gotima i gotskim runama. Rune (na gotskom - tajno pismo) predstavljaju pismo starih Germana, najviše Skandinavaca, sačuvano u kamenu i drugim natpisima;

3. skupina: Teorija Marka Japundžića polazi od teze da je sv. Ćiril sastavio ćirilicu, a ne glagoljicu. Smatra da je glagoljica hrvatsko narodno pismo nastalo prirodnim razvojem među Hrvatima, i to prije Ćirila.

4. skupina: Usporedba nekih glagoljskih slova potvrđuje da je glagoljica nastala iz etiopskog pisma jer neka slova doista nalikuju na glagoljska. No neki vjeruju da je nastala iz armenskoga pisma. Osim sličnosti u pismu tu

³² Postupak je preuzet iz: Peko, A., Pintarić, A. (1999., 122.-123.).

teoriju potkrjepljuju i sličnosti u pleteru koji je istovjetan s hrvatskim. Prema jeronimskoj predaji, pak, glagoljicu je sastavio sv. Jeronim, i to iz tajnih magijskih znakova.

III. SAŽETAK

a) Sintezе i vrednovanje ukupnih rezultata

Nakon polemike rezultati se sažimaju. Spoznaje se da svaka teorija u jednom dijelu uspijeva potvrditi svoju opravdanost, no da ni jedna ipak ne daje konačan odgovor na postavljeno pitanje s početka sata: Kako je nastala glagoljica? Korisno je da u završnom dijelu sata učenici ocijene svoju zainteresiranost, aktivnost, uspješnost u zaključivanju.

Najavljuje se da će svrha sljedećega susreta biti opširnije proučavanje ćirilometodskih teorija kao vodećih teorija o postanku glagoljice. U tom se smislu učenicima daju zaduženja, upute o izvorima u kojima mogu pronaći spomenutu problematiku. Sljedeći nastavni proces započinje izvješćem o prikupljenoj građi.

Na primjeru obrade ove nastavne jedinice uočljivo je kako je za izbornu nastavu osobito pogodno suradničko učenje, odnosno zajedničko učenje koje se, osim radom u skupinama, vrlo uspješno ostvaruje i radom u paru. Naime, primjenom modela suradničkoga učenja usvajanje je znanja djelotvornije, učenici ga istodobno unaprjeđuju, aktivniji su i kreativniji. Osim toga suradničko učenje stavlja učenika u ravnopravniji odnos ne samo prema drugom učeniku, nego i prema nastavniku što razvija socijalne vještine te jača samopoštovanje i samopouzdanje³³. No i individualni oblik rada pridružuje se metodama suradničkoga učenja jer "najbolje uklanja učenički pasivizam tradicionalne škole i optimalno pomaže da se mladi razvijaju kao stvaralačke ličnosti" (Težak, 1996., 229.). Možda upravo izborna nastava nudi najviše mogućnosti za afirmaciju zahtjeva da učenik bude aktivan subjekt u odgojno-obrazovnom procesu, odnosno da bude "učenik koji pita, raspravlja, istražuje, zahtijeva, problematizira, surađuje s učiteljem rješavajući zadane i stvarne probleme" (Težak, 1996., 43.). Uloga je učitelja svedena na koordiniranje rada, poticanje u istraživačkome radu,

³³ O suradničkom učenju i njegovim značajkama opširnije u: Žanetić, I., Žanetić, Lj., Drandić, B. (2001., 176.-195.). O društvenim oblicima rada u nastavi, njihovim prednostima i nedostacima također: S. Težak (1996., 127.-147.) te Peko, A., Pintarić, A. (1999., 82.-103.).

upućivanje na dostupnu literaturu i na svaku drugu pomoć koju učenici zatraže. Primjenom se spomenutih nastavnih oblika omogućuje, osim toga, da se učenici uvode i u već navedeni samostalan istraživački rad jer ih se upoznaje s metodama i tehnikom znanstvenoga rada, što u izornoj nastavi osobito treba biti istaknuto³⁴. Naravno, od učenika se ne traže veliki istraživački rezultati; bit će to pokušaji da do novih povijesnojezičnih spoznaja napreduju postupno oslanjajući se na vlastito jezično istraživanje.

Iz svega rečenoga nameću se i zaključne misli; izborna nastava glagoljice sustavnije pristupa najstarijemu razdoblju hrvatske jezične povijesti. Učeći o prvim koracima hrvatskoga pisma i jezika, učenici sami sigurnije koračaju kroz njegovu suvremenost, osjećaju se nastavljačima i graditeljima književnojezične tradicije, što u konačnici razvija svijest o cjelovitosti i neprekinutom tijeku hrvatske književnojezične povijesti i tradicije. Otkrivajući tako vlastitu baštinu i povijest u riječi i kamenu, spoznaju ujedno da svoju sutrašnjicu mogu graditi samo na čvrstim temeljima nacionalne prošlosti. U tome je sva ljepota i radost njihova glagoljanja.

Literatura

- Damjanović, S. (2000.): *Filološki razgovori*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada
- Nastavni plan i program za osnovnu školu* (1999.), Prosvjetni vjesnik, posebni izdanje (broj 2), Zagreb
- Paro, F. (1995.): *Glagoljska početnica*, Rijeka
- Peko, A., Pintarić, A. (1999.): *Uvod u didaktiku hrvatskoga jezika*, Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Pedagoški fakultet
- Rosandić, D. (1980.): *Problemska, stvaralačka i izborna nastava književnosti*, II. izdanje, Sarajevo: Svjetlost
- Težak, S. (1979.): *Literarne, novinarske, recitatorske i srodne družine. Priručnik za nastavnike*, III. izmijenjeno izdanje, Zagreb: Školska knjiga
- Težak, S. (1996.): *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*, Zagreb: Školska knjiga
- Ženetić, I., Žanetić, Lj., Drandić, B. (2001.): *Nastavnički priručnik 2001./2002.*, Zagreb: Znamen
- Žubrinčić, D. (1996.): *Hrvatska glagoljica*, Zagreb

³⁴ O tome: Rosandić, D. (1980., 21.).

CROATIAN LANGUAGE AS AN ELECTIVE CLASS IN THE SEVENTH GRADE OF PRIMARY SCHOOL

The National Curriculum for primary schools approved by the Ministry of Sport and Education offers elective programmes on Croatian language for talented pupils in 7th and 8th grade. The elective class for 7th-graders called Glagolitsa is closely described in this paper. It offers a more systematic approach to language problems related to the oldest era of Croatian literacy. A sample-lesson on the topic of Historical Development of Glagolitic Script up to the 12th Century shows aims, goals, tasks and affirmation of the principle of individuality as the main principle of the elective programme.

DIJETE I UČENJE STRANOGA JEZIKA

Yvonne Vrhovac
Filozofski fakultet
Zagreb

UDK 81'243-053.2
372.46
37.012

**GOVOR I RAZGOVOR U HRVATSKOM PROJEKTU
“ISTRAŽIVANJE PROCESA UČENJA/USVAJANJA STRANOGA
JEZIKA U RANOJ DOBI” (1991. – 2001. g.)**

U članku smo prikazali istraživanja i zaključke do kojih su došli nastavnici uključeni u hrvatski projekt ranoga učenja stranih jezika u okviru govornih i razgovornih aktivnosti s djecom rane osnovnoškolske dobi. Opisuju se recitatorske aktivnosti i prednosti rada pri dramatizaciji priče i komunikaciji na osnovi predloška. Istaknuto je kako se na komunikacijskoj razini djeca samostalno snalaze u iskazu i slobodno komuniciraju najčešće pomoću kratkih rečenica, a kad naiđu na poteškoće, koriste se nekim komunikacijskim strategijama.

U okviru projekta o procesu učenja i usvajanja stranoga jezika u osnovnoškolskoj dobi obavljena su mnoga istraživanja u različitim područjima koja se odnose kako na nastavu jednoga od stranih jezika u projektu (engleski, francuski, njemački, talijanski), tako i na sam proces učenja toga jezika.

Kako ne možemo prikazati rezultate svih istraživanja u okviru projekta ranoga učenja stranih jezika od 1991. do 2001. godine, ograničit ćemo se uglavnom na područje govornih aktivnosti kojima se nastavnici koriste na satu stranoga jezika i opisati njihove osobitosti.³⁵

³⁵ Pri opisu aktivnosti koristili smo se uglavnom člancima iz publikacija “Children and Foreign Languages – Les enfants et les langues étrangères”, University of Zagreb, Faculty of Philosophy, Zagreb, 1993.(u tekstu označena CFLELE,1993.) i “Children and Foreign Languages – Les enfants et les langues étrangères – Kinder und Fremdsprachen – Bambini e lingue straniere”, University of Zagreb, Faculty of Philosophy, Zagreb, 1995.(u tekstu označena CFLKFBLS,1995.)

Stavovi i motivacija za učenje stranoga jezika

Postavimo li opće pitanje je li dijete rane dobi motivirano za učenje stranoga jezika, najčešći je odgovor na njega negativan. Dijete nema posebnu volju ni potrebu da u kontaktu s drugom osobom upotrebljava neki drugi jezik osim svoga materinskog. Najčešće neće iskazati želju za učenjem stranoga jezika. Učinit će to tek u situaciji kad bi, primjerice, to učinio njegov najbolji prijatelj. Tada će dijete vjerojatno zamoliti roditelje da i njega upišu u vrtić, igraonicu ili tečaj sa željom da uskoro može pokazati kako i on “govori” strani jezik kojim se koristi njegov prijatelj, razmišljajući istodobno “zašto bi moj prijatelj bio drukčiji ili bolji od mene”. Kad je riječ, dakle, o odluci o učenju i o izboru jezika, taj dio odluke najčešće pripada roditeljima. Oni odlučuju hoće li njihovo dijete početi učiti neki jezik, koji će to biti jezik, gdje će ga učiti i kako. Razlozi za izbor jezika različiti su, no roditelji vole da im dijete uči onaj jezik koji i oni znaju. Vjerojatno misle kako će, po potrebi, moći pomoći djeci u trenucima poteškoća ili pak kontrole znanja. Međutim, mnogim bi nastavnicima i stručnjacima u brojnim situacijama, naprotiv, bilo draže da se roditelji ne upliću u nastavu stranoga jezika. Posjedujući jezičnu kompetenciju, najčešće ne posjeduju metodičko znanje ni potrebne kompetencije za podučavanje stranoga jezika u tako ranoj dobi.

Ispitivači su proveli ankete s učenicima prvih razreda o tome jesu li svjesni učenja nekoga stranog jezika, koje aktivnosti na stranom jeziku najviše vole, jesu li svjesni nekih osobitosti stranoga jezika koji uče i zašto ga uče. Rezultati anketa pokazuju kako već mali sedmogodišnjaci imaju djelomično razvijenu jezičnu svjesnost, uočavajući neke osobitosti stranoga jezika u usporedbi s materinskim, uče ga jer žele putovati, a većina najviše voli aktivnosti crtanja i pjevanja na stranom jeziku, (Mihaljević Djigunović, Kovačević, Vrhovac, u CFLELE, 1993.; Mihaljević Djigunović, u CFLKFBS, 1995.)

Za uvid u rezultate istraživanja u ostalim jezičnim područjima i vještinama valja proučiti spomenute publikacije.

Publikacija “Children and Foreign Languages III – Les enfants et les langues étrangères III – Kinder und Fremdsprachen III – Bambini e lingue straniere III”, University of Zagreb, Faculty of Philosophy, Zagreb, 2001. zanimljiva je jer sadrži članke koji prikazuju istraživanja sa zadnjom generacijom učenika uključenih u projekt ranoga učenja stranih jezika, obavljena u jezičnim područjima koja zahtijevaju bogatije jezično znanje i solidniju komunikacijsku kompetenciju.

Istraživanja o roditeljskim stavovima o učenju stranoga jezika pokazuju da su roditelji zadovoljni činjenicom kako će im djeca rano započeti s učenjem stranoga jezika u školi. Iako smatraju da se jezik najbolje nauči u zemlji u kojoj se govori, imaju optimistične stavove prema učenju jezika u školi uz učiteljevu pomoć - pod uvjetom da se učenju jezika posveti dovoljno vremena i da se u tu svrhu odvoji dovoljno školskih sati (Mihaljević Djigunović, u CFLELE, 1993.; za detaljnu analizu, Mihaljević Djigunović u CFLKFBS, 1995.).

Kad dijete započne s učenjem stranoga jezika, postavlja se pitanje korištenja tim jezikom. Koje su situacije u kojima će dijete željeti govoriti na stranom jeziku ili se možda po potrebi i služiti njime? Treba, dakle, analizirati dječje potrebe i susljedno tomu situacije u kojima će pokazati kako je svladalo strani jezik, dakako, najprije na razini razumijevanja, a potom i na razini proizvodnje (Rijavec, u CFLELE, 1993.).

Govorne situacije

U kojim situacijama dijete upotrebljava strani jezik? Kada mu je potrebna jezična, odnosno komunikacijska kompetencija? Dijete najviše voli govoriti stranim jezikom kad recitira pjesmice ili brojalice, ili pak kad u igrokazu glumi neku ulogu, dakako i kada posjeduje bolju komunikacijsku kompetenciju.

a) Recitiranje

U ovim jezičnim aktivnostima vidljivo je kako dijete s užitkom izgovara glasove, slogove riječi ili iskaza na stranom jeziku. Ti jezični elementi imaju za njega neku magičnu moć, poseban odjek, poseban čar. Takvi su jezični elementi stoga najpogodniji za usvajanje izgovora i ritma jezika koji se uči, za usvajanje i učenje svih pravogovornih elemenata. Kada u nastavi koristimo pjesmice ili brojalice, činimo to najčešće zbog ritma i rime - a susljedno tomu radi zabave, uveseljavanja učenika, a dakako i lakšega usvajanja. Naime, ti jezični predlošci, strukturirani prema određenom ritmu, imaju na kraju stiha riječi koje se najčešće rimuju. Takvi fonetski elementi olakšavaju djeci memoriranje. Vrlo često oni su i bez značenja, izmišljeni su zbog glasovne slike ili rime pa ih djeca lakše pamte i s lakoćom reproduciraju. Kako su brojalice, a i pjesmice, uglavnom strukturirane prema određenom ritmu, djeca prigodom recitiranja vidljivo uživaju. Često ih

ponavljaju, a da ih ne razumiju. Za njih je osobito važno pokazati sugovorniku, učiteljici, roditelju, prijatelju da su sposobni nešto izgovoriti na stranome jeziku. Ponosni i samosvjesni, na taj način zadovoljavaju svoj "ego".

Takve jezične sadržaje nastavnik može vrlo prikladno koristiti i s tihom i sramežljivom djecom. Svako je dijete željno dokazivanja. Želi pokazati da je već kao maleno naučilo strani jezik, da je i sposobno nešto izgovoriti na stranom jeziku. Dakle manje kompetentno dijete, tiho i sramežljivo, idealan je reproduktivni govornik takvih jezičnih sadržaja. Djeca mogu takve pjesmice i brojalice recitirati samostalno, ali i zborna, pa je za povučeno dijete to idealna mogućnost za iskaz jezičnoga ponašanja. Za hrabriju, inventivniju i maštovitiju djecu pjesmice i brojalice predstavljaju jezične elemente u kojima nastavnik može iskoristi dječju maštu i duhovitost. Naime, dobro strukturirana pjesmica, prema određenom ritmu i rimi, pogodan je materijal kojemu dijete može samostalno nešto dodati, samo stvoriti dio stiha, samo izmisliti neku novu riječ ili cijeli iskaz. Ti su jezični sadržaji stoga pogodni za poticanje jezične kreativnosti, osobnoga i samostalnoga izraza. Razvijaju u djeteta muzikalnost i osjećaj za ritam. Osim lakoga zapamćivanja cjelovitih pjesmica ili brojalica, u određenim situacijama pojedini njihovi segmenti djeluju kao čimbenik poticanja učenika da izgovori i upotrijebi ranije usvojene strukture ili vokabular.

Pri izboru pjesmica i brojalica nastavnik mora paziti na njihovu primjerenost dječjoj dobi. Trebale bi biti sadržajno razumljive, jezično ne preteške i u cjelini ne preduge. Zapamćivanje pjesmica i brojalica, usvajanje izgovora stranoga jezika i njihovo pjevanje olakšat će pratnja uz mimiku i geste. Pjesmice i brojalice pogodne su i za korištenje svih jezičnih vještina. Dakle od slušanja i razumijevanja preko reprodukcije možemo doći do pisanja pojedinih usmeno usvojenih jezičnih elemenata, pa nakon toga i do čitanja dijelova teksta ili čak do cijeloga napamet naučenoga teksta. (Gajić, Kovačević, Kruhan, Štokić, u CFLELE, 1993.).

b) Dramatizacija priče

Djeca izvrsno oponašaju odrasle osobe i to izraženo pokazuju kad nastavnik tijekom sata organizira takve aktivnosti u razredu. Dramatizacija priče primjer je kako se sve učenike može uključiti u takvu aktivnost jer svi žele sudjelovati u igrokazu. Gluma je aktivnost prirođena svakoj osobi, a kako se djeca

pred odraslima ne boje loše odglumljene uloge, dramatizacija priče aktivnost je u kojoj dolazi do izražaja dječja sposobnost oponašanja, neverbalnoga izražavanja pomoću pokreta, gesta i mimike. Osim spomenutoga, glumom djeca mogu izraziti osjećaje, pa tijekom igrokaza u potpunosti unose sebe u “dramsku” igru. Pri uvježbavanju igrokaza nastavnik može iskoristiti dječju spremnost za stvaralaštvo i maštanje. Mlađi učenici uvijek vrlo ozbiljno shvaćaju te aktivnosti, pa susljedno tome pokazuju i veliku odgovornost i ozbiljnost kada ih nastavnik u razredu upriliči. Prednost je dramskih aktivnosti u tome što omogućuju nastavniku korištenje razrednoga prostora (ili prostora pozornice), pri pouci učenika u kretanju i komunikaciji u prostoru, u neverbalnom izražavanju pri dodiru s drugim sudionicima igrokaza. Moglo bi se reći da djeca potpuno drukčije komuniciraju uz korištenje pokreta i prostora. Pri izgovaranju teksta “uloge” ili pjesmice osjećaju se slobodnima, nisu toliko vezana uz tekst i osobu kojoj se obraćaju. Svjesna su da su njihovi iskazi u ulogama mnogo važniji od onih kad komuniciraju na nastavnikov poticaj u klasično raspoređenom razredu. U dramatizaciji nastavnik gubi svojim položajem istaknutu ulogu, postaje dio glumačke ekipe, dio scenskoga osoblja. Interakcija među učenicima razvija se na prirodan način. Takvo ponašanje ne vodi međutim do anarhije, meteža ili nekontroliranoga ponašanja. Nastavnik, dakako, vodi učenike, savjetuje ih i nadzire na diskretan način. S obzirom na učenikove kognitivne sposobnosti, afektivni razvoj i jezičnu kompetenciju, pazit će kako pravedno rasporediti uloge među učenicima. Svatko želi sudjelovati u takvoj igri, no sposobnosti učenika u razredu nisu jednake. Stoga je dramatizacija didaktička aktivnost u kojoj nastavnik može uključiti sve učenike, i one plašljive, i one koji se u svemu žele istaknuti, one slabijega znanja, a i one koji u svemu žele biti prvi i jedini, žele biti zapaženi. Neki će učenici dobiti govorne uloge i glumiti će, a neki će pomagati samo svojim idejama. Drugi će sudjelovati u izradi kulisa ili u izradi kostima. Neki će pak dobiti ulogu “tehničkog osoblja” u kazalištu prenoseći kulise s jednog kraja razreda ili “p pozornice” na drugi, a neki će pak imati nijemu ulogu glumeći primjerice drvo ili gljivu u šumi. Najvažnije je uključiti sve učenike razreda u aktivnost igrokaza. Kad je dramatizacija priče okvirno dogovorena i tekst priče jezično pripremljen, nastavnik će tijekom rada na tekstu spretno i nenametljivo voditi učenike kako bi razvili svoje osobne misli i kako bi njima ili maštovitim elementima nadopunili priču ili je čak djelomice i promijenili. U takvim se trenucima mjeri nastavnikov odnos prema učenicima, prijateljski ili autoritaran, njegov više ili manje krut stav

prema jezičnim pogreškama i njegova pomirljivost prema slobodnim, osobnim elementima koje učenici unose u dramatizirani tekst i u samu igru. To su dakako i trenuci kad je na satu stranoga jezika dopušteno rabiti materinski jezik. Nastavnik će s učenicima, ako je potrebno, razgovarati na hrvatskom jeziku o razvoju priče, o ulogama, o mogućem drukčijem kraju priče, o uvođenju nekog novog lika u priču, a dakako i o tehničkoj strani “predstave”, o kostimima, scenskim rekvizitima i o kulisama. Kada ti elementi predstave budu dogovoreni, rad s učenicima odvijat će se na stranome jeziku (Nikpalj; Novak; Marković-Marinković, Strabić, u CFLELE, 1993.; Novak; Rijavec, u CFLKFBLS, 1995.).

Nepotrebno je naglasiti kako je priča neobično korisna za usvajanje i učenje sustava stranoga jezika. Priča nastavniku omogućuje rad na leksiku, ponavljanju i utvrđivanju usvojenoga leksika i na uvođenju novoga. Pogledamo li strukturu priče, zamjećujemo da se gotovo u svakoj klasičnoj priči ponavljaju određeni iskazi ili dijelovi iskaza kao tipičan jezični postupak. Ponavljanje olakšava zapamćivanje gramatičkih struktura i leksika. Na kraju ne smijemo propustiti spomenuti kako rad na priči omogućava njezino ilustriranje u bilo kojoj likovnoj tehnici, a tehnika prepričavanja priče u obliku stripa poseban je način jezičnoga i likovnog izražavanja (Vrhovac, 1994.).

c) Komunikacijske aktivnosti

Koje su osobine dječjega ponašanja na stranom jeziku na diskurzivnoj razini? Kad govorimo o komunikaciji, analize pokazuju da se ona dakako najprije razvija na razini razumijevanja, a tek kasnije na razini proizvodnje. Koliko god posjedovala jezičnoga znanja, djeca imaju izraženu želju za komunikacijom. Bez sustezanja ili straha ulaze u jezične dodire sa sugovornikom. Istraživanja o tome kako djeca pričaju priču pokazuju osobitosti takve komunikacije. Zamjetljivo je da se ona u početku ostvaruje na najjednostavnijoj razini, svedena je na oblik pitanja i odgovora. Nastavnik ili ispitivač postavlja pitanje uz zadani predložak, primjerice sliku iz priče, a učenik odgovara. Uočavamo kako na ovoj razini znanja, pitanja postavlja isključivo nastavnik, a učenik je “odgovarač”. On odgovara punom rečenicom ili dijelovima iskaza koje nastavnik isto tako prihvaća. Takvim se ponašanjem nastavnik djelomično približava postupcima autentične komunikacije, pa komunikacija u razredu povremeno poprima neke osobitosti komunikacije u izvanškolskoj sredini. Ako pak nastavnik preoblikuje

krnju rečenicu ili dio iskaza u cjeloviti iskaz, mlađi učenici najčešće ne ponavljaju za nastavnikom taj iskaz. Radije dodaju neke svoje iskaze koje su, ponavljajući priču, naučili napamet. Vjerojatno je to stoga što žele napredovati u pričanju i čim prije doći do svršetka koji ih zanima. Žele također pokazati kako su priču dobro naučili napamet. Ako više učenika prepričava priču, tada uočavamo neku vrstu natjecanja tko će je bolje i prije ispričati i tko će u nabranjanju navesti više jezičnih elemenata. Kad se u iskazu pojavi pogreška, nastavnik je najčešće ispravi (to mu najvjerojatnije, po njegovu mišljenju, nalaže njegov hijerarhijski nadređeni položaj, njegova nastavnička uloga). No, kako učenici žele čim prije doći do kraja priče i ponosno pokazati kao su je dobro naučili, ne obraćaju pozornost na ispravljanje pogrešaka. To ih ne zanima. Zanimaju oblik jer pozornost i koncentraciju usmjeruju na prenošenje sadržaja. Dakle, mlađega učenika zanima najprije sadržaj, a tek onda jezična forma. Ako se dogodi da učenik ponovni za nastavnikom točan oblik, čini to onda mehanički pa se takvim ispravljanjem ne postiže željeni cilj. Stoga je tijekom komunikacijskih aktivnosti, ispravljanje uglavnom nedjelotvorno.

Komuniciranje na početnoj razini s relativno malo usvojenoga jezičnog blaga odvija se uspješno dakako zbog nastavnikove uloge. Analize razrednoga diskursa pokazuju kako učenici i nastavnik uspješno surađuju, kako si međusobno pomažu, kako nadopunjuju iskaze i kako zapravo uspješno obavljaju svoje osnovne dužnosti prema zajedničkom didaktičkom ugovoru po kojem svaka strana točno raspoznaje svoju ulogu u izgradnji diskursa. Što su djeca starija, a jezično znanje bogatije i sigurnije, u trenutku kad nastavnik postavi pitanje o slici iz priče, komunikacija se više ne odvija na razini rečenice. Učenik tada dogovara cijelim iskazom ili samo jednim njegovim dijelom. U većini slučajeva učenici mnogo slobodnije komuniciraju. Povezuju više iskaza u jednu cjelinu pa stoga nastavnikove intervencije postaju rjeđe.

d) Komunikacijske strategije

Analiziramo li komunikacijske strategije, u učenikovom međujezičnom sustavu zamjećujemo kako se pri opisu slike mnogi mlađi učenici koriste upravnim govorom, "ulaze" u lik iz priče. Vjerojatno je to stoga što opisujući sliku ne mogu upotrijebiti neupravni govor koji je za njih komplicirana transformacija i jezično preteška konstrukcija. No s druge strane, uporaba upravnoga govora

ocrtava na neki način pripovjedačevu prisutnost u samom činu iskazivanja. Dakle, mali se učenici koriste upravnim govorom jer se osjećaju uvučenima u priču koju prepričavaju. Kad ne znaju nastaviti ili im nedostaje neka riječ, ili su pak zaboravili iskaz koji su naučili napamet, upotrebljavaju ostale komunikacijske strategije, kao prebacivanje na drugi jezični kod (*code switching*) – najčešće je to materinski jezik. Služe se i strategijom traženja pomoći od sugovornika, rabe iskaz *kak' se kaže*. Ponekad upotrijebe i riječ iz nekoga drugoga stranog jezika (*code switching*), pa tako u izgradnji diskursa na francuskome jeziku kažu, primjerice, *family* umjesto francuske riječi *famille*. U tim slučajevima pretpostavljamo da dijete izvan školskoga programa uči još neki strani jezik. To pokazuje i ovaj primjer kad je dijete ispitivaču izriječom objasnilo kako ne zna na njemačkom riječ za snjegovića (*Schneeman*) jer mu se u trenutku razgovora “brka” engleski jezik koji uči izvan škole. To je istodobno primjer kako se već u ranoj dobi razvija jezična svjesnost i kako neka djeca mogu ustanoviti činjenicu da uče nekoliko stranih jezika uočavajući njihove međusobne razlike. (Vrhovac, 1994.)

U trenucima kad ne znaju neku riječ i ne žele to pokazati, a da istodobno u prepričavanju ne bi došlo do šutnje, sami iskuju riječ (*word coinage*) koja ne postoji u jezičnom sustavu jezika koji uče. Važno im je da riječ zvuči strano kako bi poprimila osobine stranoga jezika koji uče. U francuskom diskursu naišli smo primjerice na **garo* umjesto *gâteau*, ili **papo* umjesto *papa* ili pak **le torte* (za rođendansku tortu) umjesto *gâteau d'anniversaire*. Kada u prepričavanju priče dođu do posljednje slike i do kraja ih sve opišu, mnogi mlađi učenici ne žele prestati govoriti, žele nastaviti komunikaciju. Dodaju iskaze koji često nemaju neposrednu vezu s pričom i slikama koje opisuju. Kao da žele reći “evo, znam još i ovo, još i to mogu izreći na stranom jeziku”.(Kovačević; Vrhovac, u CFLELE,1993.; Sironić-Bonefačić; Škalabrin; Vrhovac, u CFLKFBL, 1995.).

Osobine govora u ranom učenju stranoga jezika

Pri izgradnji diskursa, a i u monološkom obliku jezičnoga ponašanja uočljive su neke osnovne jezične osobine u govoru svih protagonista, nastavnika (ili ispitivača) i učenika. Riječ je o prilagođenom govoru (*adapted speech*).

a) Nastavnikov govor

Nastavnik prilagođava svoj govor (*teacher talk*) kako bi ga djeca, učenici - početnici razumjeli, kako bi s njima mogao komunicirati.

Dok govori, iskaze izgovora sporije. Ne samo da usporava ritam već ponekad intonacijom ističe poneke dijelove iskaza, poneke riječi ili čak dijelove riječi. Iskazi su zamjetno kraći i u njima uočavamo pojednostavnjivanje, koje se odnosi na gramatičke strukture i izbor leksika. Često se koristi neverbalnim kodom. Kad pretpostavlja da pri objašnjavanju riječi ili prepričavanju priče učenik nije razumio neku riječ ili iskaz, često upotrebljava geste, mimiku ili se kreće u prostoru.

Na razini diskursa primjećujemo da mnogi nastavnici ponavljaju djetetov iskaz. To vjerojatno čine stoga da bi ponovljeni iskaz poslužio ostalim učenicima kao razumljivi unos obavijesti (*comprehensible input*, Krashen, 1983.). Ponekad nastavnik ponovi učenikov iskaz i po mogućnosti ga još i nadopuni, vjerojatno iz istoga razloga, da bi to bio model za sve učenike. Ako se u iskazu pojavi pogreška, nastavnici ispravljanjem preoblikuju iskaz, no, kao što smo već spomenuli, ispravljanje pogrešaka ne pobuđuje zanimanje mlađih učenika. Njihova je pozornost usmjerena isključivo na sadržaj koji prenose pričanjem. Stalo im je da komuniciraju bez prekida, bez obzira na točnost njihova iskaza. Kad ih nastavnik ispravi, sâm postupak ispravljanja pogreške ih ne zanima. Stoga pri ispravljanju najčešće samo automatski ponove za nastavnikom točan iskaz.

Pri opisu nastavnik uglavnom rabi vrlo jednostavne i kratke rečenice. Kako bi opisao neki predmet, životinju ili osobu, služi se izjavnim rečenicama sa strukturom subjekt + glagol + dodatak. Pri opisu nalazimo mnoge iskaze kao *to je, tamo je, nalazi se*. Taj se jezični postupak dakako odražava i u učenikovu govoru. Stoga u analizi prepričavanja priče u dječjem govoru nalazimo najčešće rečenične konstrukcije toga oblika. Po našem mišljenju to je razlog što su opisi slika u početku učenja dosta siromašni. Smatramo da bi nastavnici pri opisu slika pojedinih priča trebali u svoje jezično ponašanje uvesti neke glagole kao *uzeti, staviti, napraviti, jesti, piti, pjevati* i sl. a možda i neke glagole kretanja koji su, kao što doduše znamo, u mnogim stranim jezicima prilično komplicirani.

U nastavnikovom govoru ima mnogo pitanja. Pitanje je stoga najčešće korišteno sredstvo za početak ili nastavak komunikacije. Po obliku, a i na razini razumijevanja, najlakša su intonativna pitanja, pa su stoga i najbrojnija u nastavnikovu govoru. Govorimo li o vrstama pitanja, zatvorena pitanja brojčano

nadmašuju ona otvorena. Zatvorenim pitanjima nastavnik na neki način osigurava tijek komunikacije i siguran je da će tim putem dobiti učenikov odgovor. Otvorena pitanja prisutna su dakako u diskursu tek u kasnijim godinama, a ne toliko na samom početku učenja. Nastavnici ih koriste kako bi potaknuli učenike na iskazivanje osobnog stava, na oblikovanja osobnoga izraza, a dakako i na poticanje mašte i kreativnosti. Niječne su rečenice, s razlogom, najmanje zastupljene u nastavnikovu govoru. KomPLICIRANE s morfološkoga stajališta u mnogim jezicima, pri komunikacijskim aktivnostima stvaraju poteškoće i kompetentnijim učenicima. Primijetili smo, međutim, da se umjesto odgovora zanijekanom rečenicom neki nastavnici zadovoljavaju da im učenik kaže samo "ne" i nastavi odgovor jesnom rečenicom. Primjerice: Pada li kiša? - Ne, sunce sija, ima oblaka, vjetar puše itd.

Pri objašnjavanju riječi, dijelova iskaza ili cijelih iskaza, u nastavnikovom govoru dosta je česta uporaba materinskoga jezika. Kako bi osigurali razumijevanje, nastavnici se, dakle, prebacuju na drugi jezični kod. Ako analiziramo diskurs na komunikacijskoj razini, najčešće komunikacijske jedinice u nastavnikovom govoru su nalozi, upute i savjeti. Nastavnik ih koristi kako bi organizirao rad u razredu.

b) Kakvo je učenikovo jezično ponašanje?

Na diskurzivnoj razini učenici se često služe samo jednom riječi. Time pokazuju da su iskaz ili pitanje, ili pak nastavnikov nalog razumjeli, da s njim ulaze u jezični kontakt. Odgovora li jednom riječi, dijete istodobno zadovoljava načelo jezične ekonomičnosti.

Odgovor od samo jedne riječi smatra se, međutim, odgovorom na razini rečenice. Rečenice koje sadržavaju samo jednu riječ, bilo imenicu ili glagol, nazivaju se holofrazama. Dijete u odgovoru upotrebljava imenicu ili glagol kako bi sadržajno izrazilo ono što je željelo reći, a što bi inače jezično kompetentna osoba izrazila cijelom rečenicom. U takvoj rečenici s jednim elementom izostavi članove, prijedloge ili pak u složenim vremenima pomoćne glagole jer su to za njega riječi bez značenja, sadržajno prazne riječi. Dakle, u odgovorima na pitanja dijete nerijetko upotrebljava samo riječi s punim značenjem pa je to razlogom da takvi odgovori imaju vrijednost rečenice. Kad mu u razgovoru nedostaje neka

riječ, ono često taj nedostatak zamijeni neverbalnim ponašanjem, mimikom, gestama ili pak dodaje posebnu intonaciju upotrijebljenoj riječi.

U prepričavanju, kao što smo već rekli, dijete želi pokazati sve što je naučilo. Ubrza tijek prepričavanja, pa možemo uočiti neka jezična saplitanja u žurbi, a ponekad i zamuckivanja. Kada ne zna neku riječ, tada stupa u prisni kontakt sa sugovornikom. Neugodno mu je zbog neznanja, pa ponekad uočavamo kako dok odgovara, dijete tiho izgovara neke iskaze ili ih šapće sugovorniku kako ostali sudionici komunikacije ne bi primijetili njegovo neznanje. U tim trenucima neka djeca stvaraju nepostojeće riječi, najčešće pod utjecajem materinskoga jezika, kojima pridodaju izgovor stranoga jezika koji uče. Primjerice: Je mange (pour le petit déjeuner) * le paštet.

Zaključak

Osvrt na dječje govorne aktivnosti pokazuje kako pravilno odabrani jezični sadržaji motiviraju djecu da se bez straha ili oklijevanja uključe u aktivnosti kojima se uvježbava pravogovor, obogaćuje leksik i gramatičke strukture te istodobno uči postati aktivnim sudionikom komunikacijske situacije. Učeći strani jezik kroz raznolike aktivnosti, djeca ga svladavaju različitom brzinom na različitim jezičnim razinama uz istodobno osvješčivanje funkcioniranja materinskoga jezika. Nastavnikova je uloga u govornim aktivnostima presudna pri izboru materijala, organiziranju vrsta aktivnosti u kojima se uvježbava govor i komunikacija, a svakako i u trenucima ispravljanja pogrešaka, pružanja pomoći i davanja savjeta. Takav pristup vodi učenika prema uočavanju osobitosti drugoga jezika, druge kulture i općenito otvorenosti prema svijetu.

Literatura

- Children and Foreign Languages – Les enfants et les langues étrangères*, University of Zagreb, Faculty of Philosophy, Zagreb 1993.
- Children and Foreign Languages – Les enfants et les langues étrangères – Kinder und Fremdsprachen – Bambini e lingue straniere*, University of Zagreb, Faculty of Philosophy, Zagreb 1995.
- Faerch, C., G. Kasper (1984.) *Strategies in Interlanguage Communication*, Longman, London
- Krashen, S. (1983.) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford

- Vrhovac, Y. (1994.) "Communication en langue étrangère par les petits apprenants", *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia (SRAZ)*, XXXIX, 39-51, Facultas Philosophica Universitatis Studiorum Zagradiensis
- Vrhovac, Y. i sur. (1999.) *Strani jezik u osnovnoj školi*, Naprijed, Zagreb.

**SPEECH AND COMMUNICATION IN THE CROATIAN PROJECT
"RESEARCH ON THE EARLY FOREIGN LANGUAGE
LEARNING/ACQUISITION PROCESS", 1991 – 2001.**

The article gives review of some research carried out in the Croatian project on early foreign language learning presented in the publications "Children and Foreign Languages", Zagreb 1993 and "Children and Foreign Languages", Zagreb 1995. It examines speech and communicative activities in the young FL classroom learners. The author presents the advantages of songs and nursery rhymes activities that help the improvement of pronunciation and rhythm of a foreign language and facilitate learning of lexical and grammar structures. These activities enable shy children to participate in classroom activities on one hand and on the other give possibility to braver ones to prove their talents in imagination and creativity. Reading stories and playing in them give children possibility of choosing the role of a character from the story. This leads to the development of their motivation, language fluency and the communication in a new situation. Finally the article presents some characteristics of a classroom discourse organised with the first and the second year learners. The author discusses the most frequent structures of utterances and mentions some communication strategies that learners use in problem situations.

KAKO UČINITI NASTAVU STRANIH JEZIKA S MLADOM DJECOM JOŠ USPJEŠNIJOM

Iako se može zapaziti da je u posljednjih nekoliko godina u Osijeku veliki broj učenika predškolske i rane školske dobi uključen u neki oblik nastave stranih jezika, rezultati koji se postižu tom nastavom nisu uvijek zadovoljavajući. Uzroci tome često mogu biti nedovoljna obaviještenost roditelja, školskih uprava ili samih nastavnika stranih jezika o procesu učenja i usvajanja stranoga jezika u mlađoj dobi ili, još češće, zanemarivanje osnovnih uvjeta nužnih za aktiviranje tog procesa.

U članku će biti iznesena neka mišljenja o problemima nastave stranih jezika s učenicima predškolske i rane školske dobi, koja se temelje na dugogodišnjem praćenju te nastave u Osijeku. Također će biti navedeni i neki prijedlozi za rješavanje tih problema u svrhu poboljšanja nastave stranih jezika s učenicima mlađe dobi.

Komunikacija među ljudima s različitih govornih područja koji govore različitim materinskim jezicima u današnje je vrijeme neizbježna. Otvaranje granica među državama, zajednički privredni i znanstveni projekti, ujednačavanje sustava obrazovanja radi razmjene učenika i studenata u svrhu postizanja najsuvremenijih i najstručnijih kvalifikacija, zahtijeva poznavanje zajedničkih jezika za sporazumijevanje. Za europske zemlje ti su jezici u prvom redu engleski, njemački, francuski, te španjolski i talijanski. Izvorni govornici jednoga od nabrojanih jezika u dvostrukoj su prednosti pred narodima čiji se jezik ne smatra svjetskim jezikom. Pored toga što se često mogu služiti svojim jezikom u međunarodnoj komunikaciji, oni u svladavanju drugoga ili trećega svjetskog jezika mogu koristiti već uhodane međusobne razmjene učenika, koje uključuju

dulji boravak u zemlji čiji jezik uče - a to su razumljivo najbolji uvjeti za svladavanje bilo kojeg jezika. Mali narodi poput hrvatskoga nemaju takvih prednosti, jer je zanimanje za hrvatski jezik izvan Hrvatske neznatno. Ukoliko žele ići ukorak s ostalim narodima i sudjelovati u svjetskim događanjima, ti narodi moraju pored svoga materinskog jezika svladati barem dva od svjetskih jezika. Zbog toga bi učenje i nastava stranih jezika u nas trebali zauzimati središnje mjesto u nastavnim programima od najranijeg stupnja školovanja.

Posljednjih godina osjeća se izvjestan napredak u odnosu na nastavu stranih jezika u našim školama. Zahvaljujući rezultatima istraživačkih projekata i eksperimentalne nastave, koji su pokazali da učenje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi može imati značajnih prednosti u svladavanju tog jezika, mnoge su škole uvele strani jezik kao izborni predmet od I. do IV. razreda osnovne škole ili su omogućile roditeljima plaćanje organizirane nastave, u prvom redu engleskoga jezika, koju u njihovoj školi održavaju izvan redovitih nastavnih sati klubovi poput Linigre, Eurokluba i sličnih.

Roditelji mlađih učenika sve više shvaćaju potrebu učenja stranih jezika i nastoje svojoj djeci omogućiti učenje barem jednoga jezika u Pučkom sveučilištu ili uz pomoć privatnih učitelja, umjesto organizirane nastave tog jezika u okviru škole ili uz nju. Globalno gledano moglo bi se reći da je danas već srazmjerno velik broj djece na osječkom području od 6 do 11 godina uključen u neku vrstu organiziranog podučavanja stranoga jezika. Istovremeno, činjenica je da u vezi s tom nastavom postoji još čitav niz problema koji su često uzrokovani nepoznavanjem procesa učenja jezika kod mlađih učenika ili zanemarivanjem uvjeta koji su nužni da bi se ti procesi uspješno ostvarili.

Nedovoljna obaviještenost može se odnositi na roditelje čija djeca uče strani jezik, na školsku upravu koja organizira nastavu stranih jezika ili na same nastavnike ili učitelje koji izvode nastavu s mlađim učenicima. Roditelji su često opterećeni pogrešnim pretpostavkama koje mogu biti vezane uz izbor jezika koji će im dijete učiti ili uz metode i načine podučavanja koje očekuju od nastavnika. Anketa upućena roditeljima učenika trećih razreda osnovne škole u nekoliko osječkih škola u dva navrata, 1988. i 2000. godine, upućuje na to da su roditelji uglavnom svjesni potrebe učenja stranih jezika i da žele svom djetetu omogućiti učenje dvaju stranih jezika. Rezultati ankete iz 1988. godine pokazuju da 70% anketiranih roditelja želi da im dijete uči dva strana jezika u osnovnoj školi. Sličan rezultat pokazuje i anketa iz 2000. godine, prema kojoj se 69% anketiranih

roditelja opredjeljuje za dva strana jezika. Međutim, 90% tih roditelja 1988., a 84% 2000. godine smatra da njihovo dijete treba prvo učiti engleski jezik, a kasnije njemački. Takvo se mišljenje može razumjeti ako se uzme u obzir današnja dominacija engleskoga jezika u medijima, informatici, znanstvenim publikacijama, kao i sama činjenica da je engleski jezik već prihvaćen kao "lingua franca" u međunarodnoj komunikaciji. Potreba za znanjem engleskoga jezika danas je neizbježna i uopće nije moguće osporiti prioritet engleskoga jezika pred stranim jezicima koji se podučavaju. Ipak, je li baš uvijek opravdano da svi učenici od vrtića ili nižih razreda osnovne škole prvo uče engleski jezik, a tek kasnije njemački, francuski ili neki drugi strani jezik? Neka dosadašnja iskustva pokazuju da obrnuti redoslijed može biti u odgovarajućim uvjetima djelotvorniji, ali o tome više nešto kasnije.

Drugi oblik nedovoljne obaviještenosti roditelja odnosi se na način kako njihova djeca uče strani jezik. Mnogi od njih nisu svjesni da djeca mlađe dobi uče jezik drugačije od starijih učenika, da njima nije uvijek potrebno prevođenje i oslanjanje na materinski jezik. Neupućenost roditelja može dovesti do kritičnog odnosa prema učitelju koji predaje strani jezik i postupcima koje pri tome koristi. Još veće nesporazume može izazvati neobjektivan odnos roditelja prema napredovanju i uspjehu njihovog djeteta u jeziku koji uči.

Pogrešno bi bilo tvrditi da su kritike roditelja uvijek neopravdane, ali djecu ne bi trebalo dovoditi u situaciju da biraju između ispravnosti stava roditelja i nastavnika. Motivacija za učenje stranoga jezika kod mlađe djece u velikoj mjeri ovisi o njihovu odnosu prema nastavniku ili nastavnici koji im taj jezik predaju.

Veće pogreške od roditelja mogu zbog svoje neupućenosti načiniti ravnatelji škola ili druge osobe koje određuju tko će predavati strani jezik mlađim učenicima. Zbog pogrešnog mišljenja da je minimalno znanje stranoga jezika dovoljno da bi se moglo predavati mlađim učenicima na početnom stupnju, često se ta nastava prepušta manje kvalificiranim nastavnicima, obično kao dopuna njihove norme sati. Kako ti nastavnici najčešće nisu niti stručno niti metodički osposobljeni za rad s tom dobi učenika, uspjeh koji oni postižu ne zadovoljava jer nastava nije prilagođena specifičnim potrebama i sposobnostima učenika mlađe dobi. Najbitnija kvalifikacija nastavnika za nastavu s tim učenicima jest sposobnost tečnog, spontanog služenja stranim jezikom u svakodnevnim govornim situacijama, i to izgovorom koji je blizak izgovoru izvornih govornika. Izloženost djece takvom govoru aktivira procese bliske usvajanju jezika u

prirodnoj situaciji, bez mnogo svjesnog napora. S obzirom da djeca pretežno uče jezik imitacijom govornog izvora kojemu su izloženi, kvaliteta tog izvora vrlo je bitna za njihov uspjeh i napredovanje.

Primjer koji upozorava na nedovoljnu upućenost i roditelja i ustanova jest slučaj osječkih vrtića. U svim osječkim vrtićima djeca uče engleski jezik iako u nekima od njih rade osobe koje su daleko bolje osposobljene za nastavu njemačkoga jezika u toj dobi, jer zahvaljujući prethodnom duljem boravku na njemačkom govornom području tim se jezikom spontano i tečno služe. Kako je riječ o osobama koje su i metodički osposobljene (diplomirane su profesorice njemačkoga i engleskoga jezika), bile bi vrlo pogodne za uspješnu nastavu njemačkoga jezika u vrtiću. Nažalost, njihove kvalitete ostaju neiskorištene jer se i roditelji i uprava vrtića opredjeljuju isključivo za engleski jezik. Logično je da djeca koja počnu učiti engleski jezik u vrtiću, žele nastaviti učiti isti jezik kao prvi strani jezik u osnovnoj školi.

Kako je engleski jezik danas daleko ispred ostalih svjetskih jezika po svojoj popularnosti, djeca su pod utjecajem okoline snažno motivirana za učenje tog jezika. Pored toga engleski je zbog svoje morfološke jednostavnosti, gramatičke nepromjenjivosti riječi, djeci relativno lagan za učenje na početnim stupnjevima i oni naizgled brzo napreduju. Poteškoće nailaze tek kasnije, na nešto naprednijim stupnjevima.

Kada nakon koje godine ti isti učenici počnu učiti drugi strani jezik, u osječkoj sredini to je obično njemački, nastaju problemi. Za razliku od engleskoga njemački je jezik s vrlo bogatom fleksijom, obiljem gramatičkih nastavaka za razlikovanje roda, broja i padeža. Učenici moraju pamtiti mnoštvo oblika jedne te iste riječi u različitim kontekstima. Taj intelektualni napor u mnogih učenika smanjuje motivaciju za učenjem njemačkoga jezika. Njemački jezik u odnosu na engleski ostaje u svijesti učenika negativno obilježen kao "teži", manje "lijep" jezik. Nedostatak motivacije, koji je uzrokovan i manjom popularnosti njemačkoga jezika, rezultira slabijim uspjehom u svladavanju tog jezika, a često i odustajanjem od daljnjeg učenja.

Istraživanje motivacije za učenje stranih jezika pokazalo je, međutim, da oni učenici koji su u osnovnoj školi učili dva jezika, od kojih je prvi bio njemački, a drugi engleski, ne pokazuju takve razlike u odnosu prema tim jezicima. S obzirom da su oni svladali osnovne poteškoće u njemačkom jeziku prije nego što su počeli učiti engleski, usporedba tih dvaju jezika više nije mogla imati negativne

posljedice. Na osnovi toga mogli bismo zaključiti da je u interesu svladavanja dvaju stranih jezika bolje krenuti od "teškoga" prema "lakšem" nego obrnuto. Nakon takvoga zaključka moglo bi se pak postaviti pitanje: Je li logično da mlađi učenici svladavaju teže zadatke od starijih učenika? Odgovor na to pitanje vezan je uz proces učenja ili usvajanja jezika. Atributi "težak" ili "lagan" mogu se odnositi na jezike jedino ako se ti jezici uče svjesno, u razrednoj situaciji, uz ograničen jezični input i nepostojanje stvarne potrebe za komunikacijom na tom jeziku. Učenici uče jezik kao školski predmet, svjesno nastoje pamtiti nove riječi, zaključivati pravila o njihovoj upotrebi na osnovi simuliranih dijaloga i uz stalnu korekciju od strane nastavnika. Takvo učenje jezika zahtijeva intelektualni napor koje je stvarno primjereniji nešto starijim učenicima.

Za razliku od svjesnog učenja, nesvjesno usvajanje jezika u prirodnim uvjetima, uz stalnu izloženost jeziku, a pod pritiskom potreba za komunikacijom na tom jeziku, primjerenije je i lakše mlađim učenicima. Poznata je činjenica da mlađa djeca koja su izložena jeziku u uvjetima gdje se taj jezik koristi u svakodnevnoj komunikaciji mnogo brže svladati jezik nego stariji učenici. Zahvaljujući svojoj sposobnosti da lako i brzo oponašaju govor okoline, kao i osobini da se ne ustručavaju govoriti i pogrešno, djeca brzo usvajaju jezik ako su mu dovoljno izložena. Upravo te razlike u načinu na koji mlađa djeca uče jezik trebalo bi uvažavati u pristupu nastavi stranoga jezika s najmlađim učenicima.

Nastava stranoga jezika u dječjim vrtićima i nižim razredima osnovne škole trebala bi se temeljiti na što većoj izloženosti tom jeziku. Nažalost, mnogi nastavnici koji predaju djeci te dobi nisu toga svjesni i suviše se često obraćaju djeci na njihovom materinskom jeziku, tj. hrvatskom jeziku, ili se pak služe prijevodom, strahujući da ih djeca inače neće razumjeti. Ista pogreška uočena je i kod izvorne govornice njemačkoga jezika, koja se podučavajući djecu od 6 do 9 godina njemački jezik, koristila hrvatskim jezikom pri obraćanju djeci u situacijama kada to uopće nije bilo potrebno.

Sigurno je da će ih djeca bolje razumjeti ako im se nastavnici obraćaju na njihovom materinskom jeziku, ali to ne može doprinijeti njihovom boljem i bržem svladavanju stranoga jezika. Ako je u dovoljnoj mjeri izložen stranom jeziku, svaki učenik mora proći određeno razdoblje u kojem će samo djelomično razumjeti to što čuje. Postupno, uz pomoć izvanjezičnog konteksta, razumjet će sve više i više. Samostalno otkrivanje značenja na temelju uočavanja situacije, pokreta i mimike govornika pridonosi kod djece bržem usvajanju jezika.

Pogađanje značenja postaje igra koju djeca vrlo rado prihvaćaju. Ako je nastavnik dovoljno strpljiv i kreativan, on će kod učenika razviti strategije otkrivanja značenja bez prevođenja na materinski jezik.

Izvršavanjem različitih zapovijedi i uputa učenici pokazuju kako su razumjeli što im je bilo rečeno. Prve verbalne reakcije djece na ono što čuju bit će, sasvim prirodno, na njihovu jeziku, koji dobro poznaju. Oni će spontano prevoditi što su čuli kako bi sebi i drugima potvrdili da su razumjeli. Pogrešno bi bilo braniti učenicima da to čine jer time pružaju nastavniku odličnu povratnu spregu o tome koliko je razumijevanje uspješno.

Ako se sam nastavnik strpljivo i dalje koristi stranim jezikom, ponavljajući iste izraze i fraze kako bi ih učenici što češće čuli, oni će ih s vremenom i usvojiti. Djeca mogu na osnovi pokreta i situacija brzo zaključivati značenje. O tome se možemo lako uvjeriti ako promatramo djecu kako prate crtiće na jeziku koji ne govore.

Receptivna vještina, tj. razumijevanje govora pri učenju jezika uvijek je znatno ispred produktivne vještine, odnosno samostalnog govora učenika. Stoga je potrebno da nastavnik što više učenicima govori na stranom jeziku, ali da istovremeno tolerira verbalne reakcije učenika na njihovom materinskom jeziku. Učenici će uvijek mnogo više razumjeti nego što će moći reći. Uostalom, ta ista pojava obilježava i usvajanje materinskoga jezika kod djece.

Prvi govorni pokušaji učenika na stranom jeziku bit će manje uspješni. Vrlo je važan odnos nastavnika prema pogreškama tih malih učenika. Starijim učenicima ispravljanje pogrešaka i objašnjenje njihovih uzroka može pomoći kako bi ubuduće svjesno izbjegavali iste pogreške. Kod mlađih učenika korisnije je neko vrijeme tolerirati pogreške u njihovim govornim pokušajima i prihvatiti njihovu želju za komunikacijom. Strahujući da će djeca pogrešno naučiti, nastavnici uporno zahtijevaju od učenika da isprave svaku pogrešku u govoru, što učenicima brzo postaje dosadno. Opetovano slušanje pravilnog govora od strane nastavnika ili nekoga drugog izvora pomoći će djeci da aktiviraju svoje potrebe za oponašanjem i tako s vremenom isprave svoje pogreške. Učenje napamet dijaloga i dijelova priča mnogo će im u tome pomoći.

Pozitivni rezultati navedenih postupaka postat će brzo uočljivi, ali samo uz pretpostavku da se poštuju uvjeti nužni za prirodno usvajanje i učenje jezika u ranoj dječjoj dobi. Jedan od najvažnijih uvjeta je broj učenika u skupini. S dvadeset i više mlađih učenika teško se uz najveći trud nastavnika mogu postići

zadovoljavajući rezultati. Nažalost, vjerojatno iz financijskih razloga, skupine koje se formiraju za učenje stranoga jezika od prvoga do četvrtoga razreda osnovne škole često su znatno veće od dvadeset.

Drugi vrlo važan uvjet jest prostor koji bi trebao biti prilagođen potrebama prirodnog učenja. Klasičan smještaj stolova u učionici sprječava spontane reakcije učenika na govorni input nastavnika. Slobodno kretanje po učionici i aktiviranje svih osjetila jedini je pristup nastavi stranoga jezika s učenicima predškolske i rane školske dobi koji može dovesti do dobrih rezultata.

Nastavni materijali koji se koriste u nastavi s mlađim učenicima moraju, razumljivo, također biti prilagođeni toj dobi. Svi vizualni, tekstualni i ozvučeni materijali moraju biti privlačni za dječje oči i uši, kako bi se rado s njima služili i uz njihovu pomoć usvajali jezik. U tom je pogledu zaista već mnogo učinjeno. Tržište danas obiluje slikovnicama, priručnicima i udžbenicima za učenje stranoga jezika u najmlađoj dobi, stoga jedino ovisi o nastavniku koje će materijale odabrati i kako će ih primjenjivati.

Što bismo dakle mogli učiniti kako bi nastava stranih jezika s učenicima predškolske i rane školske dobi bila još uspješnija.

U prvom redu predlažem veću fleksibilnost i roditelja i obrazovnih ustanova (vrtića i osnovnih škola) u odnosu na izbor stranoga jezika koji će djeca učiti. Inzistiranje na učenju engleskoga kao prvoga stranog jezika nije u interesu učenika ako postoji i dostupna je osoba koja tečno govori njemački, zahvaljujući duljem boravku na njemačkom govornom području, a koja pored toga ima odgovarajuće pedagoško i metodičko obrazovanje. Potrebno je iskoristiti takvu priliku i pružiti djeci mogućnost da prvi strani jezik uče spontanije, u što prirodnijoj komunikaciji sa svojim nastavnikom.

Nadalje predlažem veću suradnju predškolskih ustanova i osnovnih škola s ustanovama koje obrazuju nastavnike stranih jezika, posebno kada se radi o izboru nastavnika koji će predavati njihovim učenicima. Profesori na studiju engleskoga i njemačkoga jezika imaju dovoljno mogućnosti za upoznavanje stručne i metodičke sposobnosti svojih studenata i mogu prilično dobro ocijeniti koliko će netko biti uspješan u radu s djecom. Ipak, vrlo se rijetko događa da bilo koja obrazovna ustanova traži stručno mišljenje o osobi prije nego što je zaposli. Ni na kojem kasnijem stupnju nije uloga nastavnika toliko bitna kao u nastavi stranoga jezika s učenicima predškolske i rane školske dobi. Stariji su učenici mnogo samostalniji pa mogu nadoknaditi nedostatke nedovoljno stručne nastave služeći

se drugim izvorima. Mlađi učenici ovise gotovo isključivo o svom učitelju ili učiteljici i naučit će onoliko i onako kako im to on ili ona omogućuje.

Mislim također da je potrebno uvesti malo reda i kontrole u vezi s organizacijom nastave stranih jezika preko različitih klubova, udruga i privatnih ustanova u interesu roditelja i njihovih djepeva, ali i u interesu samih učenika. Nastava stranih jezika s mlađim učenicima sve je popularnija pa postoji opasnost da neki uspješni menadžeri od nje naprave unosan posao. To i ne bi bilo tako loše kada bi rezultati postignuti takvom nastavom bili zadovoljavajući. Nažalost, to uvijek nije tako, bilo zbog toga što ne postoje odgovarajući uvjeti bilo zato što se nastava provodi nestručno. Sama diploma o završenom studiju stranoga jezika nije uvijek dovoljno mjerilo, jer ona ne pokazuje osobine ličnosti koje su vrlo bitne za ovu specifičnu djelatnost, kao što su otvorenost, kreativnost i posebno strpljivost.

Učiteljima i nastavnicima koji se opredjeljuju za nastavu stranih jezika s mlađim učenicima preporučila bih da poštuju razlike u načinu učenja koje su svojstvene mlađim učenicima. Nastavni pristupi i postupci ne mogu biti jednaki za učenike predškolske i rane školske dobi kao oni za starije učenike. Savjetovala bih im također da međusobno izmjenjuju iskustva i ideje, te potraže stručnu pomoć ako im je potrebna. Ali prije svega podsjetila bih na nešto što su neki već vjerojatno i sami otkrili - da rad s tim mlađim učenicima zahtijeva mnogo truda i strpljenja, razumijevanja dječje psihe, kao i ljubavi prema djeci i poslu koji se obavlja. Za uzvrat niti na jednom kasnijem stupnju nastavnik ne može doživjeti toliko radosti i zadovoljstva postignutim rezultatima kao u radu s tim najmanjim učenicima stranog jezika.

Kao konačni zaključak vratit ću se na početak ovog izlaganja i ponoviti da je danas u Osijeku veliki broj djece obuhvaćen nastavom stranih jezika u najpovoljnijoj dobi, od 6 do 10 godina. Međutim, potrebno je još mnogo učiniti kako bi ta nastava bila organiziranija i stručnija pa time i uspješnija, kako bi opravdala sredstva koja roditelji i društvo u nju utroše. Učiteljski studij s proširenim programom stranih jezika trebao bi riješiti neke od postojećih problema. Budućnost će pokazati da li su te nade opravdane.

Literatura

- Petrović, E. (1990.) Koje strane jezike predavati u našim školama?, *Život i škola*, br. 4-5, Zagreb (str. 463-471)
- Petrović, E. (1997.) Teaching English to Young Learners in Osijek, *Studia Romanica et Anglica Zagrebiana*, Vol. XLII, Zagreb (str. 315-320)
- Vilke, M. – Y. Vrhovac (uredn.) (1993.) *Children and Foreign Languages*, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
- Vike, M. – Y. Vrhovac – M. Kruhan – N. Sironič Bonifačić (uredn.) (1995.) *Children and Foreign Languages*, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
- Vrhovac, Y. (2001.) *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranog jezika*, Filozofski fakultet, Zagreb

HOW TO MAKE FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO YOUNG LEARNERS MORE EFFECTIVE

Although the number of preschool and young primary school children who are being taught foreign languages in Osijek has recently increased, the situation is not completely under control and the expected results have not been achieved. The reasons can be found in superficial knowledge of the ways in which young children learn foreign languages. The nature of the language learning process is frequently misunderstood, and the conditions necessary to active this process are ignored.

This paper discusses some problems of foreign language teaching to young learners that have been detected by long-term observation. Some suggestions are offered how to cope with to cope with the situation.

UČENJE STRANOGA JEZIKA U RANOJ ŠKOLSKOJ DOBI - JUČER, DANAS I SUTRA

U članku se učenje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi razmatra s dijakronijskog i sinkronijskog stajališta. Iznose se i komentiraju relevantne teorijske spoznaje i iskustva iz nastavne prakse u različitim sredinama američkoga i europskoga društveno-kulturnog konteksta.

Opisuju se neki nalazi hrvatskih istraživanja ranoga učenja stranoga jezika.

U zadnjem dijelu članka definiraju se područja koja zahtijevaju daljnja istraživanja.

Mnogi smatraju da je učenje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi 'izmišljeno' negdje između 60-ih i 90-ih godina dvadesetoga stoljeća, odnosno da je ono naša suvremena inovacija. No riječ je zapravo o nečemu što je započelo puno ranije.

Jučer

U ovom ćemo se izlaganju najprije ukratko prisjetiti povijesti stranoga jezika u ranoj školskoj dobi u američkome i europskome kontekstu.

U Americi su djeca učila strani jezik još u kolonijalno doba, davno prije *booma* u šezdesetim godinama dvadesetoga stoljeća. Učio se latinski, njemački, francuski i španjolski jezik. Zanimljivo je da su se dječjem učenju stranoga jezika u to vrijeme mnogi protivili. Smatrali su, naime, da je ta praksa uperena protiv Amerike i onoga što je ona tada predstavljala.

Mogli bismo reći da čak i reakcije na rano učenje nisu naša suvremena inovacija. Mnogi se vjerojatno još sjećaju tvrdnje jedne od naših ministrica kako je uvođenje intenzivnoga učenja stranoga jezika u osnovne škole na određeni način antihrvatski čin.

U Americi su 40-ih godina prošloga stoljeća uvedeni programi učenja španjolskoga jezika u neke osnovne škole kako bi se pridonijelo boljem razumijevanju Latinske Amerike. U mnogim je dijelovima Amerike 50-ih godina uveden ruski jezik. Nastava tih dvaju jezika slijedila je tradicionalna načela učenja klasičnih jezika, latinskoga i grčkoga: inzistiralo se na gramatičkoj analizi i čitanju.

No već i ranije u Americi su se bili pojavljivali, iako sporadično, kreativniji pristupi. Krajem 19. stoljeća u nekim se programima počelo insistirati na govornom jeziku, a manje naglašavati gramatiku. Neki autori (Zeydel, 1961.) to smatraju eksperimentiranjem s onim što danas nazivamo 'direktnom' ili 'prirodnom' metodom.

Popularizacijom audiolingvalne metode, 60-ih godina dvadesetoga stoljeća u Americi je poraslo zanimanje za rano učenje. Tada nastaje i danas vrlo raširena američka kratica FLES³⁶. Stručnjaci koji se bave poviješću nastavnih metoda tumače to činjenicom da se neke od bitnih karakteristika audiolingvalne metode – isticanje govornoga jezika, ponavljanje i dril – smatraju primjerenima upravo djeci osnovnoškolske dobi.

No tadašnji je *boom* trajao tek kratko vrijeme, a golemi entuzijizam i zanimanje potpuno su splasnuli već početkom 70-ih godina.

Zanimljivo je, a i poučno, razmotriti razloge takvoga razvoja situacije. Alkonis i Brophy (1961., 213.-217.) navode osam razloga za pad zanimanja za rano učenje u Americi:

1. u programe nisu uključene sve četiri jezične vještine
2. nisu se na pravilan način ostvarivali ciljevi poput 'širenja razumijevanja u svijetu' te 'širenja pogleda/horizonta'
3. teško je bilo evaluirati jezični sadržaj uključen u programe zbog prevelike različitosti među programima

³⁶ Foreign Languages in Elementary School.

4. pretjerano se inzistiralo na učenju popisa izoliranih riječi, riječi se nisu povezivale sa strukturama
5. programi su se uglavnom smatrali eksperimentalnima – nedostajali su jasni kriteriji uvjeta i načina evaluacije
6. nedostajali su osposobljeni nastavnici
7. programe se nije doživljavalo kao sustavne pokušaje da se razviju jezične vještine i pozitivni stavovi
8. nije bio osiguran kontinuitet u učenju nakon osnovne škole zbog neodgovarajućeg rada na ranom učenju i nedostatka nastavnih materijala.

Mnogi od navedenih razloga mogu se povezati i sa suvremenom europskom scenom ranoga učenja.

No prisjetimo se i europske povijesti ranoga učenja stranih jezika.

Sve do pred kraj 19. stoljeća tu scenu karakterizira pojam *privilegiranosti*. Latinski, grčki i hebrejski poučavalo se dječake između 8 i 14 godina, a do 18. stoljeća u tome se zapravo sastojalo i cijelo formalno obrazovanje.

S vremenom su živi jezici (posebno francuski) ulazili u škole. No, obrazovni stručnjaci toga doba (posebice reformisti) uporno su tvrdili da strani jezik treba staviti na 'drugo mjesto' u obrazovanju, jer se obrazovanje djeteta treba temeljiti na njegovu iskustvu materinskoga jezika.

Podsjetimo na riječi slavnoga Kominiusa koje na jasan način opisuju takav pristup:

*Najprije treba naučiti u potpunosti materinski jezik jer je on intimno povezan s postupnim otkrivanjem objektivnoga svijeta putem osjetila.*³⁷

John Locke podržavao je učenje stranoga jezika, no naglašavao je da je najprije potrebno svladati materinski jezik:

Čim zna govoriti engleski, vrijeme je da uči neki drugi jezik. O tome nitko ne dvoji kada je riječ o francuskom jeziku. A razlog je u tome što su ljudi

³⁷ Prema Howattu, 1995., 291.

naviknuti na pravilan način poučavanja toga jezika, a taj je da se u neprestanom razgovoru, a ne gramatičkim pravilima, taj jezik 'govorom unese' u djecu.³⁸

Pri opisivanju europske scene svakako treba spomenuti i Rousseaua (1762.) koji je učenje jezika proglasio 'beskorisnom smetnjom u obrazovanju' i ustvrdio da je usmjeravanje na jezik na račun iskustva štetno. Pogledi Rousseaua i njegovih sljedbenika, posebice Pestalozzija i Froebela, utjecali su na stavove mnogih nastavnika i roditelja i okrenuli ih protiv uvođenja stranoga jezika u osnovnu školu. Smatrali su da se osnovna škola treba okrenuti procesima koji su temeljniji od učenja stranoga jezika.

Danas

Današnju scenu u području ranoga učenja stranih jezika obilježuje nekoliko ključnih trenutaka.

Tom se fenomenu pristupa ozbiljnije, a on je postao i predmetom sustavnih znanstvenih istraživanja.

Pojavila su se mnoga istraživanja u sklopu discipline SLA³⁹ koja žele ispitati efekte ranoga početka učenja stranoga jezika. Moramo, međutim, odmah naglasiti da su rezultati često kontradiktorni. Kako tvrdi i Ellis (1995.), rezultati kratkoročnih ispitivanja idu u prilog starijim učenicima jer implicitno kao kriterij uspjeha imaju brzinu učenja ili usvajanja, posebno na morfo-sintaktičkoj razini i, uopće, onim jezičnim aspektima koji su povezani s nizom pravila što se trebaju usvojiti. No longitudinalna istraživanja dosljedno pokazuju da su mlađi učenici uspješniji u učenju jezika. Iako je nakon šeste godine još moguća komunikacijska tečnost u stranom jeziku, neki istraživači čak tvrde da već tada dolazi do fosilizacije stranoga akcenta, a postupno su neizbježne teškoće i na drugim jezičnim razinama.

U literaturi o čimbeniku dobi razlike u učenju stranoga jezika kod mlađih i starijih učenika najčešće se objašnjavaju na sljedećim aspektima:

1. inhibiranost

³⁸ Prema Howattu, 1995., 292.

³⁹ Engl.: second language acquisition – usvajanje drugoga jezika.

2. uporaba LAD-a⁴⁰ i općih vještina za rješavanje problema
3. vrsta *inputa*
4. lateralizacija mozga.

Pobornici i protivnici ranoga učenja spore se upravo oko tih aspekata.

Pobornici ranoga učenja smatraju da su djeca manje inhibirana od starijih učenika, a protivnici naglašavaju da i djeca mogu biti inhibirana.

Zagovornici ranoga učenja tvrde da se djeca koriste LAD-om, a odrasli nemaju pristupa LAD-u, dok protivnici naglašavaju kako nema dokaza da je proces učenja jezika kod djece i odraslih različit (upitno je kada zapravo započinje faza formalnih operacija: npr. prema Piagetu to je između 14. i 15. godine, prema Ausubelu između 10. i 12. godine; djeca pri učenju jezika također koriste vještine za rješavanje problema).

Pobornici ranoga učenja tvrde da su djeca izložena kvalitetnijem *inputu*. On sadrži bolje primjere jezika na temelju kojih mogu usvajati sintaksu. Djeca uživaju u jezičnim igrama i tako stječu mnogo fonološke vježbe i općenito dobivaju veći *input*. Protivnici ranoga učenja tvrde da su upravo odrasli učenici izloženi kvalitetnijem razumljivom *inputu* jer si ga lakše mogu osigurati.

Zagovornici ranoga učenja smatraju, nadalje, da do lateralizacije u mozgu dolazi negdje oko puberteta, a protivnici tvrde da lateralizacija počinje već u prenatalno doba i završava oko 5. godine te da nema izravne veze između neurofizioloških promjena i specifičnih promjena u sposobnosti učenja.

Protivnici ranoga učenja, također, navode da antropološki nalazi iz drugih sredina pokazuju da odrasli učenici mogu dostići razinu izvornoga govornika te da su od neuroloških barijera mnogo važnije kulturološki inducirane barijere (npr. u obliku očekivanja koja društvo postavlja u vezi s učenjem stranoga jezika).

Hrvatska je jedna od zemalja u kojoj učenje stranih jezika u ranoj školskoj dobi ima dugu tradiciju. Ono što Hrvatsku izdvaja među drugim sličnim zemljama jest tradicija i u istraživanju ranoga učenja stranih jezika. Rezultati do kojih su došli hrvatski stručnjaci danas su poznati daleko izvan njezinih granica.

Kako su mnogi aspekti hrvatskoga projekta ranoga učenja stranih jezika opisani u drugim priložima u ovoj publikaciji, ovdje ćemo se tek ukratko osvrnuti na dva: ulogu afektivnih čimbenika i stilova i strategija učenja.

⁴⁰ Engl.: language acquisition device – urođeni mehanizam za usvajanje jezika.

Hrvatska iskustva u učenju stranoga jezika u ranoj školskoj dobi pokazuju kako je, polazeći od afektivne strane učenja, početak osnovnoškolskog obrazovanja optimalan za početak učenja stranoga jezika. Istraživanja u okviru hrvatskoga projekta (Mihaljević Djigunović, 1993. i 1995.) upozoravaju da je to doba u životu učenika kada je on iznimno otvoren prema novim spoznajama, kada se njegovi interesi mogu lako usmjeriti i kada se, ako se nastava pravilno organizira i izvodi, kroz učenje stranoga jezika mogu zadovoljiti djetetove temeljne potrebe za znatiželjom, prihvaćenošću, fizičkom aktivnošću i dr. Zadovoljavanje tih potreba potiče i održava motivaciju za učenje, omogućuje razvijanje pozitivnoga pojma o sebi, poželjnih atribucijskih stilova te pozitivnih stavova prema drugim kulturama i jezicima. Već su spomenuta istraživanja, zahvaljujući tome što su bila longitudinalna, pokazala i da motivacija za učenje ostaje visoka tijekom cijeloga osnovnoškolskoga učenja stranoga jezika, što otklanja bojazan nekih stručnjaka (npr. Van Parreren, 1976.) da će rani početak učenja uzrokovati kasniji pad motivacije za učenje.

Ispitivanja stilova i strategija učenja (Mihaljević Djigunović, 2001.) pokazala su da hrvatski učenici stranoga jezika već u ranoj školskoj dobi mogu razviti svijest o jeziku i učenju jezika koja im može pomoći u lakšem svladavanju novoga idioma. Ta činjenica sugerira mogućnost da se, kadgod je to potrebno, u nastavu stranoga jezika već u ranoj školskoj dobi može integrirati pouka strategija učenja jezika kako bi ono bilo još djelotvornije ili kako bi se pomoglo učenicima koji eventualno nailaze na teškoće u učenju.

Sutra

Ako pokušamo razmišljati o budućnosti učenja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi, možemo predvidjeti nekoliko mogućih trendova.

1. Vjerojatno će se nastaviti započeta sustavna znanstvena istraživanja procesa učenja i usvajanja stranoga jezika u djece kako bi se utvrdila optimalna dob za početak učenja.
2. Sustavno će se proučavati proces nastave u ranoj školskoj dobi.
3. Ispitat će se uvjeti u kojima nastava i učenje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi mogu biti uspješni.

4. Ispitat će se koje odlike treba posjedovati nastavnik koji poučava strani jezik u ranoj školskoj dobi.
5. Odlučivat će se o tome kojim jezikom treba započeti rano učenje stranoga jezika.
6. Kreatori državne politike obrazovanja, pa tako i učenja stranih jezika, morat će jasno odrediti ciljeve kojima se u politici prema stranim jezicima treba težiti. Današnja paušalna podrška na riječima s vremenom će se trebati dokazati i u praksi. Roditelji kao porezni obveznici s vremenom će biti važniji faktor u odlučivanju o učenju. Obrazovanje će se s vremenom sve više vidjeti kao ulaganje u buduće stručnjake i ljude.

Nakon pogleda na podugu povijest učenja stranoga jezika, burnu sadašnjost (barem kada je o Hrvatskoj riječ) i upitnu budućnost, moramo konstatirati da stručnjaci koji se bave ovim područjem osjećaju ponos zbog dosadašnjih rezultata i budućih mogućnosti. Kako ističe Kubanek-German (1998.), sasvim je sigurno da se trendovi u ranom učenju ne mogu okrenuti unatrag: previše toga je investirano u ovom važnom području, a prikupljeni rezultati i iskustvo pružaju dovoljno argumenata za uvjeravanje osoba koje odlučuju o početku i načinu učenja stranoga jezika. Možda još samo trebamo otkriti pravu strategiju kako da nas oni koji donose ovako važne odluke doista i čuju.

Literatura

- Alkonis, N.V. i Brophy, M.A. (1961.) A Survey of FLES Practices, *Reports of Surveys and Studies in the Teaching of Modern Foreign Languages, 1959.-161.*, New York: The Modern Language Association of America.
- Ausubel, D.P. (1964.) Adults versus children in second language learning: psychological considerations, *Modern Language Journal*, 48, 420.-4.
- Curtain, H. and Bjornstad Pesola, CA. (1994.) *Languages and Children – Making the Match*. New York: Longman.
- Ellis, R. (1994.) *The Study of second Language Acquisition*, OUP.
- Howatt, A. P. R. (1995.) Teaching languages to young learners: pattern of history, *Teaching English to Children*. Brumfit, C., Moon, J. and Tongue, R. (eds.), 289.-301.
- Kubanek-German, A. (1998.) Primary foreign language teaching in Europe-Trends and issues, *Language Teaching*, 31, 193.-205.

- Mihaljević Djigunović, J. (1993.) Investigation of attitudes and motivation in early foreign language learning. U Vilke i Vrhovac (ur.), *Children and Foreign Languages I*, 45.-72.
- Mihaljević Djigunović, J. (1995.) Attitudes of young foreign language learners: A follow-up study. U Vilke i Vrhovac (ur.), *Children and Foreign Languages II*, 16.-33.
- Mihaljević Djigunović, J. (2001.) Do young learners know how to learn a foreign language? U: Vrhovac (ur.). *Children and Foreign Languages III*, (57.-71.). Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.
- Nikolov, M. (2000.) Issues in Research into Early Foreign Language Programmes, *Research in Teaching English to Young Learners*, Moon, J. and Nikolov, M. (eds.), 21.-48.
- Piaget, J. (1954.) *The Construction of Reality in the Child*, New York: Basic Books.
- Van Parreren, C.F. (1976.) The psychological aspects of the early teaching of modern languages, *IRAL*, XIV/2 135.-43.
- Rousseau, J-J. (1762.) *Emile, or Education*. Prijevod B. Foxleyja (1911.), London: Dent.
- Vilke, M. and Vrhovac, Y. (ur.) (1993.) *Children and Foreign Languages I*, University of Zagreb Faculty of Philosophy, Zagreb.
- Vilke, M. and Vrhovac, Y. (ur.) (1995.) *Children and Foreign Languages II*, University of Zagreb Faculty of Philosophy, Zagreb.

FL LEARNING AT AN EARLY SCHOOL AGE – PAST, PRESENT AND FUTURE

The author focuses on FL learning at an early school age from both the diachronic and synchronic points of view. A short review of relevant theoretical insights and practical teaching experience in the American and European socio-cultural contexts is offered.

Some findings of the Croatian research in the field are described.

In the last part of the article the author suggests areas that merit further research.

POZNAVANJE KONCEPTA L1 I L2 ČITANJA – PRIMJER JEDNOG ISTRAŽIVANJA

Na primjeru istraživanja provedenoga u Osnovnoj školi Centar u Puli nastojali smo istražiti poznavanje koncepta čitanja na materinskome i na stranome jeziku među učenicima u dobi od deset do jedanaest godina. Rezultati su pokazali da su naši ispitanici stekli jasnu predodžbu o čitanju kao problemski postavljenoj aktivnosti, bez obzira misle li na L1 ili L2 čitanje. Svojim iznimno zanimljivim razmišljanjem o povezanosti govornoga i pisanoga koda u procesu usvajanja vještine čitanja samo su potvrdili opravdanost u cjelovit pristup usvajanju jezika od ranoga djetinjstva. Naši su ispitanici inače bili uključeni u projekt *Rano učenje stranih jezika*.

Potaknuti njihovim poimanjem procesa čitanja, zamolili smo također ispitanike da sami ocijene vlastito čitanje na hrvatskome i na engleskome jeziku. Zanimljiva je kritičnija samoprocjena L2 čitanja što proizlazi iz njihova svjesnoga razlikovanja navedenog procesa kao zahtjevnijega zadatka.

Ponuđeni odgovori ispitanih učenika nameću nam pouzdan odgovor na pitanje čemu treba težiti u nastavi čitanja. Smatramo da učenike u svakodnevnoj razrednoj situaciji treba poticati na *produktivnu interakciju* s tekstem, prilagođenu njihovim kognitivnim, društvenim, emocionalnim i kulturološkim potrebama.

Uvod

Stručna literatura, osobito na području razvojne psihologije, znanje o čitanju u ranoj dobi uglavnom povezuje s poznavanjem zakonitosti pisanoga jezika (engl. *concept of print*) i poznavanjem prirode samoga procesa čitanja (engl. *concept of the nature of reading*). Naši su ispitanici u dobi od deset ili jedanaest godina manje ili više uspješno svladali osnovnu tehniku čitanja i ta im je aktivnost postala neizostavnom u razrednom okruženju, ali i izvan njega, tako da

je njihovo poznavanje koncepta čitanja potrebno promatrati isključivo u kontekstu razumijevanja procesa čitanja.

Prije nego obrazložimo dobivene rezultate, čini nam se zanimljivim osvrnuti se na istraživanje **J. Johnsa** i **D.W. Ellisa** (vidi u Paris, Wasik, Turner, 1991.). Autori su intervjuirali 1655 učenika od prvoga do osmoga razreda, a postavili su im tri pitanja: *Što je čitanje? Što činiš dok čitaš?* i *Kad bi te netko tko ne zna čitati upitao što bi trebao naučiti, kakav bi mu odgovor dao?* Johns i Ellis ustanovili su da samo 15% starijih ispitanika (u sedmom i osmom razredu) definira čitanje kao konstruiranje značenja (engl. *meaning construction*), pri čemu je samo 20% ispitanika (također učenika viših razreda) u odgovorima na drugo pitanje izrazilo svoja nastojanja da odrede značenje onoga što čitaju. Odgovori na posljednje pitanje otkrili su da više od polovice ispitanika ističe prepoznavanje riječi ili dekodiranje (engl. *word recognition* ili *decoding*) kao osnovne vještine koje treba usvojiti za potrebe čitanja. Ponovnom analizom podataka Johns je, nakon nekoliko godina, potvrdio da više od 80% intervjuiranih učenika ima nejasnu predodžbu o prirodi procesa čitanja. Većina učenika, bez obzira na dob, smatra čitanje razrednom aktivnošću koja se odlikuje prije svega vještinama prepoznavanja i dekodiranja riječi. Samo su rijetki među najstarijim ispitanicima spomenuli razumijevanje i razmišljanje u procesu čitanja. Što su pokazali rezultati do kojih smo došli u našem istraživačkom kontekstu (engl. *data-driven research*)?

Poznavanje koncepta L1 i L2 čitanja

Pitanje *Što znači čitati na materinskom hrvatskom jeziku?* uključili smo u istraživački upitnik⁴¹ jer nas je zanimalo kako djeca u toj ranoj dobi razmišljaju o čitanju. Premda se pitanje nije eksplicitno odnosilo na usporedbu koncepta L1 i L2 čitanja, uočljivo je isticanje prednosti u čitanju na materinskom jeziku (odgovori kao što su *lako je; bez poteškoća*). Presudnim čimbenikom lakšega usvajanja L1 čitanja učenici smatraju izloženost govornom jeziku svoga okruženja od najranijeg djetinjstva, stoga ne začuđuje vrlo često poistovjećivanje govornoga i pisanoga koda u njihovim odgovorima (*puno je lakše nego na engleskom jeziku zato što govorim već jedanaest godina* - jedan je od možda najrječitijih primjera).

⁴¹ Osim toga mjernog instrumenta prethodno smo se također koristili testovima provjere razumijevanja teksta pročitana u sebi na hrvatskom/engleskom jeziku (pitanja višestrukog izbora).

Navedeni odgovori koji pripadaju u ovu kategoriju dodatno upozoravaju na ulogu govornoga jezika u procesu usvajanja vještine čitanja (i pisanja), kao i na cjelovit pristup usvajanju jezičnoga sustava u suvremenoj nastavnoj praksi.

Svijest o razumijevanju (engl. *comprehension awareness*) kao bitnom određenju čitanja zabilježili smo, međutim, u odgovorima nekolicine učenika (primjerice *čitati s razumijevanjem; više razumijem riječi; razumjeti svoj jezik koji učiš odmalena*). Mogli bismo zaključiti da dobiveni odgovori na naše pitanje oslikavaju stanovitu nejasnoću glede koncepta čitanja, što su učenici, premda rijetko, sami priznavali (*da uistinu kažem, baš i ne znam što za mene to znači*). Zanimljivim nam se čini sljedeći odgovor u kojemu učenica prvo iznosi sumnju u poznavanje prirode procesa čitanja, ali u drugom dijelu pokazuje da je ipak na tragu ispravnog razmišljanja – *ja to ne znam objasniti, ali mislim da to znači razumjeti što čitaš*. Navodimo ovaj primjer jer nas dodatno upozorava da se naši ispitanici nalaze u onoj razvojnoj dobi koja im omogućuje potpuniju spoznaju o čitanju kao iznimno zahtjevnom procesu u kojemu je moguće aktivirati sve raspoložive kognitivne, metakognitivne i afektivne sposobnosti sa svrhom razumijevanja značenja pročitanog teksta i naknadnog reagiranja na nj.

Ne umanjujući značaj njihova određenja procesa L1 čitanja, priznajemo da su nas osobito zanimala razmišljanja o L2 čitanju. Učenici su priznavali da je riječ o zahtjevnijoj aktivnosti jer pretpostavlja poznavanje jednoga novoga jezičnog sustava, ali su ipak iskazali pristup L2 čitanju korisnim i lijepim iskustvom. Poznato je da djeca, svakodnevno izložena blještavim reklamama, vrlo brzo počinju prepoznati i lako pamti riječi koje za njih imaju posebno značenje. Sljedeći jedno od osnovnih metodičkih pravila – od poznatoga k nepoznatom i novom – mnogi autori udžbenika za učenje engleskoga kao stranoga jezika u ranoj dobi uvidjeli su prednost uporabe svugdje prisutnih i djeci dobro poznatih engleskih naziva u vježbama početnoga čitanja, te upoznavanje novoga jezika često počinju na taj način. Uvjereni su, naime, da bi navedeno načelo trebalo pomoći mališanima da lakše premoste razliku između govornoga i pisanoga koda nematerinskoga jezika. Svojim isticanjem dobrog poznavanja engleskoga jezika kao ozbiljnog preduvjeta uspješnom čitanju na tome jeziku, naši ispitanici su se približili tumačenju L2 čitanja u kontekstu *Cumminsove hipoteze praga* (engl. *Threshold Hypothesis*). **J. Cummins** (Van Wijnendaele, 1998.) vrlo je utjecajan unutar skupine autora koji zastupaju univerzalno gledište o procesu čitanja (engl. *universal view*) te ističu ne samo međusobnu povezanost kompetencije L1 i L2

čitatelja nego i uvjeta u kojima dolazi do lakšeg ili težeg transfera vještine čitanja s materinskoga na neki drugi jezik.. Prema autorovoj teoriji, uspješan L1 čitatelj mora prethodno raspolagati dostatnim znanjem o stranom jeziku da bi mogao steći kompetenciju čitanja na tome jeziku.

Najviše nas je zanimala uloga razumijevanja značenja u njihovim razmišljanjima o čitanju, a dokaz smo potražili i u odgovorima na neka druga pitanja u upitniku (vidi prilog br. 1) koja se izravno odnose na problem (ne)razumijevanja u procesu čitanja. Upravo su nam ti odgovori⁴² pružili potpuniju sliku o našim ispitanicima, tako da možemo sa zadovoljstvom priznati da iako su još uvijek u ranoj dobi, svjesni su razumijevanja značenja kao bitnog određenja osobito L2 čitanja (usp. s istraživanjem Johns i Ellis), a to bismo pripisali prednosti intenzivnog inputa u petogodišnjoj nastavi engleskoga jezika. Suprotno našim očekivanjima, pravila grafo-fonemske korespondencije (engl. *grapho-phonemic correspondence*) djeca su samo pojedinačno spomenula, čak i onda kada su uspoređivala L1 i L2 čitanje. Ovaj nas podatak upućuje na viši stupanj razmišljanja o čitanju, u uvjetima kada pravilan pristup čitanju smanjuje mogućnost netočnoga razumijevanja teksta i njegove interpretacije.

Ispitanicima smo postavili isto pitanje, nužno prilagođeno drugom dijelu istraživačkoga postupka⁴³, jer nas je zanimalo kakav je njihov pristup čitanju na engleskome kao stranom jeziku. Dobili smo vrlo zanimljive odgovore koji bi se mogli kategorizirati na sljedeći način. Poznavanje stranoga jezika u smislu pozitivnog stava prema njegovu usvajanju, te zadovoljavajuća razina usvojenosti izdvaja se kao bitan čimbenik njihova određenja čitanja na engleskome jeziku (primjerice odgovori *pa to znači da moraš dobro znati engleski jezik; znati engleski jezik i naučiti strani jezik; kao da sam naučio puno toga*).

Rezultati su pokazali da je razumijevanje značenja u procesu čitanja donekle prisutnije u njihovim razmišljanjima o čitanju na nematerinskome jeziku (odgovori kao što su *razumjeti čitati na stranome jeziku; razumjeti njegovo značenje; razumijevanje u strane jezike; razumjeti engleski; da mogu razumjeti svoj omiljeni jezik*), a to bismo objasnili zapažanjem da su djeca nakon pet godina

⁴² Analiza preostalih dobivenih rezultata tema je članka *Strategijsko ponašanje čitatelja*, čije je tiskanje u pripremi.

⁴³ *Što znači čitati na stranom, engleskom jeziku?*

učenja engleskoga jezika svjesna da razumijevanje nužno prethodi reprodukciji u procesu učenja / usvajanja stranoga jezika.

Neočekivano za vrstu postavljenih pitanja, djeca su iskazivala i svijest o jeziku kao instrumentu stjecanja novih obavijesti i znanja o jednom drugom svijetu ili svijest o prednosti lakšega snalaženja i komuniciranja u sredini različitoj po svojem spoznajno-iskustvenomu naslijeđu (primjerice odgovori *upoznati zemlje u kojima se taj jezik govori; ako ideš u Englesku nekako ćeš se snaći; lakše je naći posao*). Neka djeca, međutim, strani jezik i proces njegova usvajanja (samim tim i čitanja) doživljavaju samo kao nastavni predmet u školi (*čitati na jeziku koji imaš u školi, a da ti nije materinski jezik*).

Na temelju dobivenih odgovora proizlazi da djeca imaju u potpunosti pozitivan stav o čitanju na engleskome kao stranome jeziku, što možemo potvrditi nekim od navedenih odgovora: *čitati kao na hrvatskom; samo što engleski više volim; pa za mene je nešto jako lijepo čitati na stranom jeziku zato što se uživim u stranim engleskim riječima; to je jako lijepo*. Njihov afektivni pristup usvajanja engleskoga jezika otvara nebrojene mogućnosti povezivanja formalnog učenja i neponovljivog doživljaja usvajanja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi.

Samprocjena vlastitoga L1 i L2 čitanja

Djeca su iskazala uglavnom pozitivan stav prema vlastitom čitanju na hrvatskome jeziku (*dobro, vrlo dobro, jako dobro, dosta dobro – ponekad odlično*). Osim isticanja pozitivne samoprocjene donesene na temelju činjenice da je riječ o materinskome jeziku, djeca i u ovoj kategoriji odgovora naglašavaju ulogu govornoga jezika u stvaranju pretpostavka za uspješno čitanje (primjerice *govorim ga svaki dan; znam ga odmalena*).

Prednost ranog čitanja u stjecanju dobrih čitalačkih navika, uloga intenzivnih čitalačkih aktivnosti, poznavanje svih slova, ali i nepostojanje "dvostrukih slova" u hrvatskoj abecedi, zatim brzina, točnost i tečnost također pripadaju u individualno zabilježene kriterije dobrog čitanja.

Premda su ispitanici imali priliku sami iznijeti mišljenje o svome vlastitom čitanju na materinskome jeziku, čini se da je njihova procjena ponekad utemeljena na mišljenju drugih (primjerice *učiteljica mi kaže da je dobro ili zato jer mi drugi govore da je dosta dobro*).

Međutim, samprocjena djece o čitanju na engleskome jeziku znatno je kritičnija, a uglavnom proizlazi iz njihova razlikovanja procesa L1 i L2 čitanja.

Svoje nezadovoljstvo vlastitim čitanjem najčešće objašnjavaju nepotpunim ili nedovoljnim razumijevanjem teksta, nerijetkim pogreškama tijekom čitanja, zamuckivanjem i zastajkivanjem, ali i svojom "nedarovitosti" za strane jezike (primjerice *srednje čitam jer mi baš i ne idu strani jezici*). Učenici koji su se u potpunosti pozitivno izrazili o vlastitome čitanju na engleskome jeziku među glavne razloge ubrajaju višegodišnje učenje engleskoga jezika i razumijevanje teksta u procesu čitanja i/ili nakon njega bez većih problema.

Dakle, analiza rezultata upućuje na zadovoljstvo ispitanih učenika njihovim vlastitim čitanjem na hrvatskome jeziku, uglavnom obrazloženo prednošću čitanja na materinskome jeziku, dok njihov kritičniji odnos prema vlastitom čitanju na engleskome jeziku proizlazi iz svjesnog razlikovanja procesa L2 čitanja kao zahtjevnijega zadatka i izrazito problemski postavljene aktivnosti (engl. *problem-solving activity*). Zanimljivo je da su iznoseći ocjenu o svojem L2 čitanju djeca spominjala kako čitanje u sebi (engl. *silent reading*), tako i glasno čitanje (engl. *reading aloud*) što je razumljivo jer je riječ o dvije najčešće vrste čitalačkih aktivnosti u svakodnevnoj nastavnoj praksi. Smatramo da su nam odgovori na pitanje⁴⁴ u kojemu smo izravno tražili čitalačku samoprocjenu ispitanika, bez obzira jesu li obilježeni izrazitim ili umjerenim zadovoljstvom, odnosno stanovitom kritičnošću, ipak istaknuli njihov pozitivan odnos prema čitanju na hrvatskome i na engleskome jeziku.

Zaključak

Na kraju ovoga članka prokomentirat ćemo navedena zapažanja u kontekstu modela čitanja, čiji autor **G. Mathewson** (Davies, 1995.) uvodi četiri afektivna čimbenika (stav, motivaciju, raspoloženje i osjećaje) kao polazište za donošenje odluke čitati ili ne čitati, kojom prema autoru započinje proces čitanja.

Pozitivan stav prema učenju i usvajanju stranoga jezika općenito (čitanja također) pomaže stvaranju poticajnoga ozračja u radu s manje ili više motiviranim učenicima, pri čemu se stvara vedro raspoloženje među sudionicima nastavnog procesa, a rezultira jednim općim osjećajem ugone i zadovoljstva na kraju nastavnoga sata. Odgovori su nam, također, pokazali da su naši mladi ispitanici svjesni da se čitanjem mogu zadovoljiti estetske potrebe i proširiti vlastite spoznaje, makar to značilo ulaganje dodatnog napora, osobito u procesu čitanja na

⁴⁴ Što misliš kako čitaš na hrvatskom/engleskom jeziku? Zašto tako misliš?

stranome jeziku. Kako smo nastojali uočiti razne aspekte procesa čitanja na materinskome i na stranome jeziku, rezultati istraživanja u cjelini neizbježno su nas potaknuli da postavimo pitanje čemu treba težiti u nastavi čitanja. Pouzdan odgovor u ovome trenutku glasi – poticanju učenika na produktivnu interakciju s tekstom, prilagođenu njihovim kognitivnim, metakognitivnim, emocionalnim, društvenim i kulturološkim potrebama.

Literatura

- Alderson, Ch. Urquhart, A.H. (1984.) *Reading in a foreign language*, New York, Longman.
- Davies, F. (1995.) *Introducing Reading*, Penguin English.
- Graham, J., Kelly, A. (eds.) (1997.) *Reading under Control: Teaching Reading in the Primary School*, Roehampton Institute London.
- Paris, S.G., Wasik, B.A., Turner, J.C. (1991.) *The Development of Strategic Readers* in R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, (eds) *Handbook of Reading Research*, Vol. II, 609.-634.
- Šamo, R. *Razvijanje vještine čitanja u ranom učenju engleskoga kao stranoga jezika*, neobjavljeni magistarski rad
- Van Wijnendaele, I. (1998.) *Reading in a Second Language* in *Psychologica Belgica*, 38-3/4, 149.-161.
- Wallace, C. (1992.) *Reading*, Oxford University Press.

Prilog br. 1 – Uпитnik za provjeru poznavanja koncepta L1/L2 čitanja, strategijskoga ponašanja čitatelja i njihovu samoprocjenu L1/L2 čitanja.

1. Što si prvo učinio kada si dobio tekst?
2. Kako si čitao ovaj tekst (sporo, brzo, poluglasno, u sebi, pažljivo, pratio sam tekst prstom ili olovkom, prevodio sam u sebi ili na neki drugi način)?
3. Koliko si puta pročitao tekst da bi mogao odgovoriti na pitanja?
4. Je li ti bilo lako ili teško razumjeti tekst? Objasni zašto.
5. Jesi li u tekstu pronašao neke nepoznate riječi? Koje?
6. Kako si odredio njihovo značenje?
7. Koji dio priče smatraš najvažnijim? Zašto?
8. Na koje pitanje nisi uspio lako ili odmah odgovoriti? Zašto? Što si učinio da i na to pitanje pokušaš odgovoriti?
9. Postoji li još neko drugo pitanje koje ti je zadalo poteškoće? Koje? Objasni kao i u pitanju broj 8!
10. Što znači čitati na materinskome, hrvatskome / stranome, engleskome jeziku?

11. Što misliš kako čitaš na hrvatskome / engleskome jeziku? Zašto tako misliš?
12. Koja ti se priča više sviđela i zašto?

CONCEPTUAL KNOWLEDGE OF THE L1 AND L2 READING – A CASE STUDY

One of the aims of the research, carried out among pupils aged ten to eleven at the *Centar* Primary School of Pula, was to investigate their conceptual knowledge of L1 and L2 reading. The results showed that the subjects viewed both reading processes as problem-solving activities. The interesting way in which they see the interrelation between spoken and written language in the process of learning how to read also confirmed the importance of the holistic approach to language acquisition of early childhood. It should be noted that the subjects were included in the *Early Foreign Language Learning Project*.

Starting from their concept of the reading process, we also asked them to assess their reading in Croatian and in English. Quite interestingly, they were slightly more critical when assessing their L2 reading, which might be explained by the awareness of this process as a more demanding task for them.

The results offered a reliable answer to the question on the goals to be reached in learning and teaching how to read. We think that pupils in every-day classroom context should be constantly stimulated to interact with the text more efficiently, adjusting this interaction to their cognitive, social, emotional and cultural needs.

O ČITATELJSKIM NAVIKAMA UČENIKA NA STRANOM JEZIKU

Čitanje književnog teksta u nastavi stranih jezika ima zasebno mjesto. U novije vrijeme posebnu se pozornost pridaje čitanju izvornih književnih tekstova nakon što su učenici u određenoj mjeri usvojili sve sastavnice komunikacijske kompetencije, te se naglašava važnost interaktivnog pristupa čitanju. Pri određivanju vrste tekstova koji se uvode u nastavu i mogućem poticanju na čitanje školske lektire na stranom jeziku treba imati na umu i čitateljske navike učenika.

U radu će biti riječi o rezultatima istraživanja koje smo pomoću upitnika proveli s četrnaestogodišnjim učenicima francuskoga jezika o njihovim čitateljskim navikama, strategijama čitanja na stranom jeziku i vrednovanju aktivnosti čitanja koje su im bile ponuđene. Ti su ispitanici u okviru Projekta ranog učenja stranih jezika francuski jezik učili osmu godinu i za svoju dob postigli visok stupanj komunikacijske i književne kompetencije. Iz upitnika je vidljivo da se čitateljske navike učenika na materinskom i na stranom jeziku nešto razlikuju, a većina učenika čitanje na francuskom jeziku smatra teškim. Usprkos tomu, ne odustaju od čitanja, već se koriste raznolikim strategijama pomoću kojih rješavaju probleme pri čitanju. Učenici, također, više vole čitati kraće književne tekstove uz nastavnikovu pomoć nego samostalno čitati dulje tekstove. Ti rezultati upućuju na potrebu poticanja učenika na osamostaljivanje i mijenjanja nekih njihovih čitateljskih navika na stranom jeziku.

U radu su izloženi rezultati istraživanja o čitateljskim navikama učenika na materinskom i na stranom jeziku. Istraživanje je provedeno pomoću strukturiranog upitnika s četrnaestogodišnjim učenicima francuskog jezika, koji su osmu godinu zaredom u dvije zagrebačke osnovne škole bili uključeni u Projekt ranoga učenja stranih jezika. Rezultati su pokazali kako se čitateljske navike učenika razlikuju pri čitanju na hrvatskome i na francuskome jeziku, kako postoji

potreba za uvođenjem sadržajno i formalno prikladnijih tekstova te za osamostaljivanjem učenika pri čitanju na francuskome jeziku.

Uvod

Čitanje je jedna od vještina s kojom se učenici najčešće susreću na satu stranoga jezika. Osim što je čitanje vještina, moderni pristup nastavi stranoga jezika ističe i komunikacijski oblik čitanja, odnosno činjenicu da se pri čitanju ostvaruju pisana komunikacija i interakcija između pisca i čitatelja preko teksta (Vigner, 1979.; Cicurel, 1991.; Cornaire, 1999.). Nakon što učenici dosegnu određenu razinu komunikacijske kompetencije na stranome jeziku, trebalo bi im ponuditi čitanje izvornih književnih tekstova te ih tako potaknuti na autentičnu pisanu komunikaciju na stranome jeziku.

Polazeći od pretpostavke da bi učenici uključeni u francuski dio Projekta ranoga učenja stranih jezika⁴⁵ nakon gotovo osam godina učenja jezika u posebno povoljnim uvjetima (česta izloženost jeziku, male skupine, komunikacijske aktivnosti prilagođene dobi i interesima učenika) trebali biti kompetentni čitatelji izvornih književnih tekstova na francuskome jeziku, proveli smo istraživanje sa 65 četrnaestogodišnjaka u dvije zagrebačke osnovne škole. Ponudili smo im čitanje tri izvorna književna teksta različite duljine i tematike, za koje smo smatrali da sadržajno i formalno odgovaraju dobi i razini njihovoga znanja. Osim što smo u okviru većega istraživanja željeli ispitati jesu li učenici sposobni pravilno čitati odabrane ponuđene tekstove i koji je njihov čitateljski odgovor na njih, također smo željeli ustanoviti koje su im čitateljske navike na materinskome i na stranome jeziku. Rezultate tog dijela istraživanja izložit ćemo u ovom radu. Istraživanje smo proveli upitnikom koji je sadržavao ukupno 35 pitanja zatvorenoga i otvorenoga tipa. Dva dijela upitnika o kojima će ovdje biti riječ

⁴⁵ U okviru projekta izdano je više publikacija u kojima se pokušalo dati odgovore na bitna pitanja vezana uz rano učenje stranih jezika te analizirati ukupnu jezičnu sposobnost učenika na svim razinama:

Vilke, M., Vrhovac, Y. (ur.) (1993.) *Children and foreign languages I / Les enfants et les langues étrangères I*, Filozofski fakultet, Zagreb;

Vilke, M. i suradnici (ur.) (1995.) *Children and foreign languages II / Les enfants et les langues étrangères II*, Filozofski fakultet, Zagreb;

Vrhovac, Y. (ur.) (2001.) *Children and foreign languages III / Les enfants et les langues étrangères III*, Filozofski fakultet, Zagreb.

sadržavala su 18 pitanja. Odgovori na pitanja statistički su obrađeni programom SPSS for Windows.

Rezultati istraživanja i rasprava

Odgovori na pitanja u prva dva dijela upitnika pomogli su nam da dobijemo cjelokupniji uvid u navike ispitanika te dobi pri čitanju na materinskome i na stranome jeziku. Ovdje ćemo ukratko izložiti dobivene rezultate.

A. Čitateljske navike na materinskome jeziku

U prvom dijelu upitnika ispitivali smo čitateljske navike na materinskome jeziku.

Prvo pitanje u upitniku odnosilo se na to vole li učenici čitati na materinskome jeziku. Naime, željeli smo ispitati koliko je čitanje važno u životu učenika te predstavlja li im ono zadovoljstvo.

Voliš li čitati?	Spol		Ukupno
	Muški	Ženski	
Da	21	30	51
Ne	7	6	13
Ukupno	28	36	64

Razlika među spolovima nije značajna: $\chi^2 = 0,68$ $p > 0,05$

Podaci pokazuju da velika većina učenika (80%) voli čitati na materinskome jeziku, a među odgovorima djevojčica i dječaka ne postoji statistički značajna razlika. Takvi podaci ohrabruju posebno stoga što se čini da u današnje doba računala i interneta, te sve pasivnijega odnosa prema knjizi kao izvoru znanja, ali i zadovoljstva, vještina čitanja i pisana komunikacija još uvijek imaju važno mjesto u životu naših ispitanika.

U sljedeća dva pitanja željeli smo ispitati što najčešće čitaju, te kakve knjige čitaju.

Što najčešće čitaš?	Spol		
	Muški (N=29)	Ženski (N=38)	Ukupno (N=65)
Knjige	20	30	50
Časopise	19	34	53
Novine	18	14	32
Stripove	13	3	16
Reklame	2	2	4
Prospekte	5	6	11
Natpise i obavijesti	1	3	4

Ako čitaš knjige, kakve čitaš?	Spol		
	Muški (N=29)	Ženski (N=38)	Ukupno (N=65)
Zbirke pjesama	1	5	6
Pripovijetke i novele	3	12	15
Romane	21	32	53
Znanstvenu fantastiku	14	10	24

Kao što je vidljivo iz tablica, učenici najčešće čitaju časopise i knjige, a od knjiga najčešće čitaju romane. Ovakvi odgovori su i očekivani. U prvome redu, ako uzmemo u obzir dob ispitanika, normalno je da njih najviše zanimaju časopisi, gdje nalaze teme koje su im bliske i kroz koje upoznaju sebe i svoje vršnjake. Čitanje knjiga može se objasniti i zahtjevima školske lektire, te pretpostavljamo da zato učenici najčešće čitaju romane, dok su ostale vrste knjiga znatno manje zastupljene. Zanimljivo je da relativno velik broj učenika čita novine, gdje također nalaze zanimljive sadržaje, a nešto su manje zastupljeni stripovi i prospekti. Čini se da je čitanje reklama, natpisa i obavijesti u naših ispitanika automatizirano (teško je povjerovati da ih ne čitaju kad smo svi njima toliko okruženi), te ga uopće ne smatraju čitanjem.

Zanimalo nas je i gdje učenici najčešće čitaju.

Gdje čitaš?	Spol		Ukupno (N=65)
	Muški (N=29)	Ženski (N=38)	
Kod kuće	28	37	65
U školi	1	6	7
Na drugom mjestu	5	4	9

Svi ispitanici naveli su da čitaju kod kuće, a tek ih se nekoliko odlučilo za odgovor da čitaju u školi ili na drugom mjestu. Smatramo da je takvim odgovorima pridonijelo poimanje čitanja kao samostalne, osobne aktivnosti, koja se uglavnom odvija u tišini doma. Iako učenici zasigurno mnogo čitaju i u školi, čini se da razlikuju te dvije vrste čitanja i prednost daju čitanju kod kuće.

Ispitanike smo pitali i kako nabavljaju knjige koje čitaju te u koju su knjižnicu učlanjeni.

Kako nabavljaš knjige koje čitaš?	Spol		Ukupno
	Muški	Ženski	
Učlanjen sam u knjižnicu.	27	35	62
Posuđujem od prijatelja.	2	12	14
Kupujem knjige.	7	11	18
Nešto drugo.	0	4	4

U koju si knjižnicu učlanjen?	Spol		Ukupno (N=65)
	Muški (N=29)	Ženski (N=38)	
Niti u jednu	0	0	0
U školsku knjižnicu	21	27	48
U knjižnicu izvan škole	26	37	63

Gotovo svi učenici učlanjeni su u knjižnicu i gotovo svi su učlanjeni u knjižnicu izvan škole, a većina i u školsku knjižnicu. Većina učenika nabavlja knjige upravo u knjižnicama, zasigurno iz novčanih razloga, a relativno malen broj knjige kupuje.

Posebno nas je zanimalo zašto učenici čitaju.

Zašto čitaš?	Spol		Ukupno (N=65)
	Muški (N=29)	Ženski (N=38)	
Zato što moram.	14	14	28
Zanima me sadržaj tekstova.	22	32	54

Iako su se neki ispitanici u ovome pitanju odlučili za oba odgovora, izrazito je pozitivna činjenica da ipak većina učenika (83%) čita zato što ih zanima sadržaj tekstova, a ne zato što moraju. Naime, pri čitanju je jedan od najvažnijih čimbenika i motivacija za čitanje, koja bi trebala biti unutarnja, dakle dolaziti iz samih čitatelja, a ne vanjska, pri kojoj su čitatelji prisiljeni čitati ono što ne žele.

Smatrali smo zanimljivim doznati i koliko često učenici čitaju.

Koliko često čitaš?	Spol		Ukupno
	Muški	Ženski	
Jednu knjigu tjedno	4	6	10
Jednu knjigu u dva tjedna	5	8	13
Jednu knjigu mjesečno	17	22	39
Jednu knjigu u tri mjeseca	2	0	2
Ukupno	28	36	64

Prema načelu dominantne vrijednosti čita se **jednu knjigu mjesečno**.

Iako smo svjesni činjenice da je pojedincu vrlo teško odrediti koliko knjiga pročita u određenom vremenskom razdoblju, te da to ovisi o mnogim čimbenicima i promjenjivo je tijekom vremena, podatak od jedne knjige mjesečno za tu dob čini nam se zadovoljavajućim. Pritom treba imati na umu i opseg knjige koju se čita (naši ispitanici najčešće čitaju romane koji često broje mnogo stranica), a i vrijeme koje učenici tijekom tjedna, s obzirom na ostale obveze, mogu provesti čitajući. Za sada smatramo da je vrijedno što učenici imaju naviku čitanja na materinskom jeziku te im ta aktivnost čini zadovoljstvo, a pritom količina pročitanih knjiga nije uvijek presudna.

B. Čitateljske navike na stranom jeziku

U drugom dijelu upitnika ispitivali smo čitateljske navike na stranome jeziku.

U prva dva pitanja ovog dijela upitnika željeli smo doznati čitaju li učenici na stranome jeziku i čitaju li na francuskome.

Čitaš li na stranome jeziku?	Spol		Ukupno
	Muški	Ženski	
Da	23	32	55
Ne	5	5	10
Ukupno	28	37	65

Razlika među spolovima nije značajna: $\chi^2 = 0,23$ $p > 0,05$

Čitaš li na francuskome jeziku?	Spol		Ukupno
	Muški	Ženski	
Da	21	33	54
Ne	7	4	11
Ukupno	28	37	65

Razlika među spolovima nije značajna: $\chi^2 = 2,28$ $p > 0,05$

Kao što vidimo, većina učenika (85%) čita na stranome jeziku, a isto tako ih većina čita na francuskome. Takvi su rezultati očekivani s obzirom na to da

učenici najčešće uče dva strana jezika, a na francuskome zasigurno čitaju u školi. Iako u ovom upitniku nismo dobili podatke o tome, zanimljivo bi bilo ustanoviti zašto su se neki ispitanici odlučili za niječni odgovor na ta pitanja. Možemo pretpostaviti da, kao i u čitanju na materinskom jeziku, učenici čitanje poimaju kao privatnu aktivnost koja se odvija u tišini, te za njih čitanje na satu nije "pravo" čitanje.

Pitali smo ih i gdje čitaju na francuskome.

Gdje čitaš na francuskome?	Spol		Ukupno (N=65)
	Muški (N=29)	Ženski (N=38)	
Kod kuće	15	18	33
U školi	17	35	52
Na drugome mjestu	3	3	6

Većina učenika na francuskome čita u školi, a nešto ih manji broj čita kod kuće. U odgovorima na to pitanje počinju se nazirati razlike u čitateljskim navikama na materinskome i na stranome jeziku. Naime, većina učenika na materinskome jeziku čita kod kuće, dok se čini da na stranome jeziku češće čitaju u školi nego kod kuće. Smatramo da već mjesto čitanja upućuje na nedovoljnu samostalnost i zainteresiranost učenika za čitanje na francuskome jeziku, a odgovori na sljedeća pitanja upozorili su na još neke razloge te pojave.

Posebno nas je zanimalo zašto učenici čitaju na francuskome i što najčešće čitaju.

Zašto čitaš na francuskome?	Spol		Ukupno (N=65)
	Muški (N=29)	Ženski (N=38)	
Zadano je u školi.	19	32	51
Zanima me sadržaj tekstova.	5	6	11
Da bolje naučim jezik.	16	22	38
Nešto drugo.	0	0	0

Što najčešće čitaš na francuskom?	Spol		
	Muški (N=29)	Ženski (N=38)	Ukupno (N=65)
Pjesme	3	9	12
Kraće priče	23	35	58
Dulje tekstove	6	3	9

Većina učenika na francuskome čita zato što im je to zadano u školi, dio njih ima svijest o tome da im čitanje pomaže da bolje nauče jezik, a tek vrlo mali broj učenika čita zato što ih zanima sadržaj tekstova. Odgovor na to pitanje upoznaje nas još detaljnije sa složenom problematikom čitanja na stranome, u ovom slučaju francuskome jeziku. U prvom redu, ponovno moramo istaknuti razliku u motivaciji za čitanje pri čitanju na materinskome i čitanju na stranome jeziku. Naime, na materinskome jeziku učenici u većini slučajeva čitaju zato što ih zanima sadržaj tekstova, dakle motivacija dolazi iz njih samih. Na francuskome jeziku pak, čitaju zato što se to od njih traži u školi i čini se da ih uglavnom ne zanima sadržaj tekstova koje čitaju. Stoga se s pravom postavlja pitanje kakve tekstove čitaju u školi i jesu li ti tekstovi prikladni za učenike, odnosno mogu li oni u njima pobuditi čitateljski interes, koji bi trebao biti preduvjet čitanju kao pisanoj komunikaciji. Druga tablica pokazuje nam da učenici najčešće čitaju kraće priče i pjesme. Poznavajući situaciju u našim osnovnim školama, ne čude nas ovi odgovori, budući da smo svjesni činjenice da su na satu stranoga jezika učenici najčešće izloženi udžbeničkim tekstovima poput dijaloga, kraćih tekstova, priča i pjesama. Ti su tekstovi prilagođeni razini jezične kompetencije učenika, ali nisu zadovoljavajući u sadržajnom smislu, jer u učenicima ne pobuđuju čitateljski interes. Stoga se nameće zaključak da oni ne bi smjeli biti jedina vrsta pisanoga teksta koji učenici susreću, te da im nužno treba ponuditi autentičnije tekstove, koji bi bili pravilno odabrani u formalnom smislu, a u sadržajnom bi učenicima više odgovarali, čim za to budu zadovoljeni minimalni uvjeti jezične kompetencije. Budući da su naši ispitanici francuski jezik učili gotovo osam godina, sigurni smo da su i više nego dovoljno jezično kompetentni za čitanje izvornih, primjerice književnih tekstova na francuskome jeziku.

Iz odgovora na sljedeća dva pitanja željeli smo doznati koliko često čitaju na francuskome jeziku.

Koliko često čitaš na francuskome?	Spol		Ukupno
	Muški	Ženski	
Više puta tjedno	10	17	27
Jednom tjedno	6	6	12
Jednom u dva tjedna	1	7	8
Jednom mjesečno	3	2	5
Jednom u tri mjeseca	7	4	11
Ukupno	27	36	63

Prema načelu dominantne vrijednosti na francuskome se čita **više puta tjedno**.

Rezultati pokazuju da učenici najčešće čitaju više puta tjedno, što je potpuno razumljivo ako odgovor na ovo pitanje povežemo s odgovorima na prethodna pitanja. Naime, profil učenika-čitatelja na francuskom jeziku bio bi sljedeći: čita u školi zato što mu je zadano, najčešće čita kraće priče i to čini više puta tjedno. Te njegove navike jasno pokazuju i stav prema čitanju na francuskome jeziku, koji će izraziti u odgovoru na sljedeća dva pitanja u kojima nas je zanimalo vole li učenici čitati na francuskome i čini li im se čitanje na francuskome teškim.

Voliš li čitati na francuskome?	Spol		Ukupno
	Muški	Ženski	
Da	13	21	34
Ne	14	15	26
Ukupno	27	36	63

Razlika među spolovima nije značajna: $\chi^2 = 0,64$ $p > 0,05$

Čini li ti se čitanje na francuskome teškim?	Spol		Ukupno
	Muški	Ženski	
Da	16	27	43
Ne	10	10	20
Ukupno	26	37	63

Razlika među spolovima nije značajna: $\chi^2 = 0,92$ $p > 0,05$

Rezultati u tablicama pokazuju da je gotovo podjednak broj učenika koji vole i koji ne vole čitati na francuskome jeziku, a velikom broju učenika (68%) čitanje na francuskome čini se teškim. Razlozi koje učenici za to navode brojni su, a najčešće se odnose na činjenicu da dovoljno ne vladaju jezikom, ne posjeduju dovoljno širok vokabular pa im nepoznate riječi uvelike ometaju razumijevanje, susreću probleme pri korištenju rječnikom, a ima i učenika koje tekstovi ne zanimaju i ne vole francuski. Odgovori učenika na pitanja iz upitnika i njihove čitateljske navike na materinskome i na stranom/francuskom jeziku nameću nekoliko zaključaka o njihovom čitateljskom ponašanju. Kao što možemo vidjeti, odgovori upućuju na različitost čitateljskih navika naših ispitanika pri čitanju na materinskome i na francuskome jeziku. Značajnim nam se čini napomenuti kako učenici na materinskome jeziku čitaju jer ih zanima sadržaj tekstova, a na francuskome uglavnom zato što im je to zadano u školi. Zbog toga učenici na materinskom jeziku čitaju uglavnom kod kuće i smatraju čitanje privatnom aktivnosti tijekom koje u tišini i samostalno mogu ostvariti komunikaciju i interakciju s piscem preko teksta koji čitaju. Na stranome jeziku učenici uglavnom čitaju u školi, zato što se to u okviru nastave stranoga jezika od njih traži. Koliko god većina učenika voli čitati na materinskome jeziku, podjednak je broj onih koji vole i onih koji ne vole čitati na francuskome jeziku. Zanimanje za čitanje na francuskome jeziku mnogo je manje izraženo, vjerojatno i zbog činjenice što ga jezični problemi s kojima su učenici suočeni uvelike ometaju. Nažalost, naši ispitanici osjećaju čitanje na francuskome jeziku kao obvezu nametnutu u školi, a ne kao zadovoljstvo, dok sadržaj samih tekstova dolazi u drugi plan. Takav se stav može objasniti činjenicom, prema mišljenju ispitanika, da su tekstovi koji su im obično ponuđeni za čitanje nezanimljivi. Kako su kasnije istakli u razgovoru,

ispitanike te dobi zanimaju tekstovi čija je tematika vezana uz njihov svakodnevni život.

Smatramo da su navedeni odgovori pružili vrijedne podatke o čitateljskim navikama učenika na materinskome i na stranome jeziku te da bi u nastavi ozbiljno trebalo ustrajati na mijenjanju čitateljskih navika na stranome jeziku. Čini se da ključ problema leži u činjenici da su učenicima ponuđeni neprikladni tekstovi, ponajviše u sadržajnom smislu, te da učenici nisu dovoljno samostalni pri čitanju. Iako smo svjesni da jezične poteškoće mogu predstavljati veliku prepreku pri čitanju, smatramo da razvijanjem veće samostalnosti učenika i posebno poučavanjem prikladnih strategija čitanja, učenici mogu naučiti zaobići neke od tih problema. Na taj bi se način mogli više usredotočiti na sadržaj, a ne samo na jezične oblike prisutne u tekstu, te steći naviku čitanja na francuskome jeziku. Također se zalažemo za uvođenje autentičnih, primjerice književnih tekstova u nastavu stranoga jezika. Osim što bi ti tekstovi pridonijeli razvijanju čitateljskih navika učenika, također vrlo dobro mogu poslužiti kao poticaj za govorne aktivnosti na satu, s obzirom na činjenicu da književna komunikacija i interakcija između pisca i čitatelja nužno potiču učenike na čitateljski odgovor na ponuđeni tekst.

Zaključak

U radu smo izložili rezultate istraživanja koje smo pomoću strukturiranog upitnika proveli s četrnaestogodišnjim učenicima francuskoga jezika koji su osmu godinu zaredom u dvije zagrebačke osnovne škole bili uključeni u Projekt ranoga učenja stranih jezika. Upitnikom smo željeli ispitati čitateljske navike učenika na materinskome i na stranome jeziku. Rezultati su pokazali kako se čitateljske navike učenika razlikuju pri čitanju na hrvatskome i na francuskome jeziku. Iako učenici imaju pozitivan stav prema čitanju na hrvatskome jeziku, pokazali su se nedovoljno samostalnim i motiviranim za čitanje na francuskome jeziku, objašnjavajući takve navike nezanimljivošću tekstova koje čitaju, te poteškoćama jezične prirode s kojima se pritom susreću i koje ih uvelike ometaju. Na temelju rezultata istraživanja možemo zaključiti kako bi u nastavi trebalo mijenjati čitateljske navike učenika na stranome jeziku, prije svega tako da im se ponudi prikladnije tekstove, kako u sadržajnom, tako i u formalnom smislu, te da ih se potiče na veću samostalnost pri čitanju, primjerice poučavanjem strategija čitanja.

Literatura

- Carrell, P.L., J. Devine, D.E. Eskey (eds.) (1998.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Cicurel, F. (1991.) *Lectures interactives*, Hachette, Paris.
- Cornaire, C. (1999.) *Le point sur la lecture*, Clé International, Paris.
- Davies, A. (1984.) "Simple, simplified and simplification: what is authentic?", u Alderson, J. C., Urquhart, A. H. (ur.), *Reading in a Foreign Language*, Longman, New York, 181.-195.
- Petrović, E. (1987.) *Teorija nastave stranih jezika*, Sveučilište J. J. Strossmayera, Pedagoški fakultet Osijek, Osijek.
- Vigner, G. (1979.) *Lire: du texte au sens*, Clé International, Paris.
- Vrhovac, Y. i suradnici (ur.) (1999.) *Strani jezik u osnovnoj školi*, Naklada Naprijed, Zagreb.

ON LEARNERS' READING HABITS IN THE FOREIGN LANGUAGE

The author of the article presents the results of a research study on learners' reading habits in the mother tongue and in the foreign language. The research was conducted with 14-year-old learners of French who had been learning French for eight years within the Croatian Early Foreign Language Learning Project. The data were obtained by means of a structured questionnaire. The results show that the subjects' reading habits in Croatian and French differed. The author stresses that it is important to offer learners appropriate texts as reading material, and concludes that it is necessary to increase the level of learners' reading autonomy in French as a foreign language.

Mario Brdar
Pedagoški fakultet
Osijek
Rita Brdar-Szabó
Sveučilište u Budimpešti

UDK 81'246.2
811.163.42'367.62
811.511.141'367.62

**USVAJANJE PRIJEDLOGA, ODNOSNO POSTPOZICIJA I
ADPOZICIJA TE PREFIKSA U JEDNOM SLUČAJU HRVATSKO-
MAĐARSKOGA BILINGVIZMA
MEĐUOVISNOST FONOLOŠKIH I MORFOSINTAKTIČKIH ČIMBENIKA**

Iz literature je poznato da usvajanje izraza za mjesne odnose u slučaju hrvatsko-mađarskoga bilingvizma ne teče ni približno usporedo. Mađarske izraze dijete u pravilu usvaja mnogo ranije. Tu smo pojavu i mi zabilježili u našem longitudinalnom praćenju dvojezičnog usvajanja hrvatskoga i mađarskoga. Dosada se ova pojava nije povezivala s još jednim slučajem asimetrije u usvajanju morfološki vrlo sličnih i funkcionalno vrlo bliskih elemenata, koji smo uočili u našem longitudinalnom praćenju: isti se slijed pojavio i u glagolskih prefiksa. Glagolski prefiksi u mađarskom pojavili su se i učvrstili u djetetovu govoru vrlo rano, gotovo u isto vrijeme kada i postpozicije i adpozicije, a hrvatski su prefiksi opet kasnili i pojavili se gotovo u isto vrijeme kada i prijedlozi. Držimo da bi barem jednim dijelom objašnjenje za ovakve usporedne asimetrije u brzini usvajanja u bilingvalne djece valjalo tražiti u međudjelovanju fonoloških i morfosintaktičkih čimbenika, koji se u krajnjoj liniji mogu povezati s perceptivnim i kognitivnim strategijama.

Iz literature je poznato da usvajanje izraza za mjesne odnose u slučaju hrvatsko-mađarskoga bilingvizma ne teče ni približno usporedo. Mikeš i Vlahović (1966.) te Mikeš (1967.) pokazuju da mađarske izraze dijete u pravilu usvaja mnogo ranije. Tu smo pojavu i mi zabilježili u našem longitudinalnom praćenju dvojezičnog usvajanja hrvatskoga i mađarskoga.

Naravno, odmah na početku valja naglasiti da u mađarskome ne postoje prijedlozi u klasičnom smislu toga pojma. Umjesto prijedloga i padežnih nastavaka, u mađarskome nalazimo velik broj funkcionalnih elemenata koji slijede imeničke jezgre. Prema tome radi li se o slobodnim morfemima koji se javljaju kao posebne riječi ili o vezanim morfemima koji se ponašaju kao sufiksi, možemo razlikovati postpozicije i adpozicije. Postpozicije mogu biti i višesložne (najčešće su dvosložne) te ih odlikuje samo unutarnja vokalska harmonija.

- (1) a. a ház előtt
DEF kuća ispred
'ispred kuće'
b. a szék alá
DEF stolica ispod-DIR
'ispod stolice'

Adpozicije su gotovo uvijek jednosložne te u pravilu imaju barem dva alomorfa, barem jedan sa svijetlim samoglasnikom, te barem jedan s tamnim samoglasnikom, kako bi mogli harmonizirati s prvim ili sa svim samoglasnicima imenice uz koju se dodaju, što nedvojbeno pokazuje njihov vezani karakter.

- (2) a. az asztal.ra
DEF stol na-DIR
'na stol'
b. a szék.re
DEF stolica.na-DIR
'na stolicu'

Dok bi se za adpozicije moglo reći da funkcioniraju gotovo kao padežni nastavci, postpozicije se sintaktički ponašaju slično standardnim prijedlozima u indoeuropskim jezicima. Dodavanjem afiksa i jednima i drugima ili njihovim udruživanjem sa zamjenicama mogu se dobiti nove semantički srodne samostalne riječi. Kada slijede zamjenice, oba elementa se slažu s njom i postaju jedna jedinica, zamjenički prilozi.

- (3) a. arra (← az + ra)
DEM.na-DIR
'na to'
b. abban (← az + ban)
DEM.u-LOC
'u tome'

Dodavanjem se posvojnoga, odnosno osobnog sufiksa za lice i broj na korijen (bilo adpoziciju bilo postpoziciju) mogu dobiti i izrazi koji zapravo, glede poretka elemenata, a i svojim značenjem, jako sličje prijedložnim izrazima:

- (4) a. veled
s.POS.2SG
's tobom'
b. miattam
zbog.POS.1SG
'zbog mene'

Sve ovo pokazuje da adpozicije i postpozicije imaju vrlo važnu ulogu u gramatičkom sustavu mađarskoga, no isto tako da je taj sustav relativno složen, što zbog broja mogućih kombinacija elemenata, što zbog različitih položaja u odnosu na drugi element s kojim se kombiniraju.

Ono što svakako olakšava usvajanje podsustava jest činjenica da su svi ti elementi, za razliku od njihovih hrvatskih pandana, semantički gledano relativno transparentni. Drugim riječima, zamjetan je vrlo visok stupanj izomorfije jer je jedan korijen u pravilu specijaliziran za jedno značenje, gdje naravno možemo uočiti da postoje stupnjevi apstraktnosti unutar osnovnog značenja (*u* i *-ban/-ben*, lokacija u fizičkom prostoru, ali i apstraktnom prostoru i vremenu, što je tipičan i gotovo univerzalan put metaforičkog širenja značenja). Izomorfija naravno nije apsolutna, pa npr. *-val/-vel*, kao i u hrvatskome označava i sredstvo i pratnju, a u mađarskome se još i dodaje imenici koja funkcionira kao kauzativni agens. Sličnost je između adpozicija i postpozicija što se zapravo i jedne i druge mogu rabiti za označavanje gotovo svih vrsta odnosa, lokativnih, vremenskih, uzročno-posljedičnih itd., osim naravno akuzativne i posvojne adpozicije.

Sva se naša zapažanja, kao što je i razvidno iz naslova izlaganja, temelje na jednom individualnom slučaju dvojezičnosti. Radi se o djevojčici čiji su roditelji izvorni govornici različitih jezika, otac hrvatskoga, a majka mađarskoga. Oba se roditelja gotovo od rođenja sustavno obraćaju djetetu na svom materinskom jeziku, no kako dijete prebiva u Mađarskoj, najveći je dio vremena izvan uže obitelji izloženo mađarskome, dok je hrvatskom govornom sredinom bila okružena samo za kraćih boravaka kod rodbine u Hrvatskoj ili njihovih posjeta u Mađarskoj. Pored toga dijete je povremeno izloženo televizijskom i radijskom programu na hrvatskome, te je već s dvije i pol godine razvilo metalingvističku svijest o različitosti jezika, a s tri godine i o svojoj dvojezičnosti. Može se ustvrditi da je u djeteta mađarski jezik dominantan, pogotovo glede aktivne jezične produkcije, dok među jezicima gotovo da nema razlike što se tiče razumijevanja.

Razlike glede brzine usvajanja prijedloga, odnosno postpozicija i adpozicija jasno se mogu uočiti iz podataka koje smo zabilježili (riječ je o redovitim ručnim dnevničkim zapisima, te audio i video snimkama). Kao primjer dajemo jedan od prvih zapisa s mađarskim adpozicijama, te nakon toga i jedan nešto duži transkript koji jasno pokazuje da je dijete prema svim relevantnim kriterijima, konzistentnosti, prikladnosti te produktivnosti, odnosno čestoti uporabe, nedvojbeno usvojilo postpozicije kao kategoriju, a onda naravno i pojedine postpozicije. Kratice M, T te B i U u primjerima označavaju majku i oca, odnosno baku i ujaka, dok je TM djevojčica čiji se razvoj prati.

(5) M: Hova megy a spániel sétálni?
Kamo ide DEF španijel šetati
Hova viszed a kutyust sétálni?
Kamo vodiš DEF psa-ACC šetati
TM: El par. Par el. (1;9,10)
od par[k] par[k] od

Istoga dana, malo kasnije, zabilježili smo primjer u kojem je očigledno da se pojavila direktivna adpozicija uz imenicu:

(6) TM: Parba. (1;9,10)
par[k]-u

‘u park’

Radi se o prvoj registriranoj spontanoj i produktivnoj uporabi lokativne adpozicije u mađarskome, fonološki je oblik riječi *park* još reduciran jer je glas /k/ izostavljen.

Zapis za isti dan nešto kasnije sadržava sljedeće:

(7) TM: El parba. Mama parba. (1;9,10)
od par[k].u-DIR mama par[k].u-DIR
(U igri tako moli mamu da povede psića u park u šetnju.)

(8) TM: Papa Tetát beállita fü[rdó]kádba. (2;0,27)
tata Tete-ACC stavi kada.u-DIR
‘Tata će staviti Tete u kadu.’

Meggyes (1971: 49) bilježi u longitudinalnom proučavanju jednojezičnoga djeteta da se produktivna uporaba ovih lokativnih adpozicija upravo javlja otprilike u istoj dobi (1;9,21).

Otprilike u toj istoj dobi u zapisima na hrvatskome ne nalazimo baš ni jedan prijedlog, a u cjelini gledano svi su hrvatski izričaji gotovo bez fleksijske morfologije. Prvi se hrvatski prijedlozi javljaju puno kasnije, kada je mađarski sustav postpozicija i adpozicija već manje više usvojen, a na početku se radi o cijelim izričajima koje je dijete prethodno, obično neposredno prije toga, čulo te ih zapravo samo ponavlja. Zanimljivo je da ih je u razdoblju puke reprodukcije sustavno izostavljalo. Čak i kada bi bilo ispravljeno, ponovilo bi izričaj bez prijedloga, te se činilo kao da nazočnost prijedloga jednostavno nije ni registriralo, iako je imenica često imala odgovarajući padežni nastavak koji regira prijedlog i koji je čulo u govoru odraslih.

(9) T: Kamo idemo?
TM: Ljuljačke. (3;5,4)

(10) TM: To sam kupila govini. (3;5,10) (igrajući se kupovine u trgovini)

(11) TM: Sada idemo poštu. (3;5,14) (na ulici u šetnji na putu u poštu)

U prvom primjeru bilježimo prvu produktivnu uporabu lokativnog izraza u hrvatskome, ali samo u odgovarajućem padežu imenice, no bez prijedloga. Međutim, ubrzo, već za desetak dana, pojavljuje se i prijedlog.

(12) TM: Sad idemo igralište. Sad idemo na igralište. (3;5,15)
(Na ulici s tatom u šetnji, popravlja sama sebe.)

Iz naših je podataka vidljivo da i u dobi od 3 godine i 8 mjeseci uporaba prijedloga zaostaje za onim što se može vidjeti u jednojezične djece. Da sustav još uvijek nije usvojen, vidi se i po tome što uporaba nije konzistentna. Prijedlog se često pojavljuje tek nakon ispravka, to jest djeluje kao ponavljanje modela odrasloga, a i skup prijedloga koji su tako dijelom usvojeni vrlo je ograničen (najčešći je *u*, a zatim slijedi *na*). Nekoliko mjeseci ranije bilježimo prvu pojavu prijedloga kada dijete ponavlja izričaje koje je čulo neposredno prije toga. Do tada ih je izostavljalo i pri ponavljanju:

(13) T: Što ćeš kazati tati? Stavi me u kadu? (3;1,18)
TM: Tata, stavi me u kadu.

Naposljetku, bilježimo i povremene slučajeve prebacivanja koda unutar sintagme tako da umjesto hrvatskog prijedloga ispred imenice, dobivamo mađarsku adpoziciju ili postpoziciju poslije hrvatske imenice.

(14) MÉR kukorékolt a susjedoknál? (3;5,6) (tati)
zašto kukurikalo DEF susjed.PL.kod
'Zašto je kukurikalo kod susjeda;'

(15) Most nem megyünk a susjedokhoz. (3;5,6) (tati)
sada ne idemo DEF susjed.PL.k
'Sada ne idemo k susjedu.'

(16) Szeretnék menni a susjedokhoz. (3;5,7) (tati)
htjela.1SG íci DEF susjed.PL-k
'Htjela bih íci k susjedu.'

Slobin (1971.) drži da se općenito sustavi koji imaju postpozicije lakše uče od sustava koji imaju prijedloge. Uočene se razlike u brzini usvajanja uglavnom u literaturi tumače kao posljedica razlika u formalnoj složenosti gramatičkih kategorija te operacionalnom načelom kojim se djeca služe kao strategijom u usvajanju jezika, a koju Slobin (1973: 191f) naziva obraćanjem pozornosti na kraj riječi (“pay attention to the end of words”). I jedno i drugo su nedvojbeno važni čimbenici u tijeku usvajanja. Lokativni se i temporalni odnosi u hrvatskome izražavaju simultano pomoću prijedloga i padežnih nastavaka, a u mađarskome samo pomoću elemenata koji slijede na kraju riječi. Sukladno načelu obraćanja pozornosti na kraj riječi, ustanovili smo da se u hrvatskome izostavlja prijedlog, ali ne i padežni nastavak. No kao što ćemo u nastavku pokazati, takva nas objašnjenja ipak ne mogu u potpunosti zadovoljiti.

U literaturi dosada nismo zabilježili da se razlika u brzini usvajanja prijedloga, odnosno postpozicija i adpozicija, ikako povezivala s još jednim slučajem asimetrije u usvajanju morfološki vrlo sličnih i funkcionalno vrlo bliskih elemenata, koji smo uočili u našem longitudinalnom praćenju. Radi se, naime, o tome da se isti slijed pojavio i kod glagolskih prefiksa. Glagolski prefiksi u mađarskom pojavili su se i učvrstili u djetetovu govoru vrlo rano, gotovo u isto vrijeme kada i postpozicije i adpozicije, a hrvatski su prefiksi opet kasnili i pojavili se gotovo u isto vrijeme kada i prijedlozi. Meggyes (1971., 58) ne govori izravno o tijeku usvajanja i porabi prefiksa u jednojezične mađarske djece, no iz njenih je navoda razvidno da su itekako prisutni na kraju druge godine života (1;10,17). Gósy (1984., 52), koja proučava fonološke i morfološke aspekte usvojenosti mađarskoga jezika na uzorku od 30 djece u dobi između tri godine i tri godine i tri mjeseca, primjećuje da ta djeca rabe nekoliko glagolskih prefiksa, ali da su zbog odvojivosti prefiksa od osnove (o čemu će biti riječi u nastavku) sve do pete godine vrlo nesigurna.

Ovakav slijed događaja, tj. relativno rano usvajanje prefiksa, u mađarskom izravno protuslovi operacionalnom načelu jer dijete ne bi trebalo obraćati toliku pozornost na početak riječi. Zagonetnom se čini i vremenska podudarnost pojave tih elemenata u oba jezika, što daje naslutiti da među njima postoji neka veza. Rasvjetljujući narav ove veze, držimo da ćemo pridonijeti i potpunijem prikazu razlika u usvajanju gramatičkih elemenata uopće.

Primjeri (17) prve su zabilješke u kojima se dijete spontano koristi prefiksima uz glagole:

(17) a. TM: Bohi betakar ezzel. (2;0,13)

Bohi [=klaun] pokrije ovime

(pokrivajući svog klauna)

b. TM: Tete kimelegedett. (2;0,13)

Tete iz.grijala

‘Teti je postalo vruće.’

Kao što smo rekli, i kod glagola bilježimo vrlo upadljivo sustavno izostavljanje prefiksa u hrvatskim izričajima, čak i u slučajevima kada se oni morfološki ne mogu tako lako odvojiti od osnove, a pogotovo je teško precizno odrediti njihov semantički doprinos:

(18) TM: Boravio sam. Boravio sam. (3;5,6)

M: Ki mondta ezt? (Tko je to rekao?)

TM: Papa. (tata)

M: Papa nem úgy mondta, hogy zaboravio sam? (Nije li tata rekao „zaboravio sam”?)

TM: Úgy mondta: zaboravio sam.

tako rekao: zaboravio sam

‘Tako je rekao: ...’

M: És mire mondta ezt a Papa? (A za što je tata to rekao?)

TM: A breskvicára.

DEF breskva.na [H]

‘Za breskvicu’

Prefiksi su sustavno izostavljeni i u riječima izvedenim od prefiguriranih glagola:

(19) TM: Hol van a sivač? (3;5,8) (kad traži usisivač)

gdje je DEF usisivač

(20) TM: Tatin krivač. (3;5,15) (pokazujući na tatin pokrivač)

Držimo da bi se barem jednim dijelom objašnjenje za ovakve usporedne asimetrije u brzini usvajanja u bilingvalne djece moglo tražiti u međudjelovanju fonoloških i morfosintaktičkih čimbenika, koji se u krajnjoj liniji mogu povezati s perceptivnim i kognitivnim strategijama.

U literaturi o jednojezičnom usvajanju jezika pokušavalo se generalno objasniti kako međujezične razlike u redosljedu i brzini usvajanja gramatičkih morfema, tako i individualne razlike i među djecom koja usvajaju isti jezik. Peters (1997.) proučava pravilnosti glede međujezičnih, ali i individualnih razlika, a njezin je uzorak genetski i arealno povezanih i nepovezanih jezika za koje koristi podatke, impresivan (23 jezika, flektivnih, aglutinativnih, polisintetičkih i izolirajućih, od indoeuropskih do uralo-altajskih, afričkih i američkih).

Njezin je zaključak da jezici zbog svojih prozodijskih svojstava nude različite putove usvajanja gramatičkih morfema, kojima djeca mogu krenuti zbog određenih, svôj djeci zajedničkih, ali i individualnih perceptivnih sposobnosti prepoznavanja. Općenito, Peters razlikuje dva tipa djece: djecu kojoj su u procesu usvajanja najvažniji segmenti i slogovi, te drugu djecu kojoj je najvažnija melodija, tj. intonacijski obrisi cijele riječi. Prvi tip djece unutar riječi prvo izolira neki slog ili odsječak koji mu se čini zbog nečega najvažnijim ili najdostupnijim, a ostatak riječi uglavnom jednostavno zanemaruje. S druge strane, djeca kojoj je stalo do melodije, ne izoliraju pojedine dijelove unutar riječi već pokušavaju reproducirati, koliko god neprecizno, cjelinu te uz dosta odudaranja od modela uvode slogove popunjavače (*filler syllables*), koji mu pomažu na onim dijelovima gdje ne može izaći na kraj s nizom glasova. Djeca koja uče određene jezike općenito se mogu odrediti kao jedan ili drugi tip, tako da postoje melodijski jezici i djeca koja uče melodijske jezike, te slogovni jezici i djeca koja uče slogovne jezike. Naravno, identificirana su i atipična djeca, koja svoj jezik usvajaju na način različit od većine, a postoje i jezici koje neka djeca uče ovako, a neka onako.

Bez obzira kako bismo okarakterizirali djecu koja uče hrvatski i mađarski, držimo da je ova distinkcija vrlo korisna kada se radi o usvajanju prijedloga i prefiksa u slučaju hrvatsko-mađarskoga bilingvizma jer fonološke odlike prijedloga i prefiksa u ta dva jezika kao da upravo zahtijevaju različite strategije usvajanja. Ovime ne želimo ustvrditi da bi se eventualne razlike u brzini i redosljedu usvajanja gramatičkih elemenata među hrvatskom i mađarskom jednojezičnom djecom trebalo tumačiti na ovaj način. Radi se o kontaktu dvaju

sustava u jednoga bilingvalnoga govornika. Isto je tako moguće da se radi o potpuno individualnoj pojavi koja se možda ne da tako lako generalizirati na cijelu bilingvalnu populaciju, no riječ je o zanimljivoj mogućnosti koja se sustavno daje interpretirati.

Pogledajmo koje su sada to fonološke, a onda i morfosintaktičke, razlike među hrvatskim i mađarskim prijedlozima odnosno postpozicijama i adpozicijama te prefiksima. Prije svega, hrvatski se prijedlozi često udružuju u prozodijske jedinice s riječima koje slijede, tj. funkcioniraju kao proklitike. Tu bi one često trebale same preuzeti naglasak s riječi koja slijedi:

(21) a. /bezbrige/

b. /ukući/

To se u suvremenom, posebno urbanom, hrvatskome jeziku zapravo sve rjeđe događa, pa naglasak ostaje na imenici ili kojoj drugoj riječi koja slijedi, no prijedlog i ta riječ i dalje tvore jednu prozodijsku jedinicu, tako da prijedlozi postaju sve manje razgovijetni:

(22) a. /bez brige/

b. /u kući/

Prefiksi na glagolima mogu biti naglašeni, no naglasak je nerijetko na nekom od slogova osnove:

(23) a. dovesti, napasti, prevesti

b. preskočiti, zaključiti, dobaciti

Mađarske postpozicije kao samostalne riječi su uvijek naglašene. Na samom smo početku izlaganja ukratko okarakterizirali mađarske postpozicije i adpozicije te istakli da se iz njih mogu dobiti zamjениčki prilozi, odnosno izrazi koji sličje prijedložnim izrazima (*veled, miattam*). Kako mađarski sustavno uvijek naglašava prvi slog, u ovoj drugoj vrsti kombinacija korijeni su u naglašenom položaju te time istaknuti. Kada dobivaju osobne, odnosno posvojne nastavke, nisu u naglašenom položaju, no zamjenica je vrlo često samo jedan jedini samoglasnik, a pored toga u mađarskome dužina samoglasnika u načelu je potpuno neovisna o naglasku, tako da ne bi trebalo doći do kraćenja dugih samoglasnika ako nisu u naglašenom položaju.

Sve ovo pokazuje da su mađarske adpozicije i postpozicije fonološki istaknutije od hrvatskih prijedloga. Osim toga, imaju vrlo važnu ulogu u gramatičkom sustavu, semantički su transparentnije od njihovih hrvatskih parova.

Što se tiče mađarskih glagolskih prefiksa, i oni su naravno uvijek u naglašenom položaju:

- (24) a. kinyitni ‘otvoriti’, kijönni ‘izaći’
- b. bemenni ‘ući’, betenni ‘staviti’
- c. megérkezni ‘stići’, megenni ‘pojesti’
- d. levenni ‘skinuti’, lefizetni ‘potplatiti’

Jedna od bitnih odlika mađarskih glagolskih prefiksa jest da su, slično nekim njemačkima, rastavljivi od osnove, kao što se vidi u sljedećem nizu primjera, iako je sam mehanizam malo drukčiji:

- (25) a. Le is vettem.
PREF i skinuo
‘Već sam skinuo.’
- b. Ki sem mondtam a szót...
iz NEG rekao DEF riječ
‘Nisam niti izrekao riječ...’

Druga je, još bitnija razlika da ti prefiksi u mađarskome funkcioniraju forme radi, te se mogu u odgovoru na pitanje koje sadrži kakav glagol s prefiksom pojaviti sami te tako zamijeniti cijeli predikat ili rečenicu:

- (26) a. Megették?
po.jeli
‘Pojeli su?’
- b. Meg.
po
‘Da/Jesu.’

- (27) a. Elmentél te is velük?
otišao ti također s.3PL
‘I ti si otišao s njima?’

b. El.
od
'Da/jesam.'

Potpuno je očigledno što takav način porabe znači za dijete: takvi su elementi vrlo korisni jer se njihovom uporabom može dosta uštedjeti, pa je dijete više motivirano da ih što prije izolira.

(28) a. B: Megeszed ezt még?
pojedeš to.ACC još
'Hoćeš li to još pojesti?'
TM: Meg. (2;4,9)

po
'Da/hoću.'

b. U: Kijössz te is?
izađeš ti također
'Hoćeš li i ti izaći?'
TM: Ki. (2;4,9)

iz
'Da/Hoću.'

Otpribliže mjesec dana prije toga još ponavlja prefiks skupa s glagolom, tj. još ne rabi prefiks forme radi:

(29) B: Tete, be akarod rakni az ágyat?
Tete u hoćeš staviti DEF krevet.ACC
'Tete, hoćeš napraviti krevet?'
TM: Be akarod rakni, be akarod rakni. (2;3,12)
u hoćeš praviti u hoćeš praviti

Semantičko-sintaktički je doprinos prefiksa u mađarskome vrlo velik. Između ostaloga, to je jedini način da se u mađarskome iskažu aspektualne razlike. Njihova je uloga velika i u hrvatskome, no s jedne strane semantički je doprinos u najčešćih glagola kojima je dijete izloženo, teško uočljiv, a i stupanj je izomorfije znatno niži.

Uzevši u obzir sve ove fonološke i morfosintaktičke razlike, kao i veću transparentnost mađarskih elemenata, jasno je da će ih bilingvalno dijete prije uočiti, izolirati i početi produktivno rabiti. To znači da je dijete u usvajanju mađarskih gramatičkih elemenata prije svega koristilo strategiju segmentiranja i počelo izolirati pojedine segmente, te relativno brzo uspjelo rekonstruirati strukturu cijelih riječi. Zapravo, u vrlo ranim fazama u mađarskome se mogla zamijetiti i druga strategija, jer smo zabilježili slogove popunjavače.

(30) Hetci (1;5,2)

(kada se igra loptom sa srcima, kada ju drži ili baci ili kada ju traži natrag)

Drugi je slog ovdje kratki oblik mađarske riječi *szív* ‘srce’, a ono što prethodi opća je zamjena za gramatičke elemente, u ovom slučaju vjerojatno za određeni član.

U ovom segmentu usvajanja hrvatskoga moglo bi se pomisliti da relativno kasnu pojavu prijedloga i prefiksa valja pripisati korištenju melodijske strategije, jer se dijete odlučilo usredotočiti na ritmičku strukturu cijele riječi ili prozodijske skupine.

(31) T: Teréz Mirjam je popila četrdeset vodice.

TM: te-de-de-tet, te-de-de-tet (1;5,4)

To se dijelom i ostvarilo, jer smo zabilježili dosta velik broj deformiranih samoglasnika u tim prvim prijedlozima. No kada su se prijedlozi pojavili u većem broju, bili su snažno naglašeni, što upućuje na to da je možda došlo do djelomične promjene strategije, odnosno prijenosa iz jednoga jezika u drugi.

(32) T: Tata ide samo u trgovinu. Kamo ide tata?

TM: Govinu. (3;8,7)

(33) T: Kamo je išao tata?

TM: U trgovinu. (3;8,9) (“u” je bilo snažno naglašeno)

(34) T: Da izvadimo?

TM: Izvadimo. (3;4,26)

Najvjerojatnije je pak da je dijete koristilo potpuno istu strategiju, to jest pokušavalo je segmentirati, no to je zbog navedenih fonoloških i strukturnih čimbenika bio puno teži zadatak.

Literatura

- Gósy, M. (1984.) *Hangtani és szótani vizsgálatok hároméves gyermekek nyelvében.* (Nyelvtudományi Értekezések 119). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Meggyes, Klára S. (1971.) *Egy kétéves gyermek nyelvi rendszere.* (Nyelvtudományi Értekezések 73). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Mikeš, M. (1967.) *Acquisition des catégories grammaticales dans le langage de l'enfant.* *Enfance* 20: 289.-298.
- Mikeš, M., P. Vlahović (1966.) *Razvoj gramatičkih kategorija u dečjem jeziku.* Prilozi proučavanju jezika 2. Novi Sad.
- Peters, Ann M. (1997.) *Language typology, prosody, and the acquisition of grammatical morphemes.* Slobin, Dan Isaac, ed. (1997). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Volume 5: Expanding the Contexts.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 135.-197.
- Slobin, Dan I. (1971.) *On the learning of morphological rules: A reply to Palermo and Eberhart.* Slobin, Dan I., ed. (1971). *The Ontogenesis of Grammar. A Theoretical Symposium.* New York - London: Academic Press, 215.-223.
- Slobin, Dan I. (1973.) *Cognitive prerequisites for the development of grammar.* Ferguson, Charles A., Dan Isaac Slobin, eds. (1973). *Studies of Child Language Development.* New York et al.: Holt, Rinehart and Winston, 175.-208.

THE ACQUISITION OF PREPOSITIONS, POSTPOSITIONS/ADPOSITIONS AND PREFIXES IN ONE CASE OF CROATIAN-HUNGARIAN BILINGUALISM: THE INTERPLAY OF PHONOLOGICAL AND MORPHOSYNTACTIC FACTORS

It is well-known from literature that the course of acquisition of locative expressions does not run parallelly in Croatian-Hungarian bilingualism. Children acquire Hungarian postpositions and adpositions much earlier. This was borne out by our longitudinal research project. This phenomenon has not been linked to another case of asymmetry in the acquisition of formally similar and functionally close elements, which was established in our project: the same acquisition order appeared with prefixes on verbs. They appeared much earlier in Hungarian, almost at the time of the appearance of postpositions and adpositions, while they were late in Croatian, where their appearance coincided with the appearance of locative prepositions. It is argued that such striking parallel asymmetries can at least in part be explained as a result of the interplay of certain inherent phonological and morphosyntactic traits of the two linguistic systems, which can ultimately be linked to perceptive and cognitive strategies.

BILINGVIZAM U DJECE

Bilingvizmom nazivamo pojavu aktivnoga služenja dvama ili s više jezika kao i svojim materinskim govorom. Istraživanja su u SAD-u i drugim zemljama pokazala da su djeca koja su bila u dodiru s drugim jezikom do svoje šeste godine u potpunosti svladala izgovor glasova i intonaciju drugoga jezika te da su se služili njime kao materinskim jezikom. Djeca koja su počela usvajati drugi jezik od šeste do svoje dvanaeste godine nisu uspjela svladati besprijekoran izgovor glasova, ali su imala relativno dobru intonaciju, poznavala su dovoljan broj riječi i pravilno su se izražavala gramatički. Djeca koja su došla u dodir s drugim jezikom poslije dvanaeste godine ili poslije puberteta nisu uspjela svladati besprijekorno ni izgovor glasova ni govornu intonaciju, a imala su teškoća i s pronalaženjem odgovarajućih izraza u govoru te s gramatičkim pravilima. Dijete najlakše uči strani jezik među vršnjacima koji govore taj jezik kao materinski i gdje se komunikacija odvija na tom jeziku. Na uspješnost usvajanja drugoga jezika utječe i motivacija te drugi osobni čimbenici. Pri oštećenju mozga najotporniji na to oštećenje jest jezik koji smo prvi naučili.

1. UVOD

Uvijek je bilo djece koja su uz materinski jezik od najranijeg djetinjstva usvajala još jedan u manje ili više prirodnoj sredini, u obitelji, u igri s drugom djecom ili u nekoj ustanovi, u zemlji u kojoj se taj drugi jezik govori kao materinski.

Takve situacije mogu nastati iz više razloga: obitelj pripada manjinskoj etničkoj skupini; obitelj živi u stranoj zemlji zbog rada, studija, političke ili ekonomske emigracije; mješoviti brak u zemlji jednog roditelja, ili su oba roditelja stranci itd.

Bilingvizam može biti problem za roditelje, ali i za obrazovne vlasti. Prilikom migracija bilingvizam je problem i za zemlju *davatelja* i *primatelja* migranata. Teškoće su lingvističke, sociološke, psihološke, pedagoške i sl.

2. USVAJANJE DRUGOGA JEZIKA I UČENJE STRANOG JEZIKA

Drugi jezik usvaja se u prirodnoj sredini, u obitelji ili u okolini u kojoj se taj jezik govori kao materinski. Na to učenje dijete je poticano situacijom, prilikom, potrebom za komunikacijom. Strani se jezik uči u školi ili ustanovi, u sredini gdje to nije materinski jezik, materinski je jezik djeteta i jezik većine. Učenje je neprirodno, traje nekoliko sati tjedno, a strani jezik dobro jedino zna nastavnik. Komunikacija se odvija (barem u početku) na jeziku većine, motivacija je niska, a djeca ne vide neposrednu korist od učenja stranoga jezika.

Treba napomenuti da suvremeno usvajanje stranoga jezika više liči učenju drugoga jezika, npr. uči se engleski jer je to jezik filmova, satelitskih televizija, interneta itd. Neke zakonitosti učenja drugoga jezika mogu se općenito odnositi i na učenje stranoga jezika. Često se uspoređuje usvajanje drugoga jezika s usvajanjem prvoga. Proučava se proces usvajanja još jednoga jezika, nakon što je dijete usvojilo materinski jezik.

Lamendella (1977.) smatra da su drugi jezik i strani jezik dva oblika neprimarnog usvajanja jezika koji se međusobno razlikuju. Primjena otkrića u proučavanju usvajanja drugoga jezika u podučavanju stranoga jezika dovela je do pogrešnih zaključaka, npr. uvjerenje da ne treba učiti izgovor u stranom jeziku jer se izgovor uči spontano, kao u usvajanju drugoga jezika. To nije točno jer vrijeme izloženosti stranom jeziku nije dovoljno da bi se spontano naučio izgovor. Drugi jezik dovodi do bilingvizma još u djetinjstvu, strani jezik najčešće ne dovodi do bilingvizma.

3. NEKA ISTRAŽIVANJA BILINGVIZMA

Kronološka dob u kojoj se dolazi u doticaj s drugim jezikom svakako je jedan od najvažnijih čimbenika uspješnosti svladavanja tog jezika. Ali postoje brojni drugi opći i posebni čimbenici, od kojih svaki ima svoja spoznajna, društvena i afektivna polazišta. Spoznajni aspekti djeluju u samom učeniku i odnose se na strategije kojima on rješava probleme, tj. koje koristi pri učenju drugoga jezika. Društveni aspekti djeluju izvan učenika i odnose se na odnos između njega i govornika koji drugi jezik govore kao materinski, a isto tako i na

njegov odnos prema govornicima njegova materinskoga jezika. Afektivni pak aspekti koji također djeluju u samom učeniku odnose se na emocionalne reakcije, na njegove pokušaje da usvoji drugi jezik.

Među općim čimbenicima, dakle onima koji su svojstveni svim učenicima, možemo spomenuti osim kronološke dobi i motivaciju kao promjenljiv čimbenik (koji se u tijeku učenja mijenja) i dar za učenje (sklonost).

Osobni čimbenici mogu biti vrlo različiti i nisu jednako prisutni kod svake osobe. Oni se mijenjaju prema životnim okolnostima pojedinca, a također mogu bitno utjecati na uspješnost usvajanja drugoga jezika.

3.1. Utjecaj kronološke dobi na usvajanje drugoga jezika

Ima niz istraživanja koja potvrđuju ne samo da se drugi jezik lakše usvaja ako se uči u mlađoj dobi već i da kronološka dob bitno utječe na kvantitativno i kvalitativno poznavanje drugoga jezika.

Djeca koja su počela učiti drugi jezik prije svoje 6. godine usvajaju drugi jezik s potpuno pravilnim izgovorom glasova. Djeca koja su počela učiti drugi jezik od svoje 7. do 11. godine imat će manjih odstupanja u izgovoru glasova drugoga jezika. Ako učenje počinje nakon 12. ili 13. godine života, dijete će početi govoriti drugi jezik s fonematskom strukturom svoga materinskog jezika i doći će do transfera izgovora glasova prvoga jezika u drugi (Lamendella, 1977.).

Pubertet je prekretnica za učenje drugoga jezika. Za vrijeme i poslije puberteta teško se svladava izgovor glasova stranoga jezika, a nestaje i sposobnost da se strani jezik automatski usvoji jednostavnim izlaganjem tomu jeziku (Lenneberg 1967.).

Prema Oyama (1976.) u SAD-u je ispitivano 60 talijanskih imigranata. Oni su boravili u SAD-u od 5 do 18 godina. Oni koji su došli kao djeca imali su razinu izgovora engleskoga jezika kao izvorni govornici. Oni koji su došli nakon 12. godine života imali su lošiji izgovor. Neki su imali loš izgovor iako su živjeli u SAD-u već dvanaest godina.

Ramsey i Wright (1974.) u Kanadi su ispitivali poznavanje engleskoga govora doseljenika. Ustanovljeno je da sposobnost percepcije intonacije u engleskom govoru pada kod onih doseljenika koji su došli nakon 7. godine života.

Long (1988.) smatra da je nemoguće usvojiti pravilan izgovor glasova izvornoga govornika ako prvo izlaganje jeziku ne počne vrlo rano, čak prije šeste godine života, iako se i kasnije može postići visoka razina u izgovoru glasova

nekog drugog jezika, ali ne kao u izvornog govornika. Čini se, naime, da se neke sposobnosti tijekom puberteta ipak nepovratno gube. Ako se započne učenje drugoga jezika nakon puberteta, čini se da je nemoguće postići kompetenciju izvornoga govornika ni u fonologiji (izgovoru), ni u morfologiji, sintaksi, a ni u semantici. Govornici koji su počeli učiti drugi jezik nakon puberteta ne mogu dostići izvorne govornike niti u sposobnosti razumijevanja jezika slušanjem (dok se u razumijevanju pisanog teksta može postići visoka kompetencija). Doduše adolescenti i odrasli u početku uče brže (zbog većih kognitivnih sposobnosti), ali postižu slabije krajnje rezultate.

Halliday (1973.) iznosi da je razlika između malog djeteta i adolescenta ili odraslog čovjeka i u tome što odrasla osoba doživljava jezik kao formalni sustav. Stariji učenici uče o jeziku svjesno učeći jezična pravila. Oni primjenjuju ta pravila kad koriste jezik. Mala djeca, međutim, ne doživljavaju jezik kao sustav oblika, nego kao sredstvo kojim izražavaju značenje. Njih ne zanima što jezik jest, nego što se s njim može učiniti.

Rosansky (1975.) tvrdi da se djeca i odrasli razlikuju u usvajanju drugoga jezika zbog različitosti u kognitivnom razvoju. Drugi se jezik može usvajati na dva načina, prema tome je li učenik svjestan onoga što čini ili nije. Malo dijete vidi samo sličnosti, ono ne razmišlja o jeziku i egocentrično je. Tu su sve pretpostavke za automatsko usvajanje jezika. Malo dijete ne zna da usvaja jezik. Osim toga dijete nema razvijene društvene stavove prema uporabi jednoga jezika u odnosu prema drugom jeziku. Odrastao čovjek ne uči jezik automatski i prirodno. Prema Piagetu dijete ulazi oko dvanaeste godine u fazu formalnih operacija, odnosno u posljednju fazu kognitivnog razvoja i postaje sposobno prepoznati sličnosti i razlike između jezika, fleksibilno razmišlja i ne smatra sebe središtem svega što se događa. Izgrađuje vlastite društvene stavove prema svom jeziku i drugom jeziku, a upravo to može blokirati prirodno usvajanje jezika. Upravo svijest o jeziku kao sustavu inhibira prirodno usvajanje i dovodi do alternativnog pristupa (tj. do svjesnog učenja jezika).

Brown (1980.) smatra da u svladavanju drugoga jezika imaju veće uspjehe oni koji počinju kao djeca, i to zbog afektivnih razloga. U procesu usvajanja drugoga jezika dolazi i do akulturacije (učenikova uklapanja u kulturu jezika koji uči). H. Brown razlikuje četiri faze akulturacije: 1. početno uzbuđenje, 2. kulturni šok koji vodi osjećaju neprijateljstva prema drugoj kulturi, 3. kulturni pritisak koji postupno vodi prema oporavljanju od šoka, 4. asimilacija ili adaptacija na novu

kulturu. Djeca su sa sociokulturnog stajališta elastična jer još nisu vezana uz svoju kulturu. Kroz faze akulturacije prolaze brže, pa i lakše usvajaju drugi jezik.

3.2. Utjecaj motivacije

Gardner i Lambert (1972.) razlikuju integrativnu i instrumentalnu motivaciju u učenju drugoga jezika. Do integrativne motivacije dolazi kad se učenik želi identificirati s kulturom drugoga jezika. Dijete povezuje jezik koji čuje sa zadovoljstvom koje uzrokuje prisutnost roditelja. Dijete se želi identificirati s roditeljima učeći njihov jezik. Na isti se način učenik drugoga jezika želi identificirati sa sredinom koja govori taj jezik. Do instrumentalne motivacije dolazi kad učenik uči drugi jezik funkcionalno, tj. da bi ostvario određene ciljeve, npr. da bi mogao komunicirati sa svojom okolinom, da bi u školi mogao uspješno pohađati nastavu koja je na drugom jeziku, da bi se mogao igrati s vršnjacima u vrtiću itd.

Motivacija kao vrlo složena društveno-psihološka kategorija može različito djelovati na usvajanje, odnosno učenje jezika. Poznato je, naprimjer, da mnogi emigranti ili cijele zajednice emigranata odbijaju da im djeca uče jezik zemlje u koju su došli. Taj je problem osobito prisutan u Engleskoj kod emigranata iz bivših engleskih kolonija. Stavovi roditelja negativno utječu na djecu, koja onda u školama otvoreno ili podsvjesno odbijaju učiti engleski jezik. Ima i obrnutih slučajeva - djeca odbijaju u obitelji njegovati materinski jezik u želji da se integriraju u novu zajednicu i s njom identificiraju.

Gardner i Lambert (1972.) ustanovili su da je integrativna orijentacija dovela do većeg uspjeha u svladavanju francuskoga jezika u Kanadi i SAD, dok je na Filipinima, naprimjer, bila povoljnija instrumentalna motivacija. Objašnjavali su to potrebama i stavom društva prema određenom jeziku. Najuspješniji su dakako oni učenici koji posjeduju i dar za jezik i visok stupanj motivacije.

3.3. Bilingvizam i oštećenje mozga

Neke od tajni funkcioniranja bilingvizma možemo doznati iz istraživanja o jezičnim i govornim karakteristikama osoba s oštećenjima mozga. Ako dođe do oštećenja govornih centara u mozgu, nastaje tzv. afazija (aphasia), tj. djelomična ili potpuna nesposobnost govorenja i razumijevanja govora. Ova su oštećenja vrlo različita. Ipak postoje i neka opća pravila koja potječu još od Pitresa iz 1885.

godine (prema Hecaen i Angelergues, 1965.). Tako će se prema Pitresovu pravilu ako afazija pogodi bilingvista ili poliglota, jezici početi "vraćati" onim redosljedom kojim su naučeni, a to znači da će se u osoba koje su uzastopno učile jezik za jezikom najprije vratiti matrinjski jezik. Postoji još jedno pravilo koje bi se također moglo pripisati Pitresu, a prema njemu ista vrsta afazije u iste osobe pogađa sve jezike, npr. ako se osoba ne može sjetiti glagola u jednom jeziku, ne može se sjetiti glagola ni u drugom jeziku, i to u istoj mjeri. To bi značilo da su opće lingvističke kategorije neovisne o konkretnim pojavnim oblicima u pojedinim jezicima.

Interesantno je da postoje iznimke od tih pravila. Tako Minkowski (1963.) spominje teške slučajeve afazije u kojima se poliglota vraća samo jedan jezik i navodi posebne prilike u kojima je redosljed vraćanja izmijenjen u odnosu prema Pitresovu pravilu. On pretpostavlja da u mozgu vjerojatno postoji funkcionalni supstrat koji je zajednički svim jezicima što su pohranjeni u njemu, a u teškim slučajevima afazije, kad bolesniku preostaje samo ograničen broj lingvističkih funkcija, bolesnik se može služiti samo jednim jezikom umjesto dvama ili s više njih. Minkowski također piše da će se u sredini gdje se govori neki jezik koji je afatik kasnije naučio, čak i ne baš jako dobro, ipak najprije vratiti jezik sredine u kojoj bolesnik živi. Riječ je o reakciji organizma na katastrofu. Naime, kao da nastaje nesvjesna selekcija koja omogućuje sporazumijevanje s okolinom - čuva se ono što je korisnije.

Bauman (1989.) navodi kako su se u stranoj sredini, u kojoj je za komunikaciju bio bitan engleski jezik, bolesnici nakon moždanog udara u podjednakom opsegu vratili i engleski i materinski jezik.

Minkowski (1963.) piše da i afektivni razlozi mogu narušiti Pitresovo pravilo o redosljedu vraćanja jezika, a Hecaen i Angelergues (1965.) kao ilustraciju emotivnog utjecaja na vraćanje jezika navode Halpernova opažanja vraćanja jezika u trojice Židova kojima se mnogo brže vratio hebrejski jezik od drugih jezika, iako su ga tek nedavno bili naučili i počeli rabiti. Jedan od razloga pojave iznimaka od Pitresova pravila jest i prestiž nekog jezika, pa se može vratiti najprije socijalno vrjedniji jezik, a zatim materinski. Također se čini da nije svejedno kojim se jezikom čovjek služio u vrijeme udara: može se vratiti najprije onaj jezik kojim je tog časa govorio. Taj mogući uzrok iznimaka od Pitresova pravila često koincidira s boravkom u sredini u kojoj se govori neki strani jezik.

4. ZAKLJUČAK

Za uspješno usvajanje drugoga jezika odlučujući utjecaj ima kronološka dob početka učenja drugoga jezika. Iako su adolescenti brži i bolji u svladavanju stranoga i drugoga jezika zbog kognitivnih čimbenika, djeca postižu bolje rezultate u krajnjem ishodu na svim jezičnim razinama, a posebno na razini izgovora. U pravilu, izgovor na razini izvornoga govornika postižu samo oni koji su bili izloženi drugom jeziku do šeste godine života. Od šeste do dvanaeste godine života može se uspješno naučiti morfologija, semantika i razumijevanje govora slušanjem. Nakon dvanaeste godine života čovjek više nije sposoban usvajati drugi jezik na razini kompetencije izvornog govornika ni u kojem aspektu govora.

U usvajanju drugoga jezika bitnu ulogu ima motivacija za učenje. Motivacija može biti integrativna, tj. kada je prisutna želja za integracijom u širu jezičnu okolinu, i instrumentalna, kada se učenjem drugoga jezika želi postići određeni cilj. Integrativna motivacija obično je jača od instrumentalne.

Bilingvizam se ponaša specifično u uvjetima oštećenja mozga, kada dolazi do djelomičnoga ili potpunog gubitka jezičnih i govornih sposobnosti. Prvi naučeni jezik otporniji je na takva oštećenja od drugoga jezika. Postoje iznimke od tog pravila, što se objašnjava utjecajem motivacije i osobnih vrijednosnih stavova pojedinca.

Literatura

- Bauman, L. (1989.). Prikaz jednog slučaja afazije kod poliglota. *Defektologija*, 25, 2, 289.-295.
- Brown, H. (1980.). The Optimal Distance Model of Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly* 14, 157.-64.
- Caplan, D. (1987.). *Neurolinguistics and linguistic aphasiology. An introduction.* Cambridge University Press, Cambridge, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney.
- Gardner, R. i W. Lambert (1972.). *Attitudes and motivation in second language learning.* Rowley, Mass. Newbury House.
- Grobler, M. (1976.). Povezanost inteligencije i govornog razvoja (Magistarski rad). Fakultet za defektologiju, Zagreb.
- Halliday, M. (1973.). *Exploration in the Functions of Language.* London, Edward Arnold.
- Hecaen, H., R. Angelergues (1965.). *Pathologie du langage, L'Aphasie.* Larouse, Paris.

- Lamendella, J. (1977.). General Principles of Neurofunctional Organization and their Manifestation in Primary and Nonprimary Language Acquisition. *Language Learning*, 27, 155.-197.
- Lenneberg, E. H. (1969.). *Biological Foundations of Language*. New York, John Wiley.
- Long, M. (1988.). Maturational Constraints On Language Development. *Univ. of Hawaii Working Papers*, in ESL, 1988, 7, 1.-53.
- Minkowski, M. (1963.). *Problems of Dynamic Neurology, On Aphasia in Polyglots*. Halpern, Jerusalem.
- Oyama, S. C. (1979.). The concept of the Sensitive period in Developmental Studies. *Merrill - Pallmer Quarterly*, 25, 2, 83.-103.
- Paradis, M. (1989.): *Bilingual and polyglot aphasia*. U: Goodglass, H., Damasio, A.R. (ed.): *Handbook of neuropsychology*. Elsevier, Amsterdam - New York - Oxford, 2, 117.-140.
- Prebeg - Vilke, M. (1991.). *Vaše dijete i jezik, materinski, drugi i strani jezik*. Školska knjiga, Zagreb. (II. poglavlje: Dijete i drugi jezik, str. 73.-138.)
- Ramsey, C. A. i Wright, E. N. (1974.). Age and Second Language Learning. *The Journal of Social Psychology*, 94, 115.-121.
- Rosansky, E. (1975.). The Critical Period for the Acquisition of language. *Working Papers on Bilingualism*, 6, 92.-102.
- Vuletić, D. (1996.). *Afazija, logopedsko-lingvistički pristup*. Školska knjiga, Zagreb.

CHILDREN AND BILINGUALISM

Bilingualism is when people are able to actively use two or more languages equally well as their mother tongue. Research in the USA and other countries showed that children confronted with a second language before the age of six are entirely capable of acquiring the sounds and intonation of that language as well as that of their mother tongue. Children who started acquiring a second language between the ages of six and twelve did not succeed in mastering the sound system flawlessly, but had a relatively good intonation and had sufficient vocabulary. They were also able to express themselves correctly. Children who started acquiring a second language after twelve or even after puberty did not manage to master the sound system or the spoken intonation to the fullest, and were also faced with difficulties when trying to find adequate expressions and when following grammar rules. Children learn a foreign language most successfully with children of the same age who use that language as their first and in situations when the communication is led in that language. Success in second language acquisition is strongly influenced by motivation and other personal factors. In cases of brain damage the most resistant is the language we acquired first.

PRIJEVOD U NASTAVI

Razlika između tradicionalne nastave jezika i današnje jest u tome što se jezik nije učio kao sredstvo komunikacije, već se učilo apstraktno fiksiranje pravila. Nedostajao je govorni jezik, situacija, dijalozi.

Svrha suvremene nastave stranoga jezika jest da učenik svlada i osnove optičko-grafičkoga i akustičko-fonetskoga prevođenja (odnosno tumačenja), tj. da stekne pored pismene i komunikativnu kompetenciju, a ona se ne može steći samo na temelju rada s udžbenicima, jer udžbenici reprezentiraju uglavnom jedan iskonstruirani, nerealni i idealizirani jezik i obično je malo aktualnih, suvremenih i zanimljivih tekstova.

Na simultanom prevođenju - čemu se danas poklanja posebna pozornost, ali nažalost još uvijek ne u svim školama - moguće je i uvježbavanje paralingvalnih komunikativnih sredstava, kao što su primjerice čuđenje, znatiželja, nezadovoljstvo, ljutnja, uzbuđenje, neslaganje, sumnja itd. Za stjecanje komunikativne sposobnosti vrlo je važno stalno raditi na izgradnji rječnika učenika, i to i aktivnoga, i receptivnoga, i potencijalnoga.

Prevođenje je vezano za jezične parove, stoga je sasvim razumljivo da bi upravo škole u višenacionalnim i višejezičnim sredinama, tj. dvojezične škole trebale poklanjati izuzetnu pozornost kontrastiranju dvaju jezika, koji se naporedo koriste u određenim širim i užim društvenim zajednicama.

U kompleksnoj problematici dvojezičnosti kod nas u Mađarskoj pozornost stručnjaka uglavnom je usmjerena na žalosnu, ali istinitu činjenicu, koja se ujedno smatra i ključnim uzrokom asimilicije, a to je da Hrvati u Mađarskoj nemaju izgrađen školski sustav. Hrvatsko školstvo pretpostavlja postojanje hrvatskih škola, a mi danas u Mađarskoj imamo svega tri dvojezične škole (u Budimpešti,

Pečuhu i Santovu⁴⁶). Škole u kojima se hrvatski jezik predaje kao nastavni predmet, tjedno 4-5 sati, ne mogu se smatrati hrvatskim školama. Takvo je stanje bilo i prije 15-20 godina. Asimilaciji škola početkom 60-ih godina, odnosno postupnom ukidanju nastave na hrvatskom jeziku, nažalost, velikodušno su asistirali i neki naši Hrvati. Napominjem to zato što govoriti o dvojezičnosti u zrcalu sadašnje situacije našega školstva ne možemo ako ne otkrijemo apsurdne i političke manipulacije naše ne tako davne prošlosti, ali isto tako moramo spomenuti i najnovije negativnosti i teškoće kao što su nizak natalitet, mali broj učenika, financijske brige brojčano malih škola, teško usklađivanje i planiranje učenja svjetskih jezika s hrvatskim. Zbog globalizacijskih i integracijskih procesa mnogi roditelji ne vide važnost, korist i prosperitet svoga "maloga" materinskog jezika. Glavno je da dijete uči neki svjetski jezik - engleski ili njemački. Dodamo li tomu da se materinski jezik u našim uvjetima očituje u suženom komunikacijskom prostoru, da se sve više zapostavlja čak i u roditeljskom domu, postaje nam jasno da se djeca u školsku nastavu uključuju sa slabim ili nikakvim znanjem hrvatskoga jezika. Ta je tendencija otpočela također prije dvadesetak godina. Stoga se u našem slučaju često govori o jednostrano-normativnom bilingvizmu kao tipičnoj pojavi "polujezičnosti" među manjinama, koja pretpostavlja poznavanje i ostvarivanje norme samo jednoga jezika, i to obično materinskoga. No nažalost kod hrvatskih učenika u Mađarskoj "polujezičnost" upućuje na nedovoljnu jezičnu kompetenciju upravo u materinskom jeziku, za razliku recimo od učenika povratnika u Baranju - mađarske i srpske nacionalnosti - "u čijim se učeničkim radovima", kako to tvrdi Irena Vodopija, "već na prvi pogled uočava nepoznavanje ili nedovoljno poznavanje hrvatskoga jezika". Tim se temeljem nastava hrvatskoga materinskog jezika u Mađarskoj približava nastavi stranoga jezika, tj. svoju metodiku utemeljuje na nekim pristupima koji su svojstveni nastavi stranoga jezika. Uzgred napominjem i to da slična problematika postoji i kod drugih narodnosti u zemlji.

Svrha suvremene nastave stranoga jezika jest da učenik stekne komunikativnu kompetenciju, koja se ne može steći samo na temelju rada s udžbenicima budući da udžbenici predstavljaju uglavnom jedan iskonstruirani,

⁴⁶U Republici Mađarskoj djeluju sama tri dvojezične hrvatske škole: hrvatska škola u Budimpešti, Pečuhu i Santovu. Ove školske godine Hrvatska osnovna škola "Miroslav Krleža" broji 129 učenika u osnovnoj školi (94 u gimnaziji), a škola u Santovu ima 92 učenika.

nerealni i idealizirani jezik, a obično je malo aktualnih, suvremenih i zanimljivih tekstova. Za stjecanje komunikativne sposobnosti vrlo je važno da se kroz određeni sustav vježbi naučeno primjenjuje i u praksi. Prevođenje, i optičko-grafičko i akustičko-fonetsko, kao takva vrsta vježbi vezano je za jezične parove, stoga je sasvim razumljivo da bi upravo dvojezične škole trebale poklanjati izuzetnu pozornost kontrastiranju dvaju jezika. Nema dvojbe da je razdoblje istraživanja dvojezičnosti koje se svodilo na puko opisivanje slijedova usvajanja jezičnih struktura i analizu jezičnih pogrješaka, na temelju kojih su se donosili didaktički i metodički relevantni zaključci, omogućilo dragocjene spoznaje, no danas se nameće potreba za spoznavanjem toga višedimenzionalnog fenomena.

Iz navedenoga razvidno je nekoliko zaključaka, od kojih je najvažniji da i ubuduće na svim razinama nastave materinskoga jezika treba posvetiti još više pozornosti učenju, čuvanju i razvijanju hrvatskoga jezika, tj. njegovoga standardnog izraza, vodeći računa o sustavnom uklanjanju pogrješaka, koje najčešće nastaju pod utjecajem mađarskoga jezika, jezika javne komunikacije.

To se treba na odgovarajući način odraziti i u udžbenicima, zbog čega je potrebno njihovo osuvremenjivanje na temelju načela kontrastivnosti, premda se izvjestan broj pogrješaka ne može tumačiti isključivo kao rezultat interferencije sekundarnog jezika. Sve to ustvari govori o potrebi puno širih istraživanja, što nas ujedno obvezuje da rezultate istraživanja također znatno šire primjenjujemo u pedagoškoj praksi, i ne samo u njoj.

U nastavi hrvatskoga jezika u našim školama još se uvijek relativno rijetko primjenjuje prijevod, iako suvremena metodika nastave sve više naglašava da su polja prevodilačkih aspekata vrlo brojna i široka. Ovisno o temi, fazi učenja, namjeni i govornoj situaciji trebale bi se češće primjenjivati vježbe pripremanja za prevođenje, različite vježbe kojima se potiče prevođenje riječi, sintagma, rečenica i tekstova s hrvatskoga na mađarski i s mađarskoga na hrvatski. Već u višim razredima - a napose u srednjoj školi - slobodno možemo dati učenicima da prevode (pismeno i usmeno) određene tekstove u svrhu aktiviranja rječnika, provjeravanja recepcije, ali i uvježbavanja pravopisa, čija se pravila dobro svladavaju upravo kroz pismene prijevode, jer zbog pravopisnih navika stečenih tijekom pisanja na mađarskom jeziku također dolazi do izražaja interferencija u pravopisu, npr.:

- razlike u uporabi velikoga početnog slova u imenima naroda i u drugih etnika, naziva blagdana, marka automobila itd.

Svaki nastavnik nastoji da učenici zavole njegov predmet i zato:

- treba pripaziti da tekst za prevođenje ne prelazi učeničke sposobnosti
- mora biti što aktualniji, sadržajni i što zanimljiviji, te činiti jednu manju cjelinu

- potrebno je naučiti učenike od samoga početka kako se koristiti rječnicima i ostalim pomagalima, *npr. dječjim časopisima, enciklopedijama, raznim prospektima, reklamnim listovima*. (Uzgred napominjem da je prvi hrvatsko-mađarski mali rječnik objavljen 1996. g. Njegov par mađarsko-hrvatski i danas nedostaje. Dakle, učenici se u krajnjem slučaju koriste još uvijek mađarsko-srpskohrvatskim rječnikom iz 1982. g.)

- ne smijemo propustiti skrenuti pozornost učeniku na to da doslovan prijevod često rađa besmislice, da svaki jezik ima svoje stalne slikovite izraze koje ne možemo prevoditi riječ po riječ, *npr.:*

harmonikaš - **csuklós** autóbusz - *štucajući autobus*

bacanje kladiva - **kalapácsvetés** - *bacanje čekića*

zapržena juha - **rántott** leves - *istrgnuta juha*

kurje oko - **tyúkszem** - *kokošje oko*

jaje na oko - **tükörtojás** - *jaje na zrcalu*

praviti od komarca magarca - **bolhából elefántot** csinál - *praviti od buhe slona*

ni za glavu ni za rep - se **füle**, se farka - *ni za uho, ni za rep*

oštra zima - **kemény tél** - *tvrda zima*

nisu mu sve koze na broju - hiányzik egy **kereke** - *nedostaje mu jedan kotač.*

Ako imamo na umu da je praktično primjenjivanje naučenoga gradiva (riječi, govornih izraza, frazeoloških obrata, idioma itd.) najbolja garancija njegovoga trajnog usvajanja i da je istinsko ono znanje koje učenici znaju primijeniti i u govornoj produkciji, onda nećemo zaobilaziti niti podcjenjivati ni simultano prevođenje s mađarskoga na hrvatski i obrnuto, jer ono potiče jezičnu aktivnost i pospješuje razvijanje jezične kompetencije na oba jezika, što vodi prema aktivnoj dvojezičnosti. Učenici se na taj način oslobađaju forme, sve češće izlaze iz svoje vlastite ukalupljenosti izražavanja, pasivno im znanje postaje aktivnim i naglo "progovore". Svrha je da učenik stekne sposobnost razumijevanja

teksta po čuvenju, govoru i da ga sinkrono uobliči u ciljni jezik. Druga je prednost u tome što se učenik mora pridržavati rečenoga, ne može zaobići temu razgovora ili interpretirati, jer ga u tome sprječava vremenski čimbenik. Za simultano prevođenje preporučuju se razni dijalozi, razgovori u vezi s orijentacijom u nekom gradu, kupnjom itd. Na početku takvoga vježbanja valja se koristiti što jednostavnijim rečenicama, jer se učenik treba naviknuti na brzo reagiranje, i to na dva plana: da prima poruku na jednom jeziku i da je odmah šalje dalje na ciljni jezik. To je ujedno i prilika za uvježbavanje paralingvalnih komunikativnih sredstava, kao što su čuđenje, znatiželja, nezadovoljstvo, ljutnja, uzbuđenje, neslaganje, sumnja, ali i za uvježbavanje intonacije i izgovora, što je u pismenom prevođenju nemoguće, npr.:

- u području fonetike suglasnici **ć** i **đ** u najvećem broju slučajeva izjednačuju se s najbližim po izgovoru mađarskim suglasnicima **ty** i **gy**. To znači da se **ć** i njegov zvučni par **đ** izgovaraju kao palatalni plozivi, a ne kao afrikate u štokavskom standardu.

Mađarski se utjecaj snažno očituje i u izjednačavanju glasa **lj** sa **j**, što odgovara već relativno davno izvršenoj glasovnoj promjeni u mađarskom jeziku, tzv. spirantizaciji glasa **ly**, tj. njegova prijelaza u **j**. Izgovor glasa **j** na mjestu **lj** predstavlja pojavu tipičnu za mlađe generacije. U usporedbi s modifikacijom izgovora **ć**, **đ**, gubitak **lj** po svojim posljedicama predstavlja mnogo značajniju pojavu, jer se time krnji, osiromašuje glasovni fond za jedan fonem. *Valja naglasiti da je proces iščezavanja **lj** zahvatio i govor obrazovanih slojeva pripadnika narodnosti, što znači da se tijekom školske nastave ovom problemu ne posvećuje dovoljno pozornosti.*

- što se mjesta naglasaka tiče, akcent se u govoru učenika premješta na prvi slog riječi i dobiva silaznu intonaciju, prema primjeru mađarskoga jezika, koji ima vezani naglasak silaznoga tipa.

Prijevod, kao gramatički i logički strukturiran sustav informacija, ne nameće samo problematiku iz dvojezičnosti nego učvršćuje i samostalnost u izražavanju. Zato nikada ne smijemo nametnuti naše rješenje kao jedino točno, i kada se radi o vezanom tekstu, a pogotovo ne u slučaju izoliranih cjelina, izdvojenih iz konteksta, iz situacije. Provjeravanje i ispravljanje pismenih prijevoda nikada nemojmo odgađati da ne bi zanimanje učenika oslabilo. Budući da je učeničko prethodno jezično znanje vrlo raznoliko, kao i njihova iskustva i sposobnosti, prirodan je zaključak da svim učenicima ne možemo postavljati

jednake zahtjeve pri prevođenju niti možemo očekivati jednake rezultate. Stoga je vrlo značajno da se u tom procesu točno uoči i odredi najprikladniji oblik nastavnoga rada, imajući na umu da svaki od oblika ima svoje točne odrednice. Za provjeravanje recepcije teksta predlaže se primjerice lančani prijevod - što učenici inače vole - odnosno da se pročita tekst, da se prevede pismeno na poseban papirić koji se onda međusobno razmijeni, te učenik ponovno prevodi tekst susjednoga učenika na izvorni jezik, koji se sad pretvorio u ciljni jezik.

Pobuđivanje življega zanimanja za prevođenje obično postižemo i time što upućujemo na njegovu praktičnu vrijednost, ne samo u nekim užim strukama nego i u svakidašnjem životu, ali i na njegove prednosti, pogotovo za one koji žive uz hrvatsku granicu.

Literatura

- Klaudy, K. (1980.) Orosz-magyar fordítástechnika, Budimpešta
Klaudy, K. (1997.) Fordítás I-II. Bevezetés a fordítás gyakorlatába, Budimpešta
Köllő, M. (1981.) Az orosz nyelv oktatásának néhány kérdése, Budapest
Prunč, E. (1996.) Posljedice prevođenja, Priručnik za prevoditelje, Zagreb
Modern Nyelvoktatás, (Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat). Budimpešta 1997. III/1-2.; 1998. IV/2-3.

TEACHING TRANSLATION

The difference between traditional and contemporary foreign language teaching is in the fact that in the past the language was not taught as a means of communication, but as an abstract set of rules. Spoken language, situational context and dialogues were missing.

The aim of foreign language teaching today is to have the student master the basics of optical-graphical and acoustic-phonemic translation. In this way, along with written competence, the student gains communicative competence which cannot be achieved by textbook teaching since textbooks are mostly representatives of a structured but unreal and idealized language.

Simultaneous translation, which draws more and more attention each day, but not in every school, enables paralingual communication devices drilling, e.g. ways to express wonder, curiosity, dissatisfaction, anger, excitement, disagreement, doubt, etc. In order to achieve communicative competence it is very important to enlarge students' active, receptive and potential vocabulary.

Translation is related to language pairs, therefore it is quite clear that school in multilingual and multiethnic areas, i.e. bilingual schools, should pay special attention to contrasting the two languages used simultaneously in certain bigger or smaller community groups.

JEZIČNA KOMPETENCIJA UČENIKA U RANOM UČENJU NJEMAČKOGA KAO STRANOGA JEZIKA

U radu se predstavlja istraživanje o razlikama u jezičnoj kompetenciji učenika koji su njemački jezik počeli učiti u prvom razredu osnovne škole, dakle sa 6 ili 7 godina i onih koji su njemački jezik počeli učiti u četvrtom razredu osnovne škole, tj. s 10 ili 11 godina. Istraživanje je provedeno u prvoj skupini ispitanika nakon osam, a u drugoj nakon pet godina učenja njemačkoga jezika. U svim promatranim aspektima jezičnoga znanja ispitanici uključeni u eksperimentalni program ranoga učenja njemačkoga jezika postigli su bolje rezultate, što upućuje na zaključak o opravdanosti ranijega početka učenja njemačkoga kao stranoga jezika.

Iako zanimanje za način na koji djeca usvajaju kako materinski, tako i drugi i strani jezik, traje od kada se uopće počelo baviti poučavanjem i učenjem jezika, ono je posebno došlo do izražaja u razdoblju 60-ih godina prošloga stoljeća. U to vrijeme je, naime, postavljena teza o postojanju tzv. *kritičnog razdoblja* (vrijeme do puberteta) za usvajanje jezika (Penfield i Roberts, 1959. i Lenneberg, 1967. in Stern, 1975.). Prednosti ranoga početka učenja jezika objašnjavane su prvobitno biološkim, a kasnije i sociopsihološkim razlozima (npr. Schumann in Stern, 1975.). Tijekom 70-ih godina proveden je niz istraživanja sa svrhom da se provjere ove teze. Kako nisu pronađeni čvrsti dokazi o tome da su djeca u svim aspektima učenja jezika bolja od odraslih učenika - izuzetak čini fonološka razina jezika, mnogi istraživači zauzeli su stajalište kako zapravo odrasli učenici, zahvaljujući svojoj kognitivnoj zrelosti i dužem iskustvu u učenju, brže i uspješnije usvajaju jezik (npr. Burstall in Stern, 1975.; Vogel, 1991.). Između ta dva opozicijska stajališta, koja bi se prema Singletonu (1989.) mogla

kratko prikazati kao “*the younger, the better*” i “*the older, the better*” razvilo se mišljenje o dužini i intenzitetu učenja kao presudnim čimbenicima za uspješno usvajanje stranoga jezika (Carroll, 1969.). Dugoročno gledano, iz toga proizlazi da djeca mogu biti bolji učenici stranoga jezika (Krashen, 1982.).

Od početka 70-ih godina u nas se u okviru niza istraživanja bavilo proučavanjem karakteristika ranoga učenja stranih jezika, posebice engleskoga (Vilke, 1991.; Petrović, 1997.). Rezultati tih istraživanja poslužili su kao polazište i osnova za pokretanje većeg projekta o ranom učenju stranoga jezika, koji se počeo ostvarivati 1991. godine.

Opći cilj projekta bio je provjeriti dosadašnje spoznaje o ranom učenju stranih jezika i doći do novih (Vilke, 1993.). Školske godine 1991./92. u tu se svrhu u 12 zagrebačkih osnovnih škola uvelo učenje engleskoga, njemačkoga ili francuskoga jezika od prvoga razreda. Glavne značajke nastave stranoga jezika u okviru projekta bile su rad u malim skupinama (do 15 učenika u skupini), pojačana izloženost stranomu jeziku u prva četiri razreda (učenici su u prva dva razreda imali po pet, u druga dva po četiri sata stranoga jezika), te primjena načela interdisciplinarnosti pri sastavljanju nastavnog plana i programa za učenje stranoga jezika od prvoga do trećega razreda. Drugim riječima, djeca su na stranom jeziku učila sadržaje i iz ostalih nejezičnih predmeta – matematike, prirode i društva, likovne, glazbene i tjelesne kulture, ali tek nakon što bi ti sadržaji bili uvedeni i obrađeni na materinskom jeziku.

Svake sljedeće godine povećavao se broj škola uključenih u projekt. Tako se i u Osijeku početkom 1993. i 1994. godine pet škola priključilo projektu s po jednim razrednim odjelom u kojem se engleski ili njemački jezik učio od prvoga razreda.

Jedno od važnijih pitanja na koje je projekt trebao dati odgovor jest u kojoj će se mjeri znanja učenika koji su strani jezik počeli učiti od prvoga razreda razlikovati od onih koji su strani jezik počeli učiti od četvrtoga razreda osnovne škole. Na osnovi istraživanja provedenoga sa spomenute dvije skupine učenika pokušat ćemo u sljedećim poglavljima ponuditi odgovor na ovo pitanje.

Ciljevi

Na inicijativu voditelja zagrebačkog projekta proveli smo s osječkim učenicima naknadno ispitivanje sa svrhom utvrđivanja pomaže li rano učenje njemačkoga jezika, tj. učenje njemačkoga jezika od prvoga razreda osnovne škole,

stjecanju bolje jezične kompetencije učenika u tom stranom jeziku. Pri tome nas je posebno zanimala razina produktivne jezične kompetencije, koja je, kao što je opće poznato, u učenika koji njemački jezik uče od četvrtoga ili petoga razreda osnovne škole relativno niska.

Uzorak

U svrhu postizanja navedenih ciljeva testirali smo dvije skupine ispitanika u njihovim receptivnim i produktivnim jezičnim vještinama, te u znanju gramatike i vokabulara.

Prvu skupinu ispitanika činila su 32 učenika (52,46%) koji su njemački jezik eksperimentalno učili od prvoga razreda osnovne škole. Druga skupina ispitanika sastojala se od 29 učenika (47,54%) koji su u okviru redovitoga nastavnog plana i programa njemački jezik učili od četvrtoga razreda osnovne škole.

Kako je broj ispitanika u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini relativno malen, držimo potrebnim objasniti uzroke tako maloga uzorka. Naime, od tri osnovne škole u kojima je ukupno 87 učenika početkom školske godine 1993./94., tj. 1994./95. bilo uključeno u eksperimentalni program učenja njemačkoga kao stranoga jezika (Tablica 1.), samo su dvije škole učenicima eksperimentalnih razreda uspjele osigurati kontinuitet u učenju njemačkoga jezika do kraja njihovoga osmogodišnjeg školovanja. Međutim, i u te je dvije škole broj učenika do osmoga razreda znatno opao, i to prije svega zato što su se mnogi učenici zajedno sa svojim obiteljima, koje su bile prognane za vrijeme rata, nakon mirne reintegracije i obnovljenih im domova vratili u svoja prvobitna mjesta stanovanja, čime su u pravilu promijenili i osnovnu školu.

Tablica 1. Broj škola i učenika uključenih u projekt ranoga učenja njemačkoga jezika.

	1993.-2001.		1994.-1997.
	Škola 1.	Škola 2.	Škola 3.
1. razred	25	28	34
8. razred	19	19	-

Drugo veliko pitanje vezano uz uzorak za ovo istraživanje bilo je kako pronaći ispitanike za kontrolnu skupinu. U osječkim osnovnim školama već duže

vrijeme postoji vrlo izražena sklonost k opadanju broja razrednih odjela koji uče njemački jezik. U većini škola njemački jezik zadržao se samo kao drugi strani jezik, što znači da je u nastavnom planu i programu zastupljen s nedostatnih dva sata nastave tjedno. Da bismo, dakle, ispunili jedan od osnovnih uvjeta istraživanja, a taj je da su učenici kontrolne skupine imali tri sata nastave njemačkoga jezika tjedno, morali smo se zadovoljiti sa samo 29 ispitanika u kontrolnoj skupini. Ispitanike za kontrolnu skupinu pronašli smo u dvjema osnovnim školama. U jednoj je od njih učenicima njemački bio prvi strani jezik, dok su u drugoj učenici učili njemački jezik kao drugi strani jezik, ali s tri sata tjedno. U obje škole njemački jezik predavale su vrlo angažirane nastavnice, čime je, vjerujemo, otklonjen mogući utjecaj nastavnika na eventualno lošije rezultate tih ispitanika u učenju njemačkoga jezika.

Istraživanje se odvijalo u tri dijela: pismeno (Dio 1.) i usmeno (Dio 2.) testiranje jezičnih znanja i vještina te ispunjavanje upitnika (Dio 3.). Svaki dio istraživanja proveden je odvojeno, ponekad i s dužim razdobljem između pojedinih dijelova istraživanja. Kako su neki učenici bili odsutni iz škole ili su iz nekog drugog razloga bili spriječeni da sudjeluju u kasnijim dijelovima istraživanja, broj ispitanika u svakom je dijelu istraživanja drukčiji. U zastupljenosti muških i ženskih ispitanika u pojedinim dijelovima ispitivanja nije, međutim, bilo velikih razlika (Tablica 2.).

Tablica 2. Prikaz broja ispitanika u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini s obzirom na spol ispitanika i dijelove ispitivanja.

	Eksperimentalna skupina			Kontrolna skupina		
	M	Ž	Ukupno	M	Ž	Ukupno
Dio 1.	15 (46,88%)	17 (53,13%)	32 (52,46%)	14 (48,28%)	15 (51,72%)	29 (47,54%)
Dio 2.	8 (40%)	12 (60%)	20 (46,51%)	11 (47,83%)	12 (52,17%)	23 (53,49%)
Dio 3.	11 (42,31%)	15 (57,69%)	26 (56,52%)	8 (40%)	12 (60%)	20 (43,48%)

Tablica 3. Uspjeh ispitanika eksperimentalne i kontrolne skupine u njemačkom jeziku na polugodištu osmoga razreda osnovne škole u svakom od triju dijelova ispitivanja.

Ocjena	Eksperimentalna skupina			Kontrolna skupina		
	Dio 1.	Dio 2.	Dio 3.	Dio 1.	Dio 2.	Dio 3.
5	16 (50%)	10 (50%)	13 (50%)	10 (34,48%)	5 (21,74%)	8 (40%)
4	7 (21,88%)	5 (25%)	6 (23,08%)	8 (27,59%)	7 (30,43%)	7 (35%)
3	6 (18,75%)	2 (10%)	5 (19,23%)	9 (31,03%)	9 (39,13%)	5 (25%)
2	2(6,25%)	2(10%)	2 (7,69%)	2 (6,90%)	2 (8,70%)	
1	1 (3,13%)	1 (5%)				
Prosječna ocjena	4,09	4,05	4,15	3,90	3,65	4,15

Prema uspjehu u učenju njemačkoga jezika, čiji nam je pokazatelj bila ocjena iz njemačkoga jezika na polugodištu osmoga razreda osnovne škole, ispitanici eksperimentalne skupine bili su nešto bolji (Tablica 3.). Kako je to posebno došlo do izražaja u drugom dijelu ispitivanja, izvršili smo usporedbu rezultata usmenog ispitivanja učenika eksperimentalne i kontrolne skupine koji su imali odličan iz njemačkoga jezika, a onda onih vrlo dobrih, pa zatim onih koji su imali dobar i konačno onih s dovoljnom i nedovoljnom ocjenom. Budući da su vrijednosti prosječnog broja bodova učenika eksperimentalne skupine i u ovom dijelu ispitivanja bile značajno više, držimo da su rezultati istraživanja, koje ćemo prikazati u kasnijim poglavljima ovoga rada, relevantni.

Instrumenti i postupak u istraživanju

U prvom dijelu istraživanja ispitanici su tijekom dva školska sata rješavali test⁴⁷ koji je sadržavao po jedan zadatak višestrukog izbora za vrednovanje sposobnosti učenika u razumijevanju slušanjem (10 bodova) i razumijevanju čitanjem (8 bodova), zatim niz zadataka uglavnom dopunjavanja ili transformacije (82 boda) kojima se nastojalo utvrditi znanje učenika iz gramatike (stupnjevanje i sklonidba pridjeva, osobne, posvojne i odnosne zamjenice, rekcija glagola, prijedlozi, imperativ, perfekt, preterit, poredak riječi u zavisnim rečenicama) i

⁴⁷ Test za ovaj dio istraživanja sastavili su voditelji projekta u Zagrebu. Mi smo ga samo dopunili zadatkom za razumijevanje slušanjem.

konačno jedan zadatak tipa vođenog sastava uz pomoć slika, kojim se nastojala ocijeniti sposobnost ispitanika u pismenom izražavanju. U ovom posljednjem zadatku ispitanici su mogli od ukupno 10 bodova dobiti pet bodova za širinu vokabulara i prikladnost upotrijebljenih riječi i izraza, a drugih pet za točnost u tvorbi i upotrebi gramatičkih oblika i struktura te za pravilnu interpunkciju i ortografiju.

U drugom dijelu ispitivanja pokušali smo utvrditi stupanj govorne kompetencije ispitanika. U tu svrhu proveli smo individualne razgovore s učenicima na njemačkom jeziku. Kao poticaj za razgovor koristili smo se dvjema slikama. Na prvoj slici bio je prikazan jedan događaj o kojem su učenici nakon samostalne pripreme od oko pet minuta, u okviru koje su imali mogućnost oblikovanja natuknica, usmeno trebali ispričati kraću priču. Nakon toga smo učenicima pokazali drugu sliku na kojoj su bili prikazani dječak i djevojčica kako u svojoj sobi spremaju stvari za put. Uz tu sliku učenicima smo postavili pitanja o tome što sve vide na njoj, gdje se nalaze određeni predmeti, što rade dječak i djevojčica, kamo putuju, čime se bave u slobodno vrijeme te što oni (ispitanici) rade u slobodno vrijeme. Nakon transkripcije razgovora ocijenili smo s do pet bodova sljedeće elemente govornog izražavanja – izgovor, vokabular, gramatiku, razumijevanje i tečnost govora. S posebnom smo pozornosti pritom pratili jezična znanja, tj. vokabular i gramatiku u upotrebi.

Treći dio ispitivanja, na čije ćemo se rezultate u ovom radu samo djelomično osvrnuti, sastojao se od ispunjavanja upitnika na hrvatskom jeziku. Tim upitnikom željeli smo dobiti podatke o tome koji jezik, odnosno koje su jezike ispitanici nastavili učiti u srednjoj školi, kakav je njihov odnos prema njemačkom jeziku, kako ocjenjuju svoje znanje njemačkoga jezika, što misle o nastavi njemačkoga jezika u osnovnoj školi, kada treba početi učiti njemački jezik i slično.

Prva dva ispitivanja odvijala su se u razdoblju od veljače do lipnja 2001. godine, a treći dio ispitivanja proveli smo u ožujku 2002. godine. Prikupljene podatke obradili smo statistički pomoću programskog paketa StatSoft Statistica (6.0).

Rezultati i rasprava

Analiza podataka dobivenih pomoću prethodno opisanih instrumenata istraživanja pokazala je kako su učenici eksperimentalne skupine (ES), dakle oni

koji su njemački jezik počeli učiti od prvoga razreda osnovne škole, u svim aspektima jezične kompetencije postigli bolje rezultate od učenika kontrolne skupine (KS) koji su njemački jezik učili od četvrtoga razreda osnovne škole (Tablica 4.). Osim toga, iz tablice 5. vidljivo je da postoje i statistički značajne razlike između navedenih skupina u svim promatranim područjima učenja njemačkoga jezika osim u slušanju s razumijevanjem.

Tablica 4. Prosječan broj bodova u ES i KS na testu razumijevanja slušanjem i čitanjem, testu gramatike te ispitivanju usmenog i pismenog izražavanja.

		Razumijeva- nje slušanjem	Razumijeva- nje čitanjem	Gramatika	Usmeno izražavanje	Pismeno izražavanje
ES	AS	8,28	6,09	39,66	6,65	5,59
	SD	1,05	1,69	15,55	2,03	2,91
KS	AS	7,38	5,00	27,69	3,39	2,97
	SD	2,34	1,75	29,51	1,80	2,38

¹ Aritmetička sredina

² Standardna devijacija

Tablica 5. P-vrijednosti razlika aritmetičkih sredina za uspoređene skupine u kategorijama razumijevanja slušanjem i čitanjem, gramatici, usmenom i pismenom izražavanju

	Razumijeva- nje slušanjem	Razumijeva- nje čitanjem	Gramatika	Usmeno izražava- nje	Pismeno izražava- nje
ES vs. KS	0,053	0,016*	0,049*	0,000*	0,000*

*Statistički značajna razlika na 5% signifikantnosti.

Receptivne jezične vještine: razumijevanje slušanjem i razumijevanje čitanjem

Činjenica da učenici ES koji su ranije počeli učiti njemački jezik i njime se bavili duže i intenzivnije od učenika KS nisu pokazali i bitno bolje rezultate na testu razumijevanja slušanjem, uvelike nas je iznenadila. Naime, u većini dosadašnjih istraživanja ranoga učenja stranih jezika u nas pokazale su se upravo u ovoj jezičnoj vještini značajne razlike između mlađih i starijih osnovnoškolskih početnika u učenju stranih jezika. U prvi trenutak pomislili smo da tekst i zadaci

za slušanje nisu bili odgovarajuće težine iako smo prije testiranja izvršili pilot provjeru testa. Jedno pitanje iz upitnika nam je, međutim, dalo potvrdu o relevantnosti dobivenih rezultata. U tom pitanju zamolili smo učenike da uz pomoć ponuđene ljestvice ocijene svoje znanje njemačkoga jezika (Tablica 6.).

Tablica 6. Broj učenika (%) u ES i KS pri ocjenjivanju svojih znanja i vještine u njemačkom jeziku: 1=slabo, 2=dobro, 3=vrlo dobro, 4= odlično.

Znanja i vještine	ES				KS			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Vokabular	7,69	46,15	46,15	0	15	50	35	0
Razumijevanje čitanjem	0	7,69	80,77	11,54	5	40	45	10
Razumijevanje slušanjem	3,85	46,15	34,62	15,38	10	45	25	20
Usmeno izražavanje	7,69	46,15	42,31	3,85	20	65	10	5
Izgovor	7,69	23,08	57,69	11,54	15	35	45	20
Pravopis	7,69	42,31	38,46	11,54	20	35	35	10
Gramatika	11,54	42,31	34,62	11,54	40	50	0	10
Pismeno izražavanje (pisanje dijaloga, sastava i sl.)	7,69	15,38	53,85	23,08	10	45	40	5

Kao što je vidljivo iz tablice, učenici ES i KS podjednako su dobro ili, možda bolje rečeno, podjednako loše ocijenili svoju vještinu slušanja s razumijevanjem. Ta činjenica mogla bi se objasniti time da se u nastavi njemačkoga jezika u osnovnoj školi relativno rijetko koristi auditivnim nastavnim materijalima. Razlog tomu s jedne je strane nepostojanje razvijenih auditivnih materijala uz sve propisane udžbenike, a u udžbenicima uz koje postoje, namijenjeni su više usvajanju korektnog izgovora i intonacije nego izgradnji vještine razumijevanja slušanjem. S druge strane, učenici su njemačkoga jezika izvan nastave vrlo malo ili nikako izloženi njemačkom jeziku. Još uvijek samo dio učenika ima satelitsku ili kablovsku televiziju, a ako ju ponekad i gledaju, onda ih se većina (80,77% iz ES i 80% iz KS) odlučuje za praćenje programa na engleskom jeziku, jer su im oni lakše razumljivi.

Nasuprot vještini razumijevanja slušanjem, velika većina ispitanika ES ocijenila je svoju vještinu razumijevanja čitanjem vrlo dobro ili čak izvrsno. Sukladno tomu ti su učenici i pri testiranju te vještine postigli značajno bolje rezultate od ispitanika KG. Čini se, dakle, da je razvijanje vještine razumijevanja čitanjem jedan od dominantnijih ciljeva u učenju i poučavanju njemačkoga jezika.

Produktivne jezične vještine: pismeno i usmeno izražavanje

Ispitanici ES ne samo da su bolje ocijenili svoje vještine pismenoga i usmenoga izražavanja (Tablica 6.), nego su postigli i puno bolje rezultate pri testiranju tih vještina od ispitanika KS (Tablica 4.). K tomu, utvrđena je i statistički vrlo značajna razlika između ES i KS u spomenutim kategorijama (Tablica 5.).

U okviru testiranja pismenoga i usmenoga izražavanja pratili smo detaljnije jezična znanja iz područja gramatike i vokabulara. Kao što se može vidjeti iz tablice 7., ispitanici ES svoja su znanja iz područja vokabulara i gramatike u pismenom i usmenom izražavanju znatno bolje primijenili od ispitanika KS. I dok se na testu gramatike, u kojem su se učenici pri rješavanju zadataka trebali više oslanjati na gramatička pravila, tj. na svoje eksplicitno znanje, nisu pokazale očekivano velike razlike između ispitanika ovih dviju skupina (Tablice 4. i 5.), u slobodnoj jezičnoj upotrebi jezična je kompetencija ispitanika ES došla do punog izražaja. Očito je, dakle, da su učenici koji su njemački jezik učili od prvoga razreda osnovne škole svoja jezična znanja, posebno ona iz gramatike, do osmoga razreda već u velikoj mjeri automatizirali, tj. podigli na razinu ako ne sasvim implicitne, ali barem eksplicitno-implicitne upotrebe (cf. Bagarić, 2001).

Tablica 7. Prosječan broj bodova (od najviše 5 boda) ostvarenih pri praćenju znanja iz vokabulara i gramatike u ES i KS.

		Usmeno izražavanje		Pismeno izražavanje	
		ES	KS	ES	KS
Vokabular	AS	3,55	1,91	3,09	1,62
	SD	1,10	0,90	1,47	1,17
Gramatika	AS	3,10	1,48	2,47	1,34
	SD	1,02	1,08	1,52	1,32

Ispitanici ES osim šireg repertoara gramatičkih oblika i struktura u upotrebi su imali i puno bogatiji rječnik od ispitanika KS. Tako su se ispitanici prve skupine u prosjeku koristili s čak 44, 95 različitih riječi u govoru, dok su ispitanici druge skupine upotrijebili svega 23, 57 riječi.

Zanimljivo je, međutim, da je izgovor ispitanika ES bio samo nešto malo bolji od izgovora ispitanika KS. Iz toga se može zaključiti da učenici koji njemački jezik počinju učiti od četvrtoga razreda osnovne škole još uvijek mogu na zadovoljavajući način usvojiti korektan izgovor.

U razgovoru s ispitanicima ES i KS nismo uočili velike međusobne razlike u razumijevanju. Činjenica je, međutim, da su se ispitanici ES pritom puno tečnije izražavali i, što je interesantno, kod njih je prisutnost jezične svjesnosti i primjena komunikacijskih strategija bila očitija. No, ove aspekte jezične kompetencije učenika u ranom učenju njemačkoga jezika trebalo bi potanje ispitati u budućim istraživanjima.

Zaključak

Iz opisanog istraživanja razlika u razini jezične kompetencije učenika koji su njemački jezik počeli učiti intenzivno od prvoga razreda osnovne škole u okviru eksperimentalne nastave i onih koji su njemački jezik počeli učiti od četvrtoga razreda u okviru redovnoga nastavnog plana i programa može se zaključiti sljedeće:

- Vještina čitanja s razumijevanjem je od receptivnih jezičnih vještina kod prve skupine ispitanika znatno bolje, a vještina slušanja s razumijevanjem samo nešto malo bolje razvijena nego u druge skupine ispitanika.
- Produktivne jezične vještine su u prvoj skupini ispitanika puno bolje razvijene.
- U eksplicitnim, a posebno u implicitnim znanjima iz gramatike i vokabulara prva je skupina ispitanika značajno bolja od druge.

Rezultati istraživanja upućuju, dakle, na opravdanost ranoga učenja njemačkoga jezika. S tim u vezi skloni smo tvrdnji da bi upravo njemački, a ne recimo engleski jezik trebalo početi učiti od prvoga razreda osnovne škole. Evo i zašto. Povećana izloženost jeziku pokazala se kako u istraživanjima, tako i u praksi jednim od ključnih preduvjeta za uspješno usvajanje stranoga jezika.

Budući da je izloženost njemačkom jeziku u odnosu na engleski jezik u nas puno manja, jedan od načina da se ona učeniku omogući jest putem ovakvog programa ranoga i intenzivnog učenja njemačkoga jezika. Uključeni u ovaj program, zahvaljujući dužem bavljenju njemačkim jezikom i pojačanoj izloženosti tom jeziku, barem u prvih nekoliko godina, učenici su znanja iz njemačkoga jezika ne samo naučili nego ih i usvojili. Osim toga, stekli su, kako sami ističu, “osjećaj” za jezik koji im je od izuzetno velike pomoći pri slobodnom izražavanju na njemačkom jeziku. Ovo posljednje zasigurno je jedan od najjačih argumenata u prilog tvrdnji o djelotvornosti ranog početka u učenju njemačkoga jezika.

Literatura

- Apeltauer, E. (1997.) *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. Berlin: Langenscheidt.
- Bagarić, V. (2001.) Jezična svjesnost i učenje engleskog i njemačkog kao stranih jezika. *Strani jezici* XXX, 3, 107.-121.
- Carroll, J. B. (1969.) Psychological and educational research into second language teaching to young children. U Stern, H. H. (ur.), *Languages and the Young School Child*, 56.-68. London: Oxford University Press.
- Doye, P. (2001.) Je früher, desto besser? *Primar*, 29, 4-8.
- Kruhan, M. (1995.) DaF – und Fremdsprachenunterricht in Kroatien. *Zagreber Germanistische Beiträge*, 4, 135.-145.
- Oksaar, E. (1977.) *Spracherwerb im Vorschulalter. Eine Einführung in die Pädinguistik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Petrović, E. (1997.) Teaching English to young learners in Osijek. *Studia Romanica et Anglica Zagrebiana (SRAZ)* XLII, 315.-320.
- Singleton, D. (1989.) *Language acquisition. The age factor*. Clevedon/Philadelphia.
- Stern, H. H. (ur.) (1969.) *Languages and the Young School Child*. London: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1975.) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Vilke, M. (1991.) *Vaše dijete i jezik. Materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vilke, M. (1993.) Dijete i strani jezici. *Strani jezici* XXII, 3-4, 178.-188.
- Vilke, M., Vrhovac, Y., Kruhan, M., Sironić-Bonefačić, Skender, I. (ur.) (1995.) *Children and foreign languages. Les enfants et les langues étrangères. Kinder und Fremdsprachen. Bambini e lingue straniere*. Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.
- Vogel, K. (1991.) Lernen Kinder eine Fremdsprache anders als Erwachsene? Zur Frage des Einflusses des Alters auf den Zweitspracherwerb. *Die Neueren Sprachen* 90, 5, 539.-550.

Vrhovac, Y. (ur.) (2001.) Children and foreign languages III. Kinder und Fremdsprachen III. Les enfants et les langues etrangeres III. Bambini e lingue straniere III. Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.

ZUR SPRACHKOMPETENZ DER SCHÜLER IM FRÜHEN DaF-LERNEN

In der vorliegenden Arbeit wird eine Untersuchung über die Unterschiede in der sprachlichen Kompetenz der Lerner dargestellt, die Deutsch in der ersten Klasse der Grundschule, d.h. im Alter von 6 oder 7 Jahren zu lernen begonnen haben und derjenigen, die damit in der vierten Klasse, d.h. mit 10 oder 11 Jahren angefangen haben. Als die Untersuchung durchgeführt wurde, hatte die erste Lernergruppe bereits acht Jahre Deutschunterricht gehabt und die zweite fünf Jahre. In allen untersuchten Bereichen des Deutschlernens haben die Lerner, die am Projekt des frühen Deutschlernens teilgenommen haben, bessere Resultate erzielt. Dies weist darauf hin, dass frühes Deutschlernen beträchtlich zur besseren Sprachkompetenz der Deutschlernenden beitragen kann.

ADRESAR

Mr. sc. Vesna Bagarić
Pedagoški fakultet
31 000 Osijek
L. Jägera 9

Doc. dr. sc. Ernest Barić
Sveučilište u Pečuhu
Odsjek hrvatskoga jezika i književnosti
Ifjusag u. 6
7623 Pečuh
Mađarska

Izv. prof. dr. sc. Mario Brdar
Pedagoški fakultet Osijek
31 000 Osijek
L. Jägera 9

Doc. dr. sc. Rita Brdar-Szabo
Sveučilište Loránda Eötvösa
Filozofski fakultet, Institut za germanistiku
Ajtósi Dürer u. 19.-21.
H-1146 Budimpešta
Mađarska

Lidija Cvikić
Filozofski fakultet Zagreb
10 000 Zagreb
I. Lučića 3

Mr. sc. Geza Dudaš
Visoka učiteljska škola u Osijeku
31 000 Osijek
L. Jägera 9

Dr. sc. Mirjana Duran
Visoka učiteljska škola u Osijeku
31 000 Osijek
L. Jägera 9

Izv. prof. dr. sc. Stjepan Hranjec
Visoka učiteljska škola u Čakovcu
Dr. Ante Starčevića 55
40 000 Čakovec

Andrea-Beata Jelić
Filozofski fakultet
10000 Zagreb
I. Lučića 3

Jelena Kuvač
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
10 000 Zagreb
Kušlanova 59a

Jadranka Mlikota
31 000 Osijek
Zagrebačka 65

Jelena Mihaljević Djigunović
Filozofski fakultet
10 000 Zagreb
I. Lučića 2

Prof. dr. sc. Elvira Petrović
Pedagoški fakultet Osijek
31 000 Osijek
L. Jägera 9

Izv. prof. dr. sc. Ana Pintarić
Pedagoški fakultet
31 000 Osijek
L. Jägera 9

Dr. sc. Janja Prodan
Sveučilište u Pečuhu
Odsjek hrvatskoga jezika i književnosti
Ifjusag u. 6
7623 Pečuh
Mađarska

Mr. sc. Renata Šamo
Visoka učiteljska škola u Puli
M. Ronjgova 1
52 100 Pula

Prof. dr. sc. Stjepko Težak
Šubićeva 27
10 000 Zagreb

Doc. dr. sc. Irena Vodopija
Visoka učiteljska škola u Osijeku
31 000 Osijek
L. Jägera 9

Prof. dr. sc. Yvonne Vrhovac
Filozofski fakultet
10 000 Zagreb
I. Lučića 3