

Zdenka Gudelj-Velaga

**PRISTUPI UČENJU HRVATSKOG
KAO DRUGOG JEZIKA U DOMOVINI**

dr. Zdenka Gudelj-Velaga, Pedagoški fakultet, Rijeka, izvorni znanstveni članak, Ur.:13. prosinca 1991.

UDK: 808.62:37

Članak razlikuje učenje od usvajanja jezika, te učenje drugoga od učenja prvog (materinskog), te stranog jezika. Metodička teorija učenja hrvatskog kao drugog jezika nije razvijena. Članak predlaže tri temeljna pristupa u uspostavljanju toga metodičkoga sustava, i to:

1. kulturološki pristup, 2. komunikacijski pristup, 3. kognitivni pristup. Svaki je pristup ekspliciran prema stranim i domaćim izvorima. Autor zastupa metodološki pristup selekcije-kombinacije-integracije kojim bi se na glotodidaktičkoj razini uspostavila integralna teorija. Primijenjena na sadržaje kroatistike te hrvatsko-talijanske kontrastivistike i konfrontativistike ta bi se teorija iskazala kao metodika hrvatskoga kao drugoga jezika.

U odnosu na posjedovanje koda, na idiom komunikacijske prakse jezične / društvene zajednice, na nastavni jezik, na govornikovu državnopravnu pripadnost, neki se jezik može učiti kao materinski, nematerinski i strani. Nepreciznost tih termina ne može nas omesti u njihovoj upotrebi naprosto stoga što drugih, s manje konotacija, nema.

Prema toj distribuciji hrvatski jezik može se učiti kao:

1. MATERINSKI JEZIK:

- a) u domovini gdje je u varijetetu standarda i nastavni jezik;
- b) u inozemstvu u državno-povijesno određenim regionima država kao što su Austrija, Italija, Mađarska, gdje se hrvatski jezik javlja kao jedan od dva koda komunikacijske jezične /društvene zajednice, a u školama nije jedini nastavni jezik ili se javlja kao nastavni jezik u ograničenim situacijama/razred, tip škole, nastavni predmet i sl./;
- c) u inozemstvu gdje hrvatski jezik nije komunikacijski kod društvene zajednice i nije nastavni jezik te se u odgojno-obrazovnome sustavu javlja u vrlo različitim oblicima tzv. *domovinske nastave*, a karakterizira ga vrlo različita razina individualne jezične kompetencije učenika; hrvatski kao materinski jezik tu se uči u programu tzv. *dopunskih škola*;

2. NEMATERINSKI JEZIK:

hrvatski je jezik jedan od dvaju kodova komunikacijske prakse, ili glavni komunikacijski kod, uči se u školi, a učeniku nije materinski jezik; uči se u školama s nazivom *škole na jezicima*

*narodnosti*¹, gdje on, stoga, nije nastavni jezik i u školama u kojima je on dijelom ili cijelom nastavni jezik, a materinski jezik tih učenika uči se kao nastavni predmet / tzv. *njegovanje materinskog jezika* / ili se na materinskome jeziku izvodi nastava grupe tzv. *nacionalnih predmeta*;

3. STRANI JEZIK:

za došljake u domovini, te za one koji ga uče u inozemstvu, tj. izvan socio-kulturnog okruženja hrvatskoga jezika.

Ovdje ćemo se baviti samo jednom od tih mogućnosti, onom pod -2-. U daljnjem tekstu označavat ćemo ga s *-drugi jezik, J₂*.

Metodika, nastave (jezičnog odgoja i obrazovanja) hrvatskog kao drugog jezika nije uspostavljena kao cjelovita teorija. Ovo je prilog njenome teorijskom utemeljenju.

Prema recentnim kretanjima u području glotodidaktike (opća znanost o nastavi jezika, poglavito stranog), metodika nastave stranih jezika kod nas i u svijetu, prema domaćim postignućima u osmišljavanjima učenja drugih jezika (u prvome redu talijanskog i mađarskog u tome položaju), te iskustvima dvojezičnih škola u Sloveniji i kod nas, a prema dosadašnjim istraživanjima u području teorije nastave hrvatskog jezika kao J₂, za utemeljenje metodičke teorije hrvatskog jezika kao J₂ odabiremo ova tri pristupa:

1. kulturološki pristup,
2. komunikacijski pristup,
3. kognitivni pristup.

Držimo, naime, da se elaboracijom tih triju pristupa (svaki od njih dominira u nekom od metodičkih sustava) može uspostaviti teorijska osnovica za razvijanje i uobličavanje metodike jezičnog odgoja i obrazovanja hrvatskog jezika kao J₂. Taj postupak, cijenimo, olakšat će razgraničenje ove s najbližim disciplinama, a to su glotodidaktika, metodika hrvatskog jezika kao materinskoga, te metodika hrvatskog jezika kao stranog.

1. Kulturološki pristup

Učenju drugog jezika kao otvaranju mogućnosti za upoznavanje te uključivanje u određenu kulturu i civilizaciju posebna se pozornost upućuje posljednjih desetljeća. Pojmu *bilingvizam* počeo se priključivati pojam *bikulturalnost* kao komplementaran. R. Filipović prihvaća Soffietti-jevu distribuciju te ustanovljuje ova četiri tipa govornika s obzirom na participiranje u kulturi drugog jezika: 1. bikulturalni bilingvi, 2. bikulturalni monolingvi, 3. monokulturalni bilingvi, 4. monokulturalni monolingvi.²

Pojmovima *bilingvizam* i *bikulturalizam*, odnosno *bikulturalnost*, planetarnu dimenziju dale su poslijeratne migracije, koje neki uspoređuju s prastarim seobama naroda, te uznapredovali društveno-politički položaj etničkih skupina. Te se dvije situacije bitno razlikuju i svaka je za sebe jedinstvena u svojoj mikrolokaciji. Zajedničko im je supostojanje komunikacijskih kodova u istoj društvenoj zajednici. Do tada strani, novi jezik migrantima postaje temeljnim kodom uključivanja u komunikaciju i to u izvornoj civilizacijskoj sredini toga jezika, što otvara mogućnosti (nužde i potrebe!) usvajanja civilizacijskih obrazaca u procesu usvajanja jezika.

Učenje drugoga jezika u jezično nehomogenim društvenim zajednicama autohtonoga stanovništva na nekome području odvija se u uvjetima supostojanja, te veće ili manje isprepletenosti i istosti civilizacijskog okružja prvoga i drugoga jezika, gdje se učenjem drugoga jezika povećavaju mogućnosti civilizacijskih razmjena. Obostranim razmjenama

¹ Stari termin, očekuje se promjena.

² Filipović, Rudolf. *Kontakti jezika u teoriji i praksi*. Školska knjiga, Zagreb, 1971, str. 105.

civilizacije se obogaćuju, a ne poništavaju. Jezik će, naime, uvijek čuvati svoje kulturno–civilizacijsko obilježje, on ga nosi u svome biću. Stoga je i položaj jednog od idioma komunikacijske prakse u određenoj društvenoj/jezičnoj zajednici indikativan i za ukupnost civilizacijskih odnosa koji se u njoj ostvaruju.

Upravo u tome vidimo jednu od bitnih razlika u učenju drugog i stranog jezika. Međutim, nerazvijenost metodike hrvatskog kao drugog jezika usmjerava nas prema propitivanju glotodidaktike i pojedinih metodika stranih jezika kako bismo preuzimanjem, te segmentiranjem i preoblikama ili kontrastiranjem pojedinih dionica njihove teorije mogli uspostaviti dio uporišta za razvijanje metodičkoga sustava kome težimo.

U knjizi »Nastava stranih jezika«, kojom je značajno utjecao na poslijeratni razvitak glotodidaktike, Robert Lado ističe bliskost jezika i »njegove kulture«. On kaže: »Jezik se ne može u potpunosti razumjeti bez razumijevanja bar nekih osobnosti koje su vezane za kulturu, a koje se pomoću toga jezika izražavaju.«³ Stoga, kaže Lado, »Nastavnik jezika predaje jezik i kulturni sadržaj koji je neophodan da se taj jezik zna i koristiti.«⁴ Na učenje drugoga jezika i njegove kulture utječu prvi jezik i njegova kultura. Lado razlikuje dva stadija učenja sadržaja iz oblasti kulture, a oni odgovaraju stadijima usvajanja drugog jezika, odnosno učenikovo osposobljenosti u služenju njime.

Baveći se odnosom nastave jezika i lingvistike, David A. Wilkins razlikuje nastavu stranog od nastave drugog jezika, za što se i mi zalažemo.⁵ On ukazuje na problem identiteta u početnoj fazi učenja jezika. Međutim, kaže Wilkins, kad se te poteškoće nadiđu, a u najrazvijenijoj fazi učenja jezika, razvija se svijest o osobnom obogaćivanju zbog participacije u dvije različite kulture.⁶

Mirjana Vilke Prebeg ističe veliko značenje Wilkinsonovog rada za razvijanje suvremenih metoda učenja stranog jezika.⁷ Funkcionalni pristup pretpostavlja uvođenje u nastavu izvornog jezičnog materijala. Dodajmo da svaka kontekstualizacija izvornog jezičnog materijala, poglavito ako je izvedena AV tehnikom po prirodi stvari ima kulturno–civilizacijsko obilježje. Ako ništa drugo, a ono je vizualizirana scena kao opći okvir govornoga čina koji se tim vizualnim (i auditivnim) predloškom semantizira.

Piero Bertolini i Graziano Cavallini imaju svoje viđenje uvođenja učenika u svijet kulture. Oni propituju pojam *kulturna baština* i to s njegovim univerzalnim i lokalnim konotacijama, odnosno na nacionalnoj i na nadnacionalnoj razini te mogućnosti uključivanja u kulturu s obzirom na participantove statuse. Učitelj, kažu oni, ne bi smio primati gotove, zauvijek zadane procjene o jedinicama kulturne baštine pa ih onda takve, preuzete, prenositi svome pasivnome učeniku. Valjalo bi da oni uvijek sve procjenjuju i propituju uočavajući odnose između stvarnosti i sustava simbola koji je predstavljaju. Tako moderna nastava »dodjeljuje ulogu producenta kulture kako učitelju, tako i učeniku.«⁸

Takav pristup⁹ više od nekih drugih, otvara mogućnosti uspostavljanja učenikove kulturne sposobnosti¹⁰, što je za razvoj multikulturalnosti u višejezičnoj/višekulturnoj zajednici izvanredno važno. Razvijanje učenikovih kulturnih sposobnosti u funkciji je uravnoteženja njegovih odnosa spram dvjema kulturama u doticaju, tj. spram one vezane uz J₁ i one vezane uz J₂. To uravnoteženje otklanja bojazni od majorizacije, odnosno minorizacije jedne od

³ Lado, Robert. *Nastava stranih jezika*. Svjetlost, Sarajevo, 1968, str. 26.

⁴ Lado, Robert. Isto, str. 43.

⁵ Pema talijanskome prijevodu: -la lingua straniera- i -la lingua alterna-.

⁶ Wilkins, A. David. *Linguistica e insegnamento delle lingue*. Zanichelli, Bologna, 1973, str. 160.

⁷ Prebeg–Vilke, Mirjana. *Uvod u glotodidaktiku*. Školska knjiga, Zagreb, 1977, str. 93.

⁸ Bertolini, Piero i Cavallini, Graziano. *Metodologia e Didattica*, Bruno Mondadori, Milano, 1984. V, str. 139.

⁹ Riječ je, zapravo, o varijanti otkrivačko–stvaralačkog metodičko–didaktičkog sustava. O tome više u: Duraković, Mehmed. *Razvijanje stvaralačkih sposobnosti u problemsko–kreativnoj nastavi*, Istarska naklada, Pula, 1985.

¹⁰ Pojam »učenikova kulturna sposobnost« nije elaboriran. Ovdje ga uzimamo ad analogiam s »učenikova leksička sposobnost«, ili s »učenikova literarna sposobnost«. Zadrnje vidjeti u: Rosandić, Dragutin, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Školska knjiga, Zagreb, 1986, str. 75.

kultura u učenikovoј svijesti. Učenikova akvizicija kulture življenjem u njenom okruženju te otkrivačko-stvaralačke aktivnosti u školi omogućuju mu da svoje estetske senzibilitete uzdiže prema estetskoj osposobljenosti gdje je predmet estetske recepcije irelevantan ako je dostupan učenikovim estetskim recepcijskim mogućnostima. Riječ je, uz ostalo, o mogućoj posljedičnosti uvođenja učenika u svijet književnosti njemu prvog i drugog jezika, za što pretpostavljamo reverzibilne procese i rezultate.

U knjizi »Lingua straniera e comunicazione« Wanda d'Addio Colosimo jedno poglavlje posvećuje odnosima jezika i kulture u programiranju i utvrđivanju svrhe učenja stranoga jezika. Ona preuzima antropološko gledanje na definiranje pojma *kultura*, te kaže da svaki jezik »nužno odražava sustav značenja i način života zajednice koja taj jezik govori.«¹¹ Ističući da su jezik i kultura najuže povezani pa »učenje jednoga funkcionira kao učenje drugoga«, W. d'Addio Colosimo se zalaže za uspostavljanje »situazione metode« koja bi se zasnivala na »jezičnoj analizi orijentiranoj prema učenju značenja i prema komunikativnoj funkciji govora.«¹²

Cijenimo vrijednim prenijeti njen sažetak¹³ liste kulturno-civilizacijski uvjetovanih obrazaca koju je izradio Amerikanac Nelson Brooks (pri čemu je obratio pozornost poglavito govorenoj realizaciji jezika).

1. Pozdravi, prijateljske razmjena (ophođenje), opraštanje i sl.
2. Morfologija interpersonalnih razmjena (razlike u godinama i sl.)
3. Razine diskursa
4. Obrasci uljuđenosti
5. Intonacija iskaza
6. Vrste jezičnih grešaka i njihovo vrednovanje
7. Tabu riječi¹⁴

U metodici ruskog kao stranog jezika javlja se u novije vrijeme termin *lingvostranovedenie*. Prema uvijek pouzdanome Poljančevu Rusko-hrvatskom rječniku *stranovedenie* je *regionalna geografija*¹⁵. Bugarski navodi da se taj termin interpretira kao *lingvokulturologija*.¹⁶ Vereščagin i Kostomarov kažu da je *lingvostranovedenie* »metodika upoznavanja stranih učenika i studenata sa suvremenom sovjetskom stvarnošću putem posredovanja ruskoga jezika u procesu njegova usvajanja«, pa dodaju »*Lingvostranovedenijska* nastava pomaže onima koji uče ovladati znanjem o prirodi, povijesnim činjenicama, i – što je najvažnije – duhovnim vrijednostima i društvenom ideologijom. (...) *Lingvostranovedenie* predstavlja odraz sociolingvistike u metodici podučavanja stranih jezika.«¹⁷ Moglo bi se reći, i stoga je i zanimljivo za našu temu, da je riječ o uspostavljanju discipline koja bi razvijala onaj dio glotodidaktike, odnosno metodike ako je riječ o konkretnome jeziku i pripadajućoj mu kulturi i civilizaciji, koji bi se bavio glotodidaktičkom (metodičkom) transpozicijom, odnosno interpretacijom etnolingvističkih sadržaja (obrasci ponašanja), sociolingvističkih sadržaja (varijeteti, kodovi, upotreba jezika), te antropološke lingvistike.

Kulturološkim aspektom učenja drugoga jezika kod nas su se bavili pojedini autori, ali se ne bi moglo reći da je tema znanstveno obrađena, poglavito ne na metodičkoj razini, tj. na razini određenoga drugoga jezika u određenoj društvenoj/jezičnoj zajednici. Implicitno je tema situirana u različitim radovima u području komparatistike, kontrastivistike i pojedinim konfron-

¹¹ D'Addio Colosimo, Wanda. *Lingua straniera e comunicazione, Problemi di glottodidattica*. Zanichelli, Bologna, 1990, (I.1974), str. 14.

¹² Isto, str. 19.

¹³ Nelida Milani Kruljac donosi bitno opsežniju listu tih pojmova iz istog izvora. V. Kruljac Milani, str. 33.

¹⁴ D'Addio Colosimo, isto, str. 17.

¹⁵ Poljanac, R.F. *Rusko-hrvatski rječnik*. Školska knjiga, Zagreb, 1973, str. 1134.

¹⁶ Bugarski, Ranko. *Lingvistika u prameni*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1986, str. 150.

¹⁷ Vereščagin, E.M. i Kostomarov, V.G. *Lingvostranovedenie v obučenii russkomu jazyku kak inostrannomu*, u: *Metodika zarubežnomu prepodavatelju ruskogo jazyka*, Russkij jazik, Moskva, 1982, str. 21.

tativno usmjerenim radovima, te bi se iz njih mogle preuzeti brojne korisne spoznaje. To, jasno, nije isto što i antropološki aspekt jezičnoga znaka, koji, onda, nosi uz sebe i u sebi i kulturno-civilizacijske izvan-jezične sadržaje i to u rasponu od univerzalija i umjetnosti do konkretnosti odabira jezičnih sredstava za ostvarivanje fatičke funkcije jezika u, npr., pozdravu ili telefonskom razgovoru.

Složenim odnosima kulture i nastave drugoga jezika, označenoga terminom »*jezik društvene sredine*«, bavi se Zlata Jukić u knjizi *Jezik društvene sredine*, koja je objavljena 1982. godine. Autorica polazi od komunikacijske potrebe poznavanja kulturnih obrazaca, te ističe da »nepoznavanje razlika u kulturi stvara predrasude.«¹⁸ Za razumijevanje kulturnih obrazaca posebno važnima cijeni običaje te geste i simbole. U području leksičkih dodira jezika u kontaktu ustanovljuje da odnos rječnika dvaju jezika može biti sličan, konvergentan, divergentan i nekongruentan, te za tu distribuciju navodi primjere. Ovaj rad cijenimo u prvome redu po autoričinom nastojanju da s kulturološkoga gledišta procijeni tada važeće nastavne programe tzv. – jezika društvene sredine – u višenacionalnoj Vojvodini. U tome je iznijela niz vrlo korisnih prijedloga.

Značajan prilog promišljanjima pojava i potreba bikulturnosti povezane s bilingvizmom dao je znanstveni skup *Jezici i kulture u doticajima (Lingue e cultura in contatto)* održan u Puli 1989. godine.¹⁹

Nelida Milani Kruljac tvrdi da pravi bilingvizam donosi združivanje kulturnih obrazaca dvaju jezičnih sustava, pa kaže da je »pravi bilingvizam istovremeno i bikulturizam – što je teško ostvarivo.«²⁰ Elaborira pojam *kulturna kompetencija*. Zaključuje da interkulturalnost djeluje povoljno na odnose među narodima koji govore različite jezike, djeluje motivirajuće i osigurava adekvatnije usvajanje drugoga jezika, pa ističe prednost bilingvalnih/bikulturnih osoba u stjecanju *metalingvalnost*²¹ i metakulturnosti.

* * *

Jezični je medij po sebi činiocem kulture. Svako je učenje jezika, stoga, stjecanje kulture i uključivanje u nju. Znanje jezika značajan je segment opće naobrazbe. Programiranje učenja drugog jezika, kulturološki gledano, otvara, kao prvotna, ova dva izbora:

1. izbor izvanjezičnih sadržaja i
2. izbor tipa jezične upotrebe.

Odgovori na ta traženja sadrže i odgovor na pitanja – Što, zapravo, društvo želi postići organiziranjem učenja drugoga jezika?

Jezik se može učiti na bilo kom sadržaju koji je na njega preslikan. Izbor izvanjezičnih sadržaja, pak, ne bi valjalo da je proizvoljan. Uzmimo za primjer da netko cijeni kako je naučio govoriti hrvatski jezik, a nije naučio riječ *more*. Taj, izvjesno je, ne bi imao leksičke kompetencije s obzirom na položaj te leksičke jedinice u čestotnome rječniku hrvatskoga jezika. On, također, ne bi bio kompetentnim sugovornikom u cijelome nizu područja relevantnih za semantičku osnovicu hrvatskoga jezika, navlastito za književnost, slikarstvo, gospodarstvo, povijest, znanost o podneblju, zemljopis i tako dalje. Situacija je zamisliva u nekom dislociranom učenju sa strogo programiranim uvjetima kad bi se hrvatski jezik učio kao strani. U domovini, koju onim što jest čini i hrvatski jezik, to je nezamislivo i neizvedivo i u nastavi hrvatskoga kao stranog i kao drugog jezika.

¹⁸ Jukić, Zlata. *Jezik društvene sredine*, priručnik za nastavnike, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, 1982, str. 30.

¹⁹ XXX. *Jezici i kulture u doticajima, Lingue e culture in contatto*, ur.: Vera Glavinić, Pedagoški fakultet u Rijeci, OOUR Pula, Pula, 1989

²⁰ Kruljac Milani, Nelida: *Lingua seconda (L2) e cultura*. u zb. pod 19, str. 29.

²¹ *Metalingvizam (metajezičnošću) s aspekta dvojezičnosti* bavi se u zborniku pod 19. ugledni tršćanski profesor: Francescato, Giuseppe. *Bilinguismo e globalità della acquisizione linguistica*, str. 247-250.

Kad se jezik uči u njegovome prirodnome okruženju, dakle u društvenoj zajednici kojoj je taj jezik temeljni kod jezične komunikacijske prakse, na izbor sadržaja može se utjecati, ali se ne može njime cijelom upravljati. Mogućnosti upravljanja opadaju onako kako raste jezična sposobnost onoga koji taj jezik uči. Postoje, naime, izvanjezični sadržaji koje u učenje jezika unosi životno, prostorno i vremensko okruženje u kome se jezik uči²², a postoje i sadržaji koji se smišljeno unose u učenje jezika. Tim programiranim dijelom izvanjezičnih sadržaja utječe se na formiranje pretpostavljenoga jezičnoga repertoara, te, posredno, na očekivane mogućnosti govornikovog jezičnog uključivanja u različite sfere života, odnosno, njegova jezična osposobljenost za participiranje u civilizaciji i kulturi koju taj jezik čini, nosi i predstavlja.

Držimo korisnim razlikovati pojmove *civilizacija* i *kultura*. Civilizacijskima uzimamo one obrasce življenja koji život na nekom području i u nekom vremenu čine različitim od života na nekom drugom području i u nekom drugom vremenu, a razlike potječu u prvome redu od mogućih čovjekovih izbora u okviru uvjetovanog repertoara obrazaca življenja.²³ Pojam *kultura* dijelom se preklapa s pojmom –civilizacija– ako njime označimo duhovni aspekt izbora o kojima je riječ. Sužavanje pojma *kultura* na duhovnost i baštinu usložnjuje klasificiranje (izradu popisa) izvanjezičnih sadržaja koje posreduju relevantni obrasci govornoga ponašanja. Naime, književno ili koje drugo umjetničko djelo, *via facti*, posreduje čitave repertoare civilizacijskih obrazaca u svome predmetnome sloju što ga imaginacijom uspostavlja. Zadržavamo se, stoga, na razini upotrebnosti po kojoj je pojam *civilizacija* znatno širi, a pojam *kultura* užu i njemu implicitan.

Izvanjezični sadržaji učenja nekoga jezika, u ovome području, mogu biti usmjereni prema osposobljavanju učenika za upoznavanje kulture i civilizacije te za uključivanje u kulturu i civilizaciju, što nije isto, a utvrđuje se nastavnim programom, metodama rada i izvorima znanja koji se u nastavi koriste.

Izbor izvanjezičnih sadržaja iz područja kulture i civilizacije može se odnositi pretežito

- a) na područje kulture ili
- b) na područje civilizacije,

a može obuhvaćati

- c) područje kulture i civilizacije.

U programima koji se oslanjaju na izbore iz integriranog područja kulture i civilizacije, za što se zalažemo kao za jedini pravi izbor u učenju drugoga jezika i njemu pridružene kulture i civilizacije, valja uspostaviti sukcesiju tematskih ishodišta. Produktivnim se pokazao sljedeći sustav ishodišta tema za učenikovu govornu praksu:

1. učenikov osobni život
2. društveni život (u koji je učenik uključuen i o kome može svjedočiti, a ne o kome će tek biti posredno obaviješten)
3. priroda i zavičaj
4. književnoumjetnički tekst i drugi znakovni sustavi u području umjetničkoga stvaranja.²⁴

Svaki od predočenih izbora, te svako od tematskih ishodišta kao njihova metodička transpozicija, obilježio bi učenikov jezični repertoar, i to na svim razinama cjelovitosti iskaza (riječ, rečenica, tekst) svim vidovima govorne djelatnosti (govorenje, slušanje, čitanje, pisanje) govornim aktivnostima (recepticija, produkcija), odnosno, osposobio bi ga za određeni tip

²² Iz *načela životne blizine* izvodi se *načelo zavičajnosti*. Opširnije u: Gudelj–Velaga, Zdenka. Zavičajni jezik učenika i jezični odgoj i obrazovanje. Dometi, XXI, br. 5-6, 1988, str. 259-269.

²³ Primjer: Trusnost japanskog otoka uvjetovala je građenje u kome će potres biti najmanje opasnim za čovjeka i naimanje štetan za materijalna dobra, a oblici tih građevina obilježeni su raspoznatljivo japanskim izborima.

²⁴ Gudelj–Velaga, Zdenka: *Nastava stvaralačke pismenosti*, Školska knjiga, Zagreb, 1990, str. 164.

jezične upotrebe ili bi ga za tu sposobnost prikratio. Sve se to, jasno, održava i na konfrontiranje materinskog i drugog jezika i na mogućnosti prevođenja, odnosno, interpretiranja u tim dvama jezicima.

Kako je odrednica *tip jezične/govorne upotrebe* primjerenija sociolingvističkim negoli kulturološkim razmatranjima, to se usmjerujemo prema komunikacijskome aspektu učenja/nastave drugoga jezika. U promišljanjima komunikacijske svrhovitosti, ali i uvjetovanosti učenja jezika valja primijeniti temeljnu sociolingvističku aparaturu i terminologiju.

2. Komunikacijski pristup

Jezik postoji po svojim govornicima: stvarnim (sadašnjima ili bivšima, ovdje svejedno) ili tek virtualnima. Jezik sa svojom govornom²⁵ zajednicom ostvaruje svojevrsnu reverzibilnost: Razvivši jezik po svojoj mjeri, govorna zajednica postaje njime određena najmanje tako što se od bilo koje druge u svemu ostalome iste ili slične društvene zajednice razlikuje upravo po jeziku kao sredstvu komunikacijske prakse i nositelju značajnoga dijela kulture i civilizacije te zajednice. Zadovoljavajući ukupne potrebe neke zajednice na planu verbalne komunikacije, jezična se sredstva očituju kao sustav u kome supostoje manje ili više raspoznatljivi ili čak i dijelom osamostaljeni podsustavi. To je ono što se uobičajeno imenuje kodovima komunikacijske prakse. Moglo bi se reći da se složenost komunikacijskoga sustava neke govorne zajednice očituje ne samo u postojanju već u prvome redu u isprepletenosti komunikacijskih kodova.

U jednojezičnoj govornoj zajednici, onoj, dakle, kojoj je jedan jezik temeljem verbalne komunikacijske prakse, govorna praksa ostvaruje se u varijetetima vertikalne, horizontalne, funkcionalne raslojenosti. Svaka, naime, govorna zajednica ima govornike različite govorne razvijenosti, a kodovi mogu imati različita idiomatska obilježja. Prema Bernsteinovoj klasifikaciji riječ je, na jednoj razini, o ograničenome kodu (jednostavna sintaksa, minimalan leksik, ograničene mogućnosti verbalnoga uopćavanja) i razvijenom kodu (dostupna sva sredstva izraza, govoreni jezik blizak pisanome i sl.), te na drugoj razini o distribuciji jezika na zajednički (zapravo, *grupni*, pripada određenoj klasi, profesiji, mjestu) i formalni (odgovara našem pojmu *standardni jezik*).²⁶

Cijenimo nerealnim očekivati da su te distribucije primjerene samo jednojezičnim govornim zajednicama. Dvojezičnost, držimo, sve to multiplicira. Naime, svaki jezik ima govornika manje ili više razvijenoga koda, a svaki, također, ima različitih skupina varijeteta bili oni funkcionalni (klase, profesije i sl.) ili teritorijalni (dijalekti, jezici).

Interferencije i transferencije, kao očekivani pratioci jezičnih kontakata, stoga, ostvaruju se virtualno, a praksa pokazuje i stvarno, na svim distribucijskim klasama i razinama.

Na jezične prilike u govornoj zajednici u kojoj su u komunikacijskoj upotrebi najmanje dva (ili više) idioma, uz ostalo, utječe i gustoća govornika jednog i drugog (i svakog daljnjeg) jezika. Riječ je o homogenosti i nehomogenosti govorne (jezične) zajednice, što je iskazivo omjerom broja govornika jezika u komunikacijskoj praksi. Broj onih koji govore oba jezika određuje stvarni stupanj bilingvalnosti društvene zajednice u kojoj su, onda, situaciona preključivanja stilogena i voljna, a ne situacijski prijeko potrebna. Taj broj (cijelosno bilingvalnih) govornika u usporedbi s brojem onih što govore samo jedan od dvaju jezika u upotrebi, legitimira društvenu zajednicu kao više ili manje dvojezičnu. Neka je društvena zajednica zaista dvojezična ako su svi njeni članovi aktualni (kompetentni) govornici obaju jezika podjednako. Tu je idealnu situaciju moguće očekivati s podjednakom izvjesnošću s kojom se očekuje postojanje idealnoga (kompetentnoga) govornika o kome u svojoj definiciji jezika

²⁵ Opređeljujemo se za termin *govorna*, a ne za *jezična* zajednica iz dihotomijskoga plana jezik-govor jer je u središtu naše pozornosti upotreba idioma, a ne idiom.

²⁶ Bernstein, Bazil (Basil Bernstein). Jezik i društvene klase. BIGZ, Beograd, 1979.

govori Chomsky. Međutim, valja uvažiti i činjenicu da nizak stupanj dvojezičnosti dvokodne društvene zajednice (one u kojoj samo manji dio članova govori oba jezika podjednako, a ostali preferiraju ili znaju samo jedan od dvaju jezika u komunikacijskoj praksi) otvara mjesta vertikalnim raslojavanjima jezične upotrebe, u prvome redu na službeni i privatni jezik, a to uvijek ima brojne socijalne konotacije i posljedice.

Nastavom jezika (jezičnim odgojem i obrazovanjem) društvo reagira na svoje jezične prilike i usmjerava ih kako želi, tj. prema svojim potrebama.

Ako se govorni jezik stanovništva ne podudara s normiranim standardom, nastavom jezika društvo može olakšavati ili otežavati uključivanje govornika nestandardnog varijeteta u društvenu komunikacijsku praksu na standardnome idiomu, te u vezi s time, može otežavati ili olakšavati protok građana na ljestvici društvenoga uspjeha. Ako je, pak, riječ o govorniku čiji se prvi jezik (standardni termin: *materinski jezik*) razlikuje od standardnog jezika društvene komunikacijske prakse ne samo u varijetetu, nego u idiomu, školskim sustavom na prvome mjestu²⁷ društvo očituje svoj stav prema tome svome segmentu:

- a) Društvo može zanemariti tu činjenicu, što bi značilo da se ti članovi društvene zajednice sami dovijaju kako će naučiti idiom opće komunikacijske prakse, ako im je stalo da se u nju uključe.
- b) Društvo može uvažiti tu činjenicu i osigurati učenje idioma opće komunikacijske prakse, a to može uraditi s vrlo različitim ciljevima, uvjetima i, tome primjerenim, rezultatima učenja.
- c) Društvo može učiniti ovo što je upravo rečeno, s time da svim svojim članovima omogući učenje onoga jezika koji im nije prvi (materinski) jezik, a nekima služi kao idiom komunikacijske prakse. (Dva jezika u ulozi drugoga jezika).

U prvome od navedenih modela može se govoriti o individualnoj ali ne i dvojezičnosti društvene zajednice. U drugome je modelu riječ o društvu koje se opredijelilo za parcijalnu, jednosmjernu dvojezičnost. U trećem je modelu riječ o društvu koje se u svojim jezičnim i drugim prilikama opredijelilo za punu dvojezičnost.

Pojam *puna dvojezičnost* može se primjeriti društvu, a može i pojedincu. Na individualnome planu riječ je o cjelovitosti jezične upotrebe dvaju idioma. Pod pojmom *cjelovitost jezične upotrebe* u jednome idiomu uzima se služenje jezikom u svim vidovima jezične djelatnosti i to u svim mnogostruko složenim jezičnim funkcijama.²⁸

Naime, cjelovita jezična komunikacijska praksa ne podrazumijeva samo denotativno-referencijalnu razinu jezičnih sredstava. Cjelovitost, a time i punina komunikacijske kompetencije, uključuje ovladanost svim sredstvima jezične ekspresije. Ona podrazumijeva i ostalim relevantnim govornikovim sposobnostima primjerenu recepciju poetske funkcije jezika, te individualno jezično stvaralaštvo.

Kad se govori o učenju drugoga jezika, onda se izbori iz upravo nabrojanih mogućnosti njegovoga usmjeravanja objavljuju kao sociolingvistička činjenica od prvorazredne individualne i društvene važnosti. To se može ilustrirati odnosima nastavnih predmeta *materinski/prvi jezik* i *nematerinski/drugi jezik/jezik društvene sredine*. S obzirom da su zadaci prvog (materinskog) jezika opće poznati, ovdje je vrijedno ustanoviti, na primjer, funkciju drugoga u razvijanju učeničkog jezičnog stvaralaštva, tj. stvaralaštva u individualnoj govornoj produkciji, te u osposobljavanju učenika za participiranje u kulturnome životu i kulturnoj baštini društvene zajednice kad su oni ostvareni jezikom koji je učenicima drugi jezik. Drugim riječima, je li moguća individualna ekspresija na drugome jeziku, te na kom jeziku, prvom ili drugom, učenici upoznaju književnost drugoga jezika²⁹

²⁷ Indikatori položaja jezika u višekodnoj društvenoj / jezičnoj zajednici su i tisak, RTV, izdavaštvo, kazalište i dr.

²⁸ Opširnije u: Gudelj-Velaga, Zdenka. *Lingvističkata i metodskata zasnovanost po nemajčin jazik vo osnovnite učilišta na jezicite na narodnostite*. Literaturnen zbor, XXX, 3, 1983, Skopje, str. 109-114.

²⁹ Opširnije u: Gudelj-Velaga, Zdenka. *Sociolinguistics Conditioning and Sociolinguistic Consequences of Second Language Learning*, u zb.: *Rasprave in gradivo 18, Vzgoja in izobraževanje v večkulturnih družbah (Education in Multicultural Societies)*, Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana, 1986, str. 150-157.

Jezična je ekspresija dijelom učeničkoga recepcijskoga iskustva. Ona se, najmanje, očituje u recepciji intonacije i ritma kao činilaca govorne poruke. Stvaralaštvo je imanentno i djetetu i jezičnome mediju. Samo stroga ograničenja i izolacija mogli bi spriječiti učenika da doživi ekspresivnost jezika koji uči. Nema opravdanja pretpostavci da bi se učenik selektivno služio jezičnim sredstvima tako da uvijek upotrijebi samo referencijalna, u denotativnoj funkciji, nikada konativna, u ekspresivnoj funkciji, odnosno, uvijek samo objektivističko-obavijesni iskaz, a nikada subjektivističko-doživljajni izričaj.

Uzme li se osobnost jezičnih sredstava kao temeljni kriterij stvaralaštva, s punom se izvjesnošću može reći da u učenju drugoga jezika učenik participira u jezičnome stvaralaštvu na recepcijskoj i na produkcijskoj ravni.

Temeljnu književnu naobrazbu i književnu osjetljivost (literarni senzibilitet) učenik stječe na materinskom/prvom jeziku. Uspostavljenu sposobnost u nastavnome predmetu *materinski jezik* učenik prenosi, primjenjuje i razvija u nastavnome predmetu *drugi jezik*. Činjenica je, međutim, da nastavni predmet *drugi jezik* ne može nositi svu težinu upoznavanja književnosti i drugih pojava duhovne kulture, kao što je i činjenica da se narod, njegovi običaji i njegovo biće, uz življenje s njime, najcjelovitije poznaju upravo iz njegove književnosti, te drugih vidova kulture i civilizacije. Književnost se, pak, najbolje upoznaje na jeziku kojim je pisana, a ona je, s druge strane, najvrednija riznica nekoga jezika, cijenimo, vrednija od potencijalnoga leksikona toga jezika. Melodioznost i ritam jezika najcjelovitije su ostvareni upravo u književnome tekstu (ne valja se zavarati ljupkošću brojalica), a to su jedinice jezične strukture kojih se usvajanjem bitno pospješuje usvajanje drugih jedinica jezične strukture, pa se može reći da se čitave jezične dionice lagodno uče iz književnoumjetničkoga teksta stoga što se njime naprosto nude recepciji i potiču reprodukciju i stvaralačku produkciju.

Te složene odnose rješavaju nastavni programi.³⁰ Njihovi su sastavljači obvezni uvažiti činjenicu da uključivanje u cijelosnu komunikacijsku praksu na nekome jeziku podrazumijeva i participiranje u svim vidovima društvene interakcije na tome jeziku, što, jasno, uključuje i recepciju književnoumjetničkoga teksta i komunikaciju s njime. Ovo gledište otežava izbor jezičnih sredstava za početnu nastavu jezika koja, uz naznačene dvije dionice, mora zadovoljiti i potrebe ulaženja učenika u sustav jezičnih zakonitosti jer će jedino njihovim usvajanjem moći upotrebljavati jezik koji uči. Riječ je o poteškoćama u redoslijedu uvođenja jezičnih jedinica s izravnom komunikacijskom primjenjivošću i onih potrebnih za gradnju sustava, o čemu kasnije.

S obzirom na središnje mjesto književnosti u kulturološkim sadržajima svakog nastavnog programa jezičnog odgoja i obrazovanja, ovdje valja reći da se funkcionalnim čini istražiti primjenjivost dionica integracijsko-korelacijskog metodičkoga sustava u području nastave drugoga jezika gdje bi se lakše utvrdilo kad je u nastavi drugoga jezika komunikacija s književnoumjetničkim tekstom cilj, kad sredstvo. Isto bi tako bilo vrijedno istražiti kako estetske potrebe učenika, kao intrinzičku motivaciju za učenje jezika književnoumjetničkoga teksta, uskladiti s ekstrinzičkim motivima uključivanja u društvenu interakciju sredstvima jezika koji se uči.

3. Kognitivni pristup

Početak školovanja na lingvomentalnome planu vrlo je složen za svako dijete. Od brojnih činilaca te složenosti navodimo sljedeće:

a) Učenikov je idiolekt u pravilu obilježen mjesnim govorom. Dijete se u školi suočava s varijetetom standardnoga jezika, te ulazi u proces njegovoga učenja i usvajanja. Prihvaćamo

³⁰ Opširnije u: Gudelj-Velaga, Zdenka. Teorijska utemeljenost nastavnoga programa drugoga jezika na primjeru nastavnoga programa hrvatskog ili srpskog jezika kao L₂. Institut za pedagoška istraživanja Beograd, Zbornik 20, Beograd, 1987, str. 146-153.

razlikovanje pojmova *učenje* i *usvajanje* na što ukazuje A. Kolka.³¹ Učenjem imenujemo planirani i programirani učenikov rad usmjeren prema razvijanju njegovih jezičnih sposobnosti u određenome jeziku, a koji organizira i vodi učitelj jezika neposredno (nastava) ili posredno (individualno učenje uz stroj za učenje). Usvajanje jezika, odnosno nekog njegovog varijeteta, odvija se spontano u uvjetima izloženosti tome jeziku (ili varijetetu), što može biti u ambijentu škole, ali nije time uvjetovano. U času poželjenoga preklapanja intrinzičkih i ekstrinzičkih motiva, kad kognitivni procesi preuzmu inventar imputa iz planiranih ulazaka izlažući ga stadijima tzv. pounutrenja, učenje i usvajanje postaju jedinstvenim procesom razvijanja određenoga segmenta jezične sposobnosti. Rekli bismo, to je pravo produktivno učenje. U svemu tome učenik obavlja vrlo složene radnje kumulacije i selekcije jezičnih sredstava, te, školovanjem stječe kompetenciju koda i kompetenciju upotrebe obaju varijeteta, tj. zavičajnoga idioma i standardnoga jezika.³²

b) U procesu opismenjavanja učenik valja da prevlada poteškoće koje dolaze od razlika između govorene i pisane realizacije jezika. Opismenjavanje se, naime, ne sastoji samo od usvajanja određenoga sustava grafičkih znakova. U osnovi je toga procesa složena mentalna djelatnost. Djetetova je, pak, mentalna razvijenost u to vrijeme na krhkoj granici primjerenosti zahtjevima procesa o kome je riječ. Opismenjavanje, stoga, utječe na pospješene učenikovog misaonog razvića.

c) Do dolaska u školu dijete je živjelo u svome stvarnome ili u svome imaginacijskome svijetu. S tim je svjetovima u najizravnijoj vezi njegova jezična akvizicija, tj. njegovo spontano usvajanje jezika. U školi se jezik uči, a značenjski sustavi (semantička osnovica) toga jezika u pravilu je izvan obaju učenikovih doškolskih svjetova, onoga stvarnoga i onoga imaginacijskoga. Riječ je o jednom novom svijetu za koga bi najtočnije bilo reći da je jednostavno – odsutan: on je stvaran za nekoga drugoga, a ne i za svako pojedino dijete koje se s njime susreće.

Prvoškolac, dakle, uči nov jezični varijetet, usvaja dva nova vida jezične djelatnosti, te, u značenjskome okruženju jednoga dostupnoga svijeta počinje raspolagati znakovima i simbolima za uspostavljanje svog ljudskog participiranja u univerzumu. Stoga se jezična zrelost djeteta na početku njegovoga školovanja iskazuju ne samo u svome jezičnome inventaru i sposobnošću njegove aktualizacije, što je povezano sa stupnjem njegovoga kognitivnoga razvića, nego, a to je bitno, i s određenim i to ne malim stupnjem djetetove socijalne zrelosti. Ono će uspjeti ispuniti zahtjeve koje mu početak školovanja zadaje, ako, uz ostale motive, svjesno pristane na rad. To, jasno, ne kolidira sa stavom da igra bude jedan od temeljnih metodičkih izbora, poglavito u području usvajanja najrazličitijih obrazaca, kako civilizacijskih, tako i jezičnih i drugih. Da bi »igrani« obrazac postao primjenjiv, on mora proći sve faze pounutrenja, a rezultat toga je provjeriv u primjeni obrasca u novoj situaciji.

Veze kognitivnog i jezičnog razvića ustanovljuje psiholingvistika. Uz stupnjeve tih dviju razvijenosti, držimo, valja uključiti i mjerenje i iskazivanje i treće, socijalne, u prvome redu zbog značajnosti sredinskih faktora u motivaciji za učenje jezika. Te, sredinske, faktore motivacije cijeno naročito važnima za uspjeh u učenju drugoga jezika. Na njih valja uprijeti interne sustave motivacija u nastavnome predmetu u prvome redu metode rada i izvore znanja kako bi se s jedne strane smanjilo opterećenje učenika koje može donijeti neefikasna nastava (loš izbor metoda i loši izvori spoznaje), te s druge lakim i zanimljivim učenjem omogućiti učeniku postignuće uspjeha, što je jedna od snažnijih motivacija u svakome učenju, a učenje jezika poglavito.

Učenik koji se u nastavu drugoga jezika uključuje već na početku svoga školovanja ima stanovito jezično iskustvo u tom novom jeziku. Njegovo je iskustvo pretežito recepcijsko i dolazi do njegove izloženosti tome jeziku u društvenome okruženju. Riječ je o medijskoj izloženosti (radio, TV, tisak, popularna pjevana glazba, film, kulturne priredbe, folklor i sl.) te

³¹ Kolka, Aleksandar. Uvod u multidisciplinarni pristup nastavi stranih jezika. Školske novine, Zagreb, 1983.

³² V. bilješku br. 22.

o prostranome okruženju i onim što ono unosi u jezičnu djelatnost (toponimija, onomastika i dr.) Društvena komunikacijska praksa u govor na materinskome jeziku unosi lekseme i frazeme na drugome jeziku (Jagoda e mia amica, Vengono dal Gornja Vežica, i sl.). To ipak nije govor na drugom jeziku. Drugo je kada se jezična građa upotrijebi za ostvarivanje komunikacije, makar to bilo -Bog-, odnosno -Dobar dan- u komunikacijskoj situaciji u kojoj ti izričaji funkcioniraju kao -pozdravljam te/odzdavljam ti. Tako, spontano, iz komunikacijskih potreba, interiorizirani jezični inventar ima, stoga, sva varijetetska obilježja idioma komunikacijske prakse jezične / društvene zajednice.

Učeničko doškolsko jezično iskustvo dijelom je diglosijsko, a dijelom bilingvalno. Dvojnost jezične upotrebe temeljna je karakteristika takvih dvojezičnih učenika: oba upotrijebljena jezika ostvaruju se u dijalektnome i gradsko-substandardnome varijetetu u komunikacijskoj praksi te ih učenik takve spontano usvaja. Ista su ta dva jezika u varijetetima svojih standarda u školskoj jezičnoj praksi, te ih učenik u školi takve uči, usvaja i upotrebljava.

Hoće se reći: taj je učenik na početku svoga školovanja u izrazito složenoj situaciji: on razvija svoje jezične sposobnosti (te s njima povezane druge sposobnosti i spoznaje) usvajajući spontano dva jezika u nestandardnome varijetetu (izvanškolska jezična praksa, privatna upotreba jezika), te učeći organizirano dva jezika u varijetetu standarda (školska praksa, službena upotreba jezika), a sve to, jasno, uz odstupanja koja donosi život (medijska izloženost standardu u privatnome životu nasuprot nestandardne upotrebe jezika u školi, na primjer). Taj učenik valja da razvija vrlo visoku jezičnu osjetljivost i to u području kompetencije koda dvaju jezika i u području upotrebe varijeteta dvaju jezika, te, konačno, u izboru jezika čiji će varijetet primjeriti potrebama govorne situacije.

Razvojnost jezične sposobnosti karakterizirana je, uz ostalo, samomotiviranjem. Komunikacijska praksa (školska i izvanškolska) verificira jezičnu osposobljenost a da pri tome ne razlikuje onu stečenu učenjem od one stečene usvajanjem. (Ovo, jasno, ne vrijedi u pogledu jezičnoga inventara kojim se ta jezična sposobnost očitovala, jer je on, pokazali smo, situacijski uvjetovan kako u pogledu jezičnih sredstava tako i u pogledu njima posredovanih izvanjezičnih sadržaja.) To znači da bi učenje drugoga jezika, zbog permanentne primjenljivosti / provjerljivosti rezultata učenja, valjalo usmjeriti prema osposobljavanju učenika za sudjelovanje u komunikacijskoj praksi. Otvara se pitanje: -Koja su to jezična sredstva? Naime, izoliranim jezičnim jedinicama može se ostvariti neki jednostavan (izrazito i sadržajno) oblik komunikacije, što smo pokazali u primjeru *Bog* i *Dobar dan*, a da se ne može reći da komunikant uistinu govori jezik čijim se jedinicama ostvarila komunikacija. Budući da je jezik hijerarhijski organiziran sustav znakova, značenja, odnosno pojedinih različitih funkcija, ne može se posjedovanje i upotreba pojedinih izoliranih jedinica uzeti kao posjedovanje, odnosno znanje sustava. Primjereno se sjetiti riječi Noama Chomskog koji kaže da je dijete jezik *steklo*³³, kad je uspostavilo »jedan sistem pravila koja se mogu upotrebljavati u novim i neisprobanim kombinacijama da bi se obrazovale nove rečenice i da bi se novim rečenicama pripisale semantičke interpretacije.«³⁴

Nezamislivo je izvođenje operacije o kojima govori Chomsky bez govornikove misaone angažiranosti. Učenje je jezika, cijenimo tako, spoznajni proces u koji se uključuje ličnost sa svim svojim potencijalima, a uspostavljena govorna sposobnost očituje se kao ostvareni, postignuti cilj toga učenja. Učenje je, naime, uvijek svrhovita aktivnost: Uči se s nekom svrhom. Svrha učenja ne određuje se iz sebe same, već se otkriva iz uspostavljenoga suodnošenja onoga koji uči s onim što uči te s učenjem kao mentalnom djelatnošću. Učenje je proces koji se (i u kojem se) mijenja onaj koji uči. To je mijenjanje višestruko ovisno. Očiglednim postaje u uspostavljanju novih sposobnosti u onome koji uči. Stoga bi valjalo utvrditi:

³³ U našem slučaju to znači: *usvojiti i naučiti*, tj. oboje.

³⁴ Čomski, Noam (Chomsky). *Gramatika i um*. Nolit, Beograd, 1979, str. 41.

- a) koje je nove sposobnosti učenik postigao učeći jezik,
- b) kako se one uključuju u pređašnje sposobnosti te kako se na njima mogu uspostavljati sljedeće (pribrajanje ili kumulativnost)
- c) kako će učenik očitovati te sposobnosti te kako će se njima koristiti?

Učenje je jezika, poznato je, u nekoj, ali nedovoljno istraženj vezi s kognitivnim razvojem. Razvojni psiholozi i psiholingvisti tvrde da je riječ o uzajamnosti.³⁵ Ovdje se čini funkcionalnim navesti dvije točke učenja Lava Vigotskog, i to prenosivost uspostavljene sposobnosti i razlike u putu usvajanja spontanog i znanstvenog pojma.

U iskustvenom svijetu djeteta pojmovi nastaju složenim činom mišljenja, a uključeni su: hotimična pozornost, logičko pamćenje, apstrahiranje, uspoređivanje i razlikovanje. Prema učenju Vigotskog pojmovi, uzeti kao značenje, razvijaju se i to prema stupnjevima apstrakcije. On kaže: »U onom trenutku kad je dete prvi put naučilo novu reč povezanu s određenim značenjem, razvitak reči nije se završio, nego je tek počeo.«³⁶ Razvojnost je zajednička osobina svih pojmova, spontanij i znanstvenij. Spontani je pojam dio dječjeg iskustva, a znanstveni je posredovan školom. Različitim postupcima učitelj djeluje na razvitak znanstvenoga pojma, a to znači i na razvitak sposobnosti višeg stupnja apstrakcije. Vigotski tvrdi da su ti stupnjevi međuovisni, kao što su međuovisne različite psihičke funkcije. Vigotski to ilustrira primjenom djeteta koje je razumjelo padeže pa je »samim tim (...) ovladalo strukturom koju njegovo mišljenje prenosi iz druge oblasti, koje nisu neposredno povezane s padežima, a čak ni sa gramatikom u celini.«³⁷

Iz toga je moguće zaključiti: Ako je utjecajem na put usvajanja znanstvenog pojma moguće djelovati na osmišljavanje spontanij pojmova, odnosno, ako je moguće za razviče znanstvenoga pojma koristiti misaone sposobnosti uspostavljene u procesu razviča spontanoga, odnosno, ako postoji funkcionalni transfer sposobnosti, onda učenik o kome je riječ ne uči / usvaja četiri različita idioma neovisno, s četiri usporedna procesa akvizicije jezičnih sredstava i s četiri različita procesa stavljanja tih sredstava u govornu praksu. On, slobodni smo zaključiti, ima četiri različite prilike razvijati svoje opće jezične sposobnosti, u koji postojanje nema razloga dvojiti. Međutim, taj isti učenik neće samim time imati četiri puta razvijenije opće jezične sposobnosti od učenika koji za sve njegove komunikacijske prilike i neprilike ima samo jedan idiom. Ovdje, naime, djeluje četvrta Titoneova zakonitost učenja jezika, koja glasi: »Zakon razvitka - nova se znanja ne zbrajaju linearno već se asimiliraju s postojećim u organsku cjelinu.«³⁸ Taj je, naime, učenik više i češće od drugih u prilici imenovanja i razumijevanja imena, te je, također, češće od drugih u prilici da bude vođen u spoznajnome procesu u uočavanju funkcioniranja nekoga sustava (ovdje - dvaju jezičnih sustava). On, drugim riječima, ima više prilike da razvije svoje latentne sposobnosti, odnosno, on je u manjoj opasnosti da mu predispozicije iz ovog ili onog razloga ostanu samo na razini mogućnosti, a ne doviju se do postignuća. Ni on, jasno, neće moći »preskakati« stupnjeve mentalnoga razviča. Opća jezična sposobnost, uz ostalo, uključuje i misaone operacije kao što su identifikacija, selekcija, kombinacija, što prema učenju o mogućem transferu sposobnosti upućuje na spekulacije o prednostima bilingvalnih nad monolingvalnim učenicima.

Nasuprot tim nedovoljno provjerenim, predviđanjima³⁹, važno je ustanoviti da značenjski repertoar što ga učenik može ostvariti u jednom ili više jezika odgovara njegovom misaonom obuhvatu svijeta stvarnosti, znanja i imaginacije te odgovara, stoga, njegovom

³⁵ Funkcionalan pregled kognitivnih teorija i autora te orijentacije u: Milanović-Nahod, Slobodanka. Usvajanje pojmova zavijno od nastavni metoda i kognitivnih sposobnosti. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 1981.

³⁶ Vigotski, Lav. Mišljenje i govor. Nolit, Beograd, 1977, str. 186.

³⁷ Isto, str. 267.

³⁸ Titone, Renzo. Primijenjena psiholingvistika, Školska knjiga, Zagreb, 1977, str. 50.

³⁹ Među rijetke istraživačke radove u kojima je tema konkretizirana uvrštavamo studiju: Dimitrijević, Naum i Đorđević, Dušan. Ispitivanje leksičke spremnosti kod monolingvalnih i bilingvalnih učenika osnovne škole. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 1978.

ukupnom jezičnom participiranju u univerzumu. Učenik će težiti učenju / usvajanju jezičnih sredstava koja su mu potrebna da strukturira iskaz čija je složenost primjerena složenosti poruke. Nizak stupanj uključenosti u jezičnu djelatnost rezultira krajnje jednostavnim iskazima. Kako raste složenost informacije koju govornik hoće komunicirati, tako raste i složenost strukture koja je prenosi i to u oba jezika, jasno, u sukcesiji. Stoga se načelo postupnosti primjenjuje u nastavi / učenju jezika ne samo u odnosu na jezične sadržaje (dionice sustava) već i na izvanjezičnu stvarnost što se kognitivnu razvijenost učenika, zadacima velike, ali ne prevelike složenosti doprinosi jezičnom i kognitivnom razvitku kao bitnim faktorima u razvoju ličnosti. Razvoj značenja dokumentira, uvjetuje i potiče razvoj kognitivnih i jezičnih sposobnosti. A. Kolka kaže da je sposobnost učenja stranog jezika »potencijal kojim raspolaže svaki učenik u većoj ili manjoj mjeri, a može ga aktivirati i realizirati u određenim pedagoškim uvjetima jedino ako uloži intelektualne napore.«⁴⁰

Zaključak

Nismo se bavili nekima od klasičnih tema suodnošenja učenja prvoga i drugoga jezika, kao što je, na primjer, redoslijed usvajanja jezičnih jedinica, odnosno pitanje – prolazi li ili ne prolazi drugi jezik put usvajanja prvoga jezika, i slične teme. Rasprave toga tipa svakako su korisne u okvirima psiholingvistike i razvojne psihologije. Metodici jezičnog odgoja i obrazovanja drugoga jezika važna je spoznaja o razvojnosti jezičnih (govornih) i kognitivnih sposobnosti gdje vladaju odnosi reverzibilnosti i reciprociteta, s pretpostavljenom međuovisnošću te sa strogo hijerarhijskim redoslijedom postizanja određene sposobnosti. Cijenimo da bi bilo važnije znati koje su (precizno, a ne uopćeno) kognitivne sposobnosti uvjet da bi se spoznala (znači: osmislila, a ne samo upotrijebila) određena jezična jedinica u konkretnome jeziku koji se uči. Konfrontativno / kontrastivne analize struktura dvaju jezika koje učenik uči pokazale bi, onda, primjerenost ili neprimjerenost uvođenja pojedine jezične jedinice u obzorje učenikove pozornosti. Ako je prema razvijenoj sposobnosti rješavanja određenog zadatka u, na primjer, matematici ili prirodopisu moguće iskoristiti (primijeniti) tu sposobnost za rješavanje zadatka u, na primjer, gramatici, nema mjestu dvojba da se ti prijenosi uspostavljene misaone sposobnosti ne ostvaruju i u suodnošenju dvaju jezika u procesu njihova spoznavanja. Druga je, pak, stvar, je li i u jednome od dva jezika učenik uistinu razumio o čemu je riječ ili je samo, slijedeći naputke, riješio zadatak bilo nasumce bilo prema obrascu. Stvarno razumijevanje funkcioniranja jezičnoga medija jedan je od temeljnih kamena kušnje u nastavi svakoga jezika, a poteškoće koje nastaju u učenju svakoga sljedećega potječu, očigledno, od toga što se u prvome susretu s pojavom učenik nije dovoljno zamislio nad njom već ju je prihvatio u ponudenoj obliku. U kasnijim susretima sa sličnim ili čak identičnim jezičnim pojavama učenik polazi od gledišta da to već zna, a zapravo - ne zna. Tako propusti i tu priliku. Osvješćivanje jezične upotrebe dugotrajan je proces u koji učenik ulazi voljno i svjesno, jasno ako je motiviran za umni napor što ga u tome čeka.⁴¹ Sukladnim djelovanjem u nastavi dvaju jezika svakako bi se doprinijelo racionalizaciji toga procesa kako u pogledu uspostavljanja određenih misonih sposobnosti u učenika, tako i u pogledu unapređivanja znanja u obama jezicima i to u području njihova spoznavanja (jezične zakonitosti i funkcioniranje jezičnoga medija) i u području njihove primjene (govorna razvijenost u dva različita idioma).

Kad je riječ o pristupima nastavi drugoga jezika što smo ih ovdje u nekoliko eksplicirali, valja reći da se svakome od njih u posljednje vrijeme obraća pozornost, međutim, uvijek odjelito. Tako je, na primjer, kognitivni pristup u trajnome interesu psiholingvisti i razvojnih

⁴⁰ Kolka, Aleksandar, isto, str. 68.

⁴¹ Opširnije u: Gudelj-Velaga, Zdenka i Visinko, Karol. O procesualnosti jezičnog odgoja i obrazovanja. *Suvremena metodika hrvatskog ili srpskog jezika i književnosti*, Zagreb, 1988, IV, 252-261.

psihologa.⁴² Komunikativnim se pristupom bavila Međunarodna konferencija Živi jezici što je u programu Evropskoga savjeta održana u Novom Sadu 1989. godine.⁴³ Kulturološkim aspektima dvojezičnosti bavio se međunarodni znanstveni skup Jezici i kulture u doticajima (Lingue e culture in contatto) koji je održan u Puli 1988.⁴⁴ Prenoseći i primjenjujući ideje talijanskoga projekta Elle, u Kopru se proučava povezanost dječjeg jezičnog i kognitivnog razvitka s glavnom varijablom *društvena okolina*.⁴⁵ U svemu tome, međutim, nema jedinstvenoga pogleda na učenje drugoga jezika.

Metodička teorija nastave drugoga jezika ne bi bila dovoljno kompleksna i obuhvatna ako bi se temeljila samo na jednome od tri dominantna pristupa, bez obzira koji bi bio odabran. Ona, isto tako, ne bi mogla biti koherentnim znanstvenim sustavom ako bi u njoj nedostajao bilo kulturološki, bilo kognitivni, bilo komunikacijski aspekt učenja jezika. Ona ne može nastati ni mehaničkim nizanjem tih sadržaja. Potrebno je, stoga, jedinstvenim obuhvatom selekcije – kombinacije – integracije one jedinice svakoga od tih pristupa koje mogu biti implantabilne teoriji koja nastaje bez imalo zalihosti u sadržaju i metodi.

Tome valja dodati da svaki glotodidaktički nalaz prolazi filtre prikladnosti i primjenjivosti i to u prvome redu na sadržajima kroatistike (uključene i znanost o hrvatskoj književnosti, a ne samo jeziku) te hrvatsko-talijanske kontrastivistike i konfrontatistike. Metodika jezičnoga odgoja i obrazovanja svoj meritum uspostavlja na građi konkretnoga jezika. Ona, zapravo, utvrđuje put njegova usvajanja.

⁴² Želimo upozoriti na dva izvora, i to: XXX: *Voprosi psihologii i obučeniya btorom jaziku b mladšem školnom vozraste*. Tbilisi, 1982. te: Milanović-Nahod, Slobodanka. *Kognitivne teorije i nastave*. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 1988.

⁴³ XXX: *Zbornik radova Prva konferencija Živi jezici*, Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Novi Sad, 1990.

⁴⁴ V. bilješku br. 19.

⁴⁵ Progetto Elle, *Attività didattiche per l'educazione logica e linguistica*. IARD, Giunti e Lisciani Editori, Teramo, 1986.

LITERATURA

1. Bernstajn, Bazil (Bazil Bernstein). JEZIK I DRUŠTVENE KLASE. BIGZ, Beograd, 1979.
2. Bertolini, Piero i Cavallini, Graziano. *MATODOLOGIA E DIDATTICA*. Bruno Mondadori, Milano, 1984.V.
3. Bugarski, Ranko. *LINGVISTIKA U PRIMENI*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1986.
4. Čomski, Noam (Chomsky). *GRAMATIKA I UM*. Nolit, Beograd, 1979.
5. D'Addio Colosimo, Wanda. *LINGUA STRANIERA E COMUNICAZIONE, PROBLEMI DI GLOTTODIDATTICA*. Zanichelli, Bologna, 1990 (l. 1974).
6. Dimitrijević, Naum i Đorđević, Dušan. *ISPITIVANJE LEKSIČKE SPREMNOSTI KOD MONOLINGVALNIH I BILINGVALNIH UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE*. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 1978.
7. Duraković, Mehmed. *RAZVIJANJE STVARALAČKIH SPOSOBNOSTI U PROBLEMSKO-KREATIVNOJ NASTAVI*. Istarska naklada, Pula, 1985.
8. Filipović, Rudolf. *KONTAKTI JEZIKA U TEORIJI I PRAKSI*. Školska knjiga, Zagreb, 1971.
9. Francescato, Giuseppe. *BILINGUISMO E GLOBALITÀ DELLA AQUISIZIONE LINGUISTICA*. u zb. *JEZICI I KULTURE U DOTICAJIMA, LINGUE E CULTURE IN CONTATTO*, Pedagoški fakultet u Rijeci, OOUR Pula, Pula, 1989.
10. Gudelj-Velaga, Zdenka. *LINGVISTIČKA I METODSKATA ZASNOVANOST PO NEMAJČIN JAZIK VO OSNOVITE UČILIŠTA NA JAZICITE NA NARODNOSTITE*. *Literaturen zbor*, XXX, 3, 1983. Skopje.
11. Gudelj-Velaga, Zdenka. *SOCIOLINGUISTICS CONDITIONING AND SOCIOLINGUISTICS CONSEQUENCES OF SECOND LANGUAGE LEARNING*. u zb.: *Vzgaja in izobraževanje v večkulturnih družbah (Education in Multicultural Societies, Institut za narodnostna vprašanja, Rasprave in gradivo 18, Ljubljana, 1986.*
12. Gudelj-Velaga, Zdenka. *TEORIJSKA UTEMELJENOST NASTAVNOG PROGRAMA HRVATSKOG ILI SRPSKOG JEZIKA KAO L₂*. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, Zbornik 20, 1987.
13. Gudelj-Velaga, Zdenka. *ZAVIČAJNI JEZIK UČENIKA I JEZIČNI ODGOJ I OBRAZOVANJE*. *Rijeka, Dometi*, XXI, 5-6, 1988.
14. Gudelj-Velaga, Zdenka i Visinko, Karol. *O PROCESUALNOSTI JEZIČNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA*. *Suvremena metodika hrvatskog ili srpskog jezika i književnosti*, Zagreb, 1988, 4.
15. Gudelj-Velaga, Zdenka. *NASTAVA STVARALAČKE PISMENOSTI*. Školska knjiga, Zagreb, 1990.
16. Jukić, Zlata. *JEZIK DRUŠTVENE SREDINE, PRIRUČNIK ZA NASTAVNIKE*. Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, 1982.
17. Kolka, Aleksandar. *UVOD U MULTIDISCIPLINARAN PRISTUP NASTAVI STRANIH JEZIKA*. *Školske novine*, Zagreb, 1983.
18. Lado, Robert. *NASTAVA STRANIH JEZIKA*. Svjetlost, Sarajevo, 1968.
19. Milanović-Nahod, Slobodanka. *USVAJANJE POJMOVA ZAVISNO OD NASTAVNIH METODA I KOGNITIVNIH SPOSOBNOSTI*. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 1981.
20. Milanović-Nahod, Slobodanka. *KOGNITIVNE TEORIJE I NASTAVA*. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 1988.
21. Prebeg-Vilke, Mirjana. *UVOD U GLOTODIDAKTIKU*. Školska knjiga, Zagreb, 1977.
22. Poljanec, R.F. *RUSKO-HRVATSKI RJEČNIK*. Školska knjiga, Zagreb, 1973.
23. Rosandić, Dragutin. *METODIKA KNJIŽEVNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA*. Školska knjiga, Zagreb, 1986.
24. Titone, Renzo. *PRIMIENJENA PSIHOLINGVISTIKA*. Školska knjiga, Zagreb, 1977.
25. Vereščagin, E.M. i Kostomarov, V.G. *LINGVOSTRANOVEDENIE V OBUČENII RUSSKOMU JAZIKU KAK INOSTRANNOMU*. u: *METODIKA ZARUBEŽNOMU PREPODAVATELJU RUSSKOGA JAZIKA*. *Russkij jezik*, Moskva, 1982.
26. Vigotski, Lav. *MISLJENJE I GOVOR*. Nolit, Beograd, 1977.
27. Wilkins, A. David. *LINGUISTICA E INSEGNAMENTO DELLE LINGUE*. Zanichelli, Bologna, 1973.
28. XXX. *VOPROSI PSIHOLOGII I OBUČENIJA VTOROM JAZIKU V MLADŠEM ŠKOLJNOM VOZRAŠTE*. Tbilisi, 1982.
29. XXX. *ZBORNİK RADOVA – PRVA KONFERENCIJA ŽIVI JEZICI*. Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Novi Sad, 1990.
30. XXX. *PROGETTO ELLE, ATTIVITÀ DIDATTICHE PER L'EDUCAZIONE LOGICA E LINGUISTICA*. IARD, Giunti e Lisciani Editori, Teramo, 1986.
31. XXX. *JEZICI I KULTURE U DOTICAJIMA, LINGUE E CULTURE IN CONTATTO*. Pedagoški fakultet u Rijeci, OOUR Pula, Pula, 1989.

SUMMARY

*Zdenka Gudelj-Velaga****DIFFERENT APPROACHES TO TEACHING CROATIAN AS A SECOND LANGUAGE***

The paper makes a difference between learning and adopting a language, and between learning a mother tongue and a second language. A theory of methodics for learning the Croatian language as a second language has not yet been developed. In the paper the authoress proposes three basic approaches in establishing the methodical system. They are: ¹culturological approach, ²communicative approach, ³cognitive approach. Each approach has been clearly and fully expressed according to foreign and home sources. The authoress supports the methodological approach of the selection-combination and integration type by which, on the glotodidactical level, an integral theory should be established. If applied on the subject matters of the Croatian and Italian studies of contrastivistics and contrafrontalistics, such a theory should be realised as a methodics of Croatian as a second language.