

SVRSISHODNOST NASTAVE GRAMATIKE MATERINSKOGA JEZIKA (na primjeru nastave sintakse)

Mate Milas

**Osnovna škola Većeslava Holjevca
Zagreb**

Sažetak: U prvome se dijelu rada prezentira nekoliko eksperimentalnih istraživanja svrsishodnosti nastave gramatike materinskoga jezika, u kojima se, dakle, istraživao utjecaj nastave gramatike na razvoj komunikacijske kompetencije, tj. na razvoj učenikova govornoga i pismenog izražavanja na standardnome jeziku. Na osnovi rezultata tih istraživanja, u drugome se dijelu rada iznose konkretni prijedlozi za obradu određenih nastavnih tema iz sintakse, kojima je osnovna svrha utjecati na poboljšanje učenikova pismenog izražavanja.

Ključne riječi: nastava gramatike, nastava sintakse, svrsishodnost nastave gramatike, komunikacijska kompetencija.

Nastavu jezičnoga dijela predmeta Hrvatski jezik bitno određuje usmjerenost k razvijanju vještina govorenja, čitanja, pisanja i slušanja funkcionalnostilski raznovrsnih tekstova hrvatskoga standardnog jezika, čemu bi trebala biti posve podređena i obrada gramatičkih sadržaja.

U uvodnome dijelu *Hrvatskoga nacionalnog obrazovnog standarda, predmet: hrvatski jezik* stoji: „U nastavnome području hrvatski jezik funkcionalno se poučavaju sadržaji rječnika, gramatike, pravopisa i pravogovora, što znači da se jezični sadržaji uče radi svakodnevne stvarne komunikacije, bez teoretiziranja i napametnoga učenja definicija i pravila.“¹

U *Nacionalnome okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*² Hrvatski se jezik svr-

¹ MZOŠ, Zagreb, 2005., str. 6; *Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS)* jest projekt kojim su mjerodavna državna tijela (Vlada RH, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa) uvela određene promjene u odgojno-obrazovni sustav. Od 2006. godine HNOS se provodi u svim osnovnim školama u Republici Hrvatskoj. Po *Nastavnome planu i programu za osnovnu školu* (MZOŠ, Zagreb, 2006.), nastalom u okviru projekta, još uvijek se radi u osnovnim školama.

² MZOŠ, Zagreb, 2011.

stava u jezično-komunikacijsko odgojno-obrazovno područje te se na 25 stranica (od 55.-80.) iznose ciljevi toga područja po pojedinim ciklusima u osnovnoj i srednjoj školi, pri čemu se neprestano ističe razvijanje četiriju osnovnih jezičnih sposobnosti: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje.

U potpunosti se, dakle, nastoje afirmirati načela tzv. komunikacijsko-funkcionalnoga didaktičkog sustava prema kojima učenje gramatike ne smije biti samom sebi svrha, nego se ona uči radi razvijanja usmene i pismene kulture i što sigurnijeg praktičnog vladanja jezikom, tj. načela prema kojima se lingvističko znanje mora staviti u funkciju razvoja komunikacijskih vještina.

Pritom je ključan upravo taj kognitivni proces svjesnog ili nesvjesnog služenja novostečenim lingvističkim znanjem pri pisanju ili govorenju na standardnome jeziku. Tri su osnovna stajališta o tome. Prema prvome, dobro usvojeno znanje o gramatičkim pojmovima, razvijajući svijest o jeziku, neminovno pospešuje učenikovo jezično izražavanje; prema drugome, znanje o gramatičkim pojmovima uopće ne može utjecati na jezično izražavanje te gramatiku i ne treba podučavati u nastavi materinskoga jezika, a prema trećemu stajalištu dobro usvojeno znanje o gramatičkim pojmovima sâmo po sebi ne utječe bitno na učenikovo jezično izražavanje, no može utjecati ako se osmisle dobre jezične vježbe uporabe novostečenoga lingvističkog znanja.

Ukratko ću prezentirati neka istraživanja u kojima se propitivao utjecaj lingvističkoga znanja na razvoj komunikacijskih vještina, tj. u kojima se istraživala svrsishodnost nastave gramatike.

Godine 1962. britanski metodičar R. J. Harris u doktorskoj disertaciji *An experimental enquiry into the functions and value of formal grammar in the teaching of English* (*Eksperimentalno istraživanje uloge i svrhovitosti formalne gramatike u poduci engleskome jeziku*)³ iznosi rezultate istraživanja gramatičke poduke. On je dvije godine pratio jezični razvoj 228 londonskih učenika od 12 do 14 godina svrstanih u deset razreda, od kojih je pet učilo gramatiku, a pet razreda uopće nije učilo gramatiku, nego bi taj sat imalo nastavu pismenoga izražavanja. Nakon analize njihova jezičnog razvoja Harris donosi sljedeći zaključak:

³ Harris, R.J., *An experimental enquiry into the functions and value of formal grammar in the teaching of English*, University of London, 1962.

„Čini se kako možemo zaključiti da podučavanje engleske gramatike ima neznatan ili čak poguban utjecaj na ispravnost učeničkoga pismenog izražavanja u početnim godinama višeg osnovnoga školovanja.“⁴

U to je vrijeme skupina britanskih metodičara⁵ dobila zadatak istražiti tekstove koji se bave svrhom podučavanja gramatike engleskoga kao materinskog jezika. U svom izvješću za NCTE (Državno vijeće učitelja engleskoga jezika) 1963. godine, ponajviše potaknuti Harrisovom disertacijom, donose zaključak:

„S obzirom na golemu podudarnost istraživanja u koja su bili uključeni raznoliki učenici i učitelji, može se donijeti čvrst i bezuvjetan zaključak: podučavanje formalne gramatike ima neznatan ili, budući da obično zamjenjuje nastavu jezičnoga izražavanja, čak štetan utjecaj na razvoj pismenoga izražavanja.“⁶

Nakon tog izvješća nastava gramatike gotovo je potpuno nestala iz britanskih osnovnih škola sve do nedavnih promjena u državnome kurikulumu.

Godine 1979. novozelandski metodičari W. B. Elley, I. H. Barham, H. Lamb i M. Wyllie u radu *The role of grammar in a secondary school curriculum (Uloga gramatike u kurikulumu više osnovne škole)* objavili su rezultate svojega doista impozantnoga istraživanja kojem je svrha bila odrediti izravne efekte učenja transformacijsko-generativne i tradicionalne gramatike na jezični razvoj učenika više osnovne škole.⁷

Istraživanje je provedeno u višoj osnovnoj školi u gradu Aucklandu u Novom Zelandu. U njega je bilo uključeno 250 učenika, polaznika trećega razreda (u nas sedmi razred). Svi učenici uključeni u istraživanje imali su sličan, prosječan uspjeh na službenome državnom ispitu (najbolji i najlošiji učenici izdvojeni su u posebne razrede i nisu bili uključeni u istraživanje). Njihovo se školovanje pratilo tri školske godine, do kraja petoga razreda (u nas prvi razred srednje škole). Učenici su bili raspoređeni u osam razreda, pri čemu se pazilo da učenici u pojedinim razredima budu ujednačeni s obzirom na sposobnosti i društveni položaj roditelja te da u svakome razredu bude jednak broj djevojčica i dječaka. Tih osam razreda podijeljeno je u tri skupine s obzirom na razlike u kurikulumu materinskoga jezika:

⁴ Citirano prema: *The grammar papers, Qualifications and Curriculum Authority*, London, 1998., str. 47.

⁵ R. Braddock, R. Lloyd-Jones i L. Schoer

⁶ Citirano prema: Weaver, C., *Teaching Grammar in Context*, Portsmouth, 1996., str. 10.

⁷ Elley, W.B, Barham, I.H., Lamb, H., Wyllie, M., *The role of grammar in a secondary school curriculum*, Wellington, 1979.

- dva su razreda trećinu nastavnih sati materinskoga jezika podučavani tzv. formalnoj, tradicionalnoj gramatici (vrste riječi, analiziranje rečeničnoga ustrojstva, uloga vrsta riječi u rečenici itd.)
- tri razreda podučavana su didaktički prilagođenoj transformacijsko-generativnoj gramatici onoliko školskih sati koliko je prva skupina imala sati za obradu jezičnoga gradiva
- tri razreda nisu uopće učila gramatiku, nego su školske sate za kojih su prve dvije skupine učile gramatiku posvetili dodatnome čitanju književnih i neknjiževnih tekstova, razgovoru o njima te pisanju i komentiranju literarnih radova.

Istraživače je zanimalo koliko će razlike u kurikulumu tih triju skupina utjecati na opće jezične sposobnosti učenika, za koje se zna ili pretpostavlja da se razvijaju tijekom nastave materinskoga jezika: *sadržaj i ustrojstvo pismenoga rada, strukturiranje rečenice i paragrafa, pravopisna i gramatička pravilnost, razvoj rječnika, razumijevanje slušanoga teksta, razumijevanje pročitanaoga teksta i sl.* (procjenjivalo se 12 varijabla), a zanimalo ih je i kakav je stav učenika iz pojedinih skupina prema predmetu.

Rezultati prosudbe učeničke jezične kompetencije pokazali su kako ni na kraju prve ni druge ni treće godine učenja po različitim programima nijedna skupina nije pokazala uočljivu nadmoć ni u jednoj od dvanaest varijabla. U rezultatima upitnika kojim se provjeravao stav učenika o predmetu bilo je uočljivo da učenici koji su radili transformacijsko-generativnu gramatiku više nego ostale skupine smatraju predmet dosadnim, repetitivnim i beskorisnim, a učenici koji su učili tradicionalnu gramatiku smatrali su predmet nezanimljivim i nekorisnim. Najbolje stavove o predmetu imali su učenici koji nisu radili gramatiku. Voditelji projekta stoga zaključuju:

„Nakon ovih saznanja, teško je pobjeći od zaključka kako učenje engleske gramatike, bilo tradicionalne bilo transformacijske nema zapravo nikakva utjecaja na jezični razvoj prosječnoga učenika više osnovne škole.“⁸

Nakon toga izvješća gramatika se prestala podučavati u novozelandskim školama i tek se parcijalno uči na učiteljskim fakultetima.

Iznimno je bitno istaknuti da se u tim školama i generativna i tradicionalna gramatika učila tako da se što bolje usvoji znanje o gramatičkim pojmovima pod pretpostavkom neminovne transmisije tako stečenoga

⁸ Nav. dj., str. 71.

znanja k poboljšanju jezičnog izražavanja, a ta se pretpostavka pokazala potpuno pogrešnom.

Od gore navedenih stajališta preostala su dva: zbog nesvrishodnosti potrebno je potpuno odustati od nastave gramatike i dobiveno vrijeme posvetiti nastavi izražavanja, retorici i sl. ili je pak potrebno osmisliti načine korištenja gramatičkoga znanja za razvijanje komunikacijske kompetencije. Prikazat ću stoga neka istraživanja u kojima se pokušavalo proučavanje gramatičkih sadržaja dovesti u vezu s jezičnim izražavanjem.

N. Chipere iznio je u knjizi *Understanding complex sentences: native speaker variation in syntactic competence (Razumijevanje složenih rečenica: različita sintaktička kompetencija izvornih govornika)* istraživanje o svrishodnosti sintaktičke poduke.⁹ On je pokušao pokazati da je najvjerojatniji uzrok tome što tkogod ne može katkad razumjeti kompleksniju rečenicu materinskoga jezika, pa ni kad mu je dopušteno neograničeno ju proučavati, taj što nije u stanju dekodirati njezinu sintaktičku strukturu, sintaktičke odnose među rečeničnim dijelovima. Proučavao je kako ispitanici shvaćaju rečenice sljedećega tipa:

Doktor zna da činjenica kako je vođenje brige o sebi najvažnije iznenađuje Toma.

koje nastaju kad se objektna rečenica:

Doktor zna da ta činjenica iznenađuje Toma.

proširi dodavanjem atributne rečenice jednoj riječi unutar nje.

U istraživanje je uključeno 29 izvornih govornika engleskoga jezika kojima je prosjek godina bio 18, a koji su prijašnje godine pisali prijamni ispit za dvogodišnji studij. Podijeljeni su u dvije skupine. U prvoj je bilo 11 ispitanika koji su imali najbolje rezultate na ispitu (stupanj A), a u drugoj 18 ispitanika koji su pali ispit ili su imali najlošije rezultate (stupanj D i niže). U prvome eksperimentu ispitanicima bi na računalnome zaslonu koliko god oni to žele bila ispisana rečenica koju trebaju shvatiti. Kada bi kliknuli mišem, pojavilo bi se prvo pitanje ispod rečenice, npr.

Što doktor zna?,

a nakon usmenog odgovora novim bi klikom prvo pitanje bilo zamijenjeno drugim, npr. *Što iznenađuje Toma?*

⁹ Chipere, N., *Understanding complex sentences: native speaker variation in syntactic competence*, London, 2003. Istraživanje prezentira u 9. poglavlju: *Effect of recall training and comprehension training* (str. 173.-209.).

Cijelo bi vrijeme bila vidljiva rečenica koju trebaju razumjeti. Kada bi ispitanik htio prijeći na sljedeću rečenicu, kliknuo bi mišem. Bilo je deset takvih rečenica s dvama pitanjima kojima se provjeravalo shvaćanje. Pokazalo se da ispitanici s izvrsnim postignućima na ispitu imaju skoro 10 puta bolje rezultate od ispitanika s najlošijim rezultatima na ispitu, tj. da je razina obrazovanja povezana sa sposobnošću razumijevanja kompleksnih rečenica, što su uostalom potvrdile brojne studije.¹⁰ Takvi su ispitanici, naime, tijekom života više čitali i više pisali, tj. češće se susretali s pisanim jezikom.

U drugome eksperimentu autor je htio vidjeti hoće li vježbanje uočavanja sintaktičke strukture pomoći shvaćanju takvih rečenica. U eksperiment je uključena skupina ispitanika s najlošijim rezultatima. Vježbali su tako da su parafrazirali i rastavljali rečenice istoga tipa kao što je gore navedena te ih ponovo sklapali u mnogo vježbi, a nakon toga su učili crtati dijagram kojim se predočuje sintaktička struktura početne rečenice. Njime su bili pokazani odnosi među pojedinim segmentima rečenice i funkcija svakoga segmenta. Svi su sudionici svladali vježbe. U jednom prethodnom istraživanju autor je uočio kako ispitanici koji su prošli vježbanje zaborave primjenjivati stečeno znanje pri analizi rečenica. Odlučio je stoga na polovici ispita razumijevanja složenih rečenica podsjetiti ispitanike da se koriste znanjem stečenim na vježbi. Pokazalo se da se razumijevanje znatno poboljšalo nakon vježbanja uočavanja rečenične sintaktičke strukture i vježbi sklapanja – imali su tek dvostruko lošije rezultate od najboljih u prethodnom istraživanju (prije su imali 10 puta lošije), a ako bi ispitanici bili upozoreni da se trebaju služiti znanjem stečenim tijekom vježbanja, razumijevanje im je bilo gotovo istovjetno onome najboljih ispitanika.

To istraživanje, dakle, pokazuje kako eksplicitno učenje sintakse uz dobro osmišljene vježbe može biti korisno, ali upozorava i na to da se znanje stečeno vježbanjem lako zanemari. Da bi se potvrdili ti nalazi, provedeno je nakon toga slično istraživanje sa „srednjom“ skupinom studenata, koji su po uspjehu na prijamnom ispitu, a i pri provjeri shvaćanja kompleksnih rečenica, bili negdje između dviju navedenih skupina. Nakon vježbi u kojima je ispitanicima objašnjavana sintaktička struktura rečenica i u kojima su intenzivno vježbali sklapanje rečenica, rezultat shvaćanja čak je nadišao shvaćanje najboljih ispitanika.

Pokazalo se, dakle, kako sintaktičke vježbe znatno poboljšavaju usvajanje i shvaćanje sintaktičke strukture s kojom su se subjekti dotad

¹⁰ Chipere ih navodi na 174. str.

rijetko susretali. Kada bivaju opskrbljeni gramatičkim znanjem, kada im se objasni gramatička struktura rečenica i kada intenzivno vježbaju sklapanje, kreiranje takvih rečenica, mnogi ispitanici uspijevaju u potpunosti razumjeti rečenice kakve prije sintaktičkoga vježbanja nisu bili u stanju uopće shvatiti.

I druga su istraživanja, a u nekima se i godinama pratio učenički jezični razvoj, pokazala iznimnu uspješnost kreativnih sintaktičkih vježbi u kojima bi učenici uočavali rečenične gradbene elemente te intenzivno vježbali njihovo raznovrsno sklapanje u stvaranju obavijesno istovjetnih rečenica.

U radu *The effect of a study of transformational grammar on the writing of ninth and tenth graders (Utjecaj učenja transformacijske gramatike na pismo izražavanje učenika devetoga i desetoga razreda)* Bateman, D. i Zidonis, F.¹¹ iznose rezultate istraživanja u kojem su dvije školske godine pratili jezični razvoj 41 učenika podijeljenih u dva razreda, od kojih jedan razred nije učio gramatiku, a drugi je razred obrađivao pojednostavljenu generativnu sintaksu priređenu prema ranim radovima N. Chomskoga, R. B. Leesa i C. J. Fillmorea. Učenici su u nastavi sintakse ponajviše sklapali rečenice na raznovrsne načine i objašnjavali transformacije jezgrenih (*kernel*) rečenica dubinske strukture u složene (*complex*) rečenice površinske strukture. Rabili su četrdeset pet transformacijskih pravila kojima su opisivali transformacijsku „povijest“ analiziranih rečenica. Analiza je pokazala da su učenici koji nisu radili gramatiku prosječno povećali broj transformacija po rečenici za 3,793 transformacije, a učenici koji su radili generativnu gramatiku prosječno su povećali broj transformacija po rečenici za čak 9,315 transformacija. Uočili su također kako postoji znatna razlika u povećanju ispravno oblikovanih rečenica (ispravno provedenih transformacija) u učenika pojedinoga razreda. U razredu koji nije radio gramatičko gradivo broj ispravno oblikovanih rečenica povećao se tijekom tih dviju godina za 3,5%, a u razredu koji je radio generativnu slovicu za 31,8%. Na osnovi većeg broja transformacija kojima se učenici služe pri oblikovanju rečenica i na osnovi znatno većeg broja gramatički pravilno oblikovanih rečenica autori zaključuju da „postoji veza između poznavanja generativne gramatike i sposobnosti stvaranja pravilno oblikovanih rečenica složenijega ustrojstva“. Takav zaključak izazvao je kod mnogih učitelja materinskoga jezika u SAD-u oduševljenje generativnom gramatikom i tražilo se njezino hitno uvođenje u nastavu, no mnogi su se znanstvenici tome usprotivili upozoravajući kako razvoju učeničke sintakse

¹¹ Bateman, D., Zidonis, F., *The effect of a study of transformational grammar on the writing of ninth and tenth graders*, Champaign, Illinois, 1966.

nije pomoglo formalno znanje transformacijske gramatike, nego vježbe u kojima su učenici intenzivno preoblikovali rečenice ili sklapali složene rečenice od jednostavnih.

J. Mellon je proveo novo istraživanje u kojem je htio pokazati kako je u istraživanju D. Batemana i F. Zidonisa bilo važno upravo manipuliranje rečenicama (preoblikovanje i sklapanje), odnosno tzv. vježbe rečeničnoga kombiniranja / sklapanja, a ne analiza rečenice terminima transformacijske gramatike. Opis i rezultate svoga istraživanja objavio je 1967. godine u djelu *Transformational sentence-combining: a method for enhancing the development of syntatic fluency in English composition* (*Transformacijsko rečenično kombiniranje: metoda za poboljšanje sintakse učeničkih pismenih radova na engleskome jeziku*).¹²

Od 247 učenika sedmoga razreda, podijeljenih u 12 razreda, 5 je razreda radilo rečenično sklapanje koristeći se pritom nekim terminima transformacijske gramatike, 5 je razreda učilo tradicionalnu gramatiku, a 2 razreda nisu učila gramatiku, nego su imali dodatne sate književnosti. Proučavajući učeničke pismene radove na početku i kraju sedmoga razreda, Mellon je pokazao kako su najveći napredak u sintaksi postigli učenici koji su radili rečenično sklapanje. Nejasno je ipak u tome istraživanju ostalo koliko je taj napredak uzrokovan znanjem transformacijske gramatike, a koliko rečeničnim kombiniranjem zasnovanim na jezičnoj intuiciji. Mellon se, naime, u vježbama koristio terminima transformacijske gramatike, ali ostalo je nejasno kako i koliko je to radio jer nije o tome u izvješću pisao niti je provjeravao učeničko znanje gramatike.

Da bi razriješio tu nedoumicu F. O'Hare proveo je novo istraživanje.¹³ U njega su bila uključena 83 učenika sedmoga razreda jedne više osnovne škole na Floridi. U jednu je skupinu uvršten 41 učenik, a u drugu 42. Učenici su bili u četirima razredima. Dva su razreda vježbala rečenično sklapanje, a dva nisu. Sav drugi nastavni program bio im je isti, tek je djelomice reduciran program skupine koja je radila rečenično sklapanje da bi bilo vremena za vježbe. Učenici su vježbali na potpuno istim primjerima na kojima su radili učenici u Mellonovu istraživanju, ali sada nisu učili nikakve pojmove iz transformacijske gramatike, no rabili su neke pojmove iz tradicionalne gramatike (imenica, glagol, veznik...). Tijekom osam mjeseci radili su 19 lekcija rečeničnoga kombiniranja i mnogo praktičnih vježbi – otprilike sat i 15 minuta tjedno i oko pola sata domaće zadaće.

¹² Mellon, J., *Transformational sentence-combining: a method for enhancing the development of syntatic fluency in English composition*, Urbana, Illinois, 1967.

¹³ O'Hare, F., *Sentence combining: improving student writing without formal grammar instruction*, Urbana, Illinois, 1976.

Za procjenu razvoja učeničkih sintaktičkih sposobnosti korišteno je deset pisмениh literarnih radova (raspravljajčkih, narativnih i opisnih) – pet su učenici pisali prije početka istraživanja, a pet su pisali nakon osam mjeseci. Prvih deset T-jedinica¹⁴ iz svakoga od pet učeničkih radova uzeto je da bi se proučilo šest faktora jezične zrelosti:

- broj riječi u T-jedinici
- broj surečenica u T-jedinici
- broj riječi u rečenici (jednostavnoj rečenici ili surečenici ako je riječ o složenoj rečenici)
- broj imenskih rečenica¹⁵ u 100 T-jedinica
- broj adverbni rečenica u 100 T-jedinica
- broj atributni rečenica u 100 T-jedinica.

U sljedećoj tablici prikazat ću glavne rezultate:¹⁶

Pokazatelji	SKUPINA KOJA NIJE RADILA REČENIČNO SKLAPANJE			SKUPINA KOJA JE RADILA REČENIČNO SKLAPANJE		
	prije	poslije	promjena	prije	poslije	promjena
Broj riječi u T-jedinici	9,69	9,96	0,27	9,63	15,75	6,12
Broj rečenica u T-jedinici	1,37	1,41	0,04	1,36	1,84	0,48
Broj riječi u rečenici	7,05	7,03	-0,02	7,06	8,55	1,49
Broj imenskih surečenica u 100 T-jedinica	13,67	15,85	2,18	13,76	23,55	9,8
Broj adverbni surečenica u 100 T-jedinica	14,24	15,5	1,26	14,34	29,01	14,67
Broj atributni surečenica u 100 T-jedinica	9,29	10,16	0,88	7,9	31,61	23,71

Vrlo je bitno uočiti da je sintaktička analiza radova prije početka istraživanja pokazala vrlo slične rezultate u obiju skupina, što pokazuje da su učenici bili dobro podijeljeni i da to nije utjecalo na rezultate istraživanja.

¹⁴ T-jedinica je kratica za *minimal terminable syntactic unit* (minimalno određena sintaktička jedinica) koja se često rabi u proučavanjima dječje sintakse. Čine ju sve rečenice i surečenice između nezavisno složenih rečenica. Dakle, zavisno složene rečenice i nefinitne konstrukcije dio su T-jedinice. Npr.

Uhvatit ću tog dječaka jer me je udario. / (1 T-jedinica)

Kad ga uhvatim, osvetit ću mu se / i on će to zauvijek zapamtiti. (2 T-jedinice)

Uhvativši ga, osvetit ću mu se / i on će to zauvijek zapamtiti. (2 T-jedinice)

Prvi ju je tako odredio Kellogg W. Hunt u svome radu *Differences in grammatical structures written at three grade level, the structures to be analyzed by transformational methods* (Tallahassee, Florida, 1964.).

¹⁵ Imenske rečenice su subjektne, objektne i predikatne.

¹⁶ Nav. dj., str. 54. Iznosim dio podataka, prevodeći jezične podatke s engleskoga na hrvatski jezik.

Promotrimo li pak pokazatelje nakon istraživanja, uočavamo znatne razlike. Skupina koja nije radila rečenično kombiniranje (sklapanje i preoblikovanje) pokazuje vrlo male pomake u navedenim mjerilima, premda je to, kako istraživanja pokazuju, zapravo u skladu s uobičajeno sporim jezičnim razvojem, kojega je teško i uočiti kada se uspoređuju podaci u razmaku do jedne godine. S druge strane, skupina koja je radila rečenično kombiniranje pokazuje znatan napredak u gotovo svim navedenim pokazateljima. Nedvojben je zaključak bio kako vježbe rečeničnoga kombiniranja pomažu učenicima da poboljšaju sintaksu svojih rečenica. Nakon tih istraživanja u mnogim se američkim školama sve do današnjih dana provode vježbe rečeničnoga kombiniranja.

Tzv. rečenično kombiniranje zapravo je sklapanje dviju ili više jednostavnih rečenica u složenu rečenicu, pri čemu se mogu provoditi i preoblike rečeničnoga ustrojstva,¹⁷ ispuštanje riječi i sintagmi koje se nepotrebno ponavljaju ili zamjenjivanje nekim pronominalnim sredstvom. Ograničenja su u tim vježbama da stvorene rečenice moraju biti gramatične i da moraju zadržati osnovne informacije početnih rečenica. Na primjer:

- Prolazio sam ispred zgrade.
- Vidio sam starca.
- Starac je bio neobičan.
- Starac je imao jako dugu sijedu kosu.

Moguća sklapanja i preoblikovanja:

Prolazio sam ispred zgrade i vidio sam starca koji je bio neobičan i imao je jako dugu sijedu kosu.

Dok sam prolazio ispred zgrade, vidio sam starca koji je bio neobičan jer je imao jako dugu sijedu kosu.

Prolazeći ispred zgrade, vidio sam neobičnog starca s jako dugom sijedom kosom.

itd.

Prezentirana istraživanja, dakle, pokazuju da dobro usvojeno znanje o gramatičkim pojmovima sâmo po sebi ne utječe bitno na učenikovo jezično izražavanje, no može utjecati ako se osmisle dobre jezične vježbe uporabe novostečenoga lingvističkog znanja.

Postoje, dakako, i istraživanja o svrsishodnosti određenih načina poduke drugih gramatičkih područja, no zadržat ću se ovdje na sintaksi jer bih

¹⁷ Pojedine se rečenice mogu depredikalizirati, tj. preoblikovati u riječi ili sintagme bez finitnog glagolskog oblika, tako da rezultat ne mora uvijek biti složena rečenica.

potaknut navedenim istraživanjima iznio prijedloge za sintaktičke vježbe kojima bi se gramatičko znanje moglo iskoristiti za poboljšanje pismenoga izražavanja.

U nastavi hrvatskoga jezika sintaksa se podučava uglavnom u sedmoj i osmoj razredu osnovne škole te u drugome razredu trogodišnjih strukovnih srednjih škola i u trećem razredu gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola. Uz ponešto sintaktičkih termina iz novijega jezikoslovlja koji se podučavaju u srednjoj školi (*učenje o vrstama sintagmi, obavijesna članjivost: tema i rema, nezavisnosložene i zavisnosložene asindent-ske rečenice, tekstni prilozi*), većina se nastavnoga vremena posvećuje tzv. tradicionalnoj raščlambi jednostavne rečenice (subjekt, predikat, dodaci itd.) te opisu zavisnih i nezavisnih odnosa između dviju surečenica složene rečenice.

Istražio sam sintaktičke zadatke u radnim bilježnicama da bih provjerio je li nastava hrvatske sintakse (a i gramatike) usmjerena ponajprije na usvajanje znanja o gramatičkim terminima ili pak na vježbe kojima bi se usvojeno znanje usmjerilo k poboljšanju učeničkog jezičnog izražavanja. Naime, nedvojbeno je da se udžbenici bave ponajprije time da učenici usvoje nove gramatičke pojmove, navedene u naslovu ili podnaslovu pojedine lekcije, no ako se gramatika ne uči tek radi usvajanja novih pojmova, nego radi razvoja komunikacijske kompetencije, onda bi upravo vježbe u radnoj bilježnici trebale pokazati usmjerenost nastave gramatike k tome cilju. Osim zadataka za ponavljanje i utvrđivanje znanja o proučenom pojmu, u njima bi trebali prevladavati zadaci kojima se pokušava novostečeno znanje iskoristiti za bolje jezično izražavanje, za bolje vladanje standardnim jezikom.

U zadacima koji su usmjereni na sadržaj obično treba prepoznati (podcrtati, zaokružiti, prepisati) proučavanu gramatičku pojavu, npr.

1. U rečenicama pronađi atribute te ih zaokruži i strjelicom poveži s imenicom na koju se odnose.

Luka je moj dugogodišnji prijatelj.

Bravo, Matija, napisao si odličnu zadaću!

Svake večeri prije spavanja baka nam ispriča nezaboravnu priču.

Kažu da se prva ljubav najdulje pamti.

Prisjeti se i dopuni.

Atribut je dopuna Kada se u službi atributa nalazi

..... ili, takav atribut nazivamo

atribut. Kada se u službi atributa nalazi, riječ je o

atributu.

18

¹⁸ Ferenčić, S., Rihtarić, A., Dujić, L., Tomas, M., *Hrvatski ja volim, radna bilježnica za 7. razred osnovne škole*, Zagreb, 2007., str. 94.

14. Popunite tablicu.

Pravit ću balone, rekao sam sebi, neka njihov let traje samo nekoliko sekundi, dovoljno je da neko dijete u čuđenju podigne za njim prst i moj će trud imati opravdanje.

(prema romanu Davora Slamniga: Topli zrak)

predikat	subjekt	izravni objekt	neizravni objekt

19

Što se tiče sintakse, zadaci koji su usmjereni k jezičnome izražavanju (kako su pokazala gore navedena istraživanja) jesu ponajprije oni u kojima učenik na osnovi znanja o rečeničnim gradbenim elementima svjesno njima manipulira i stvara raznovrsne rečenice (i paragrafe) – preoblikovanjem, sklapanjem, revidiranjem, samim kreiranjem i sl. Osim takvih zadataka kao drugi tip zadataka koji pridonosi razvoju jezičnoga izražavanja izdvojio bih one u kojima učenik na osnovi znanja iz sintakse vježba primjenu pravila standardnoga jezika (npr. pravopisnih). Navest ću kao primjer zadatak iz radne bilježnice koji ujedinjuje obje te osobine:

9.

Sljedeće jednostavne rečenice poveži u složene – sastavne ili rastavne, ovisno o njihovim sadržajima.

Radi dobro. Odustani od svoje zamisli.

Stalno misli na nju. Ne prati nastavu.

Promatrali su planine. Divili su se ljepoti planina.

Ljudi se šeću gradom. Sjede pod suncobranima.

Precrtaj nepotrebno.

U sastavnim i rastavnim rečenicama zarez se **piše/ne piše**.

Promotri sljedeće rečenice.

Oblaci su se nakupili iznad grada, i već ih vjetar odnosi.

U gradu sam vidio Mirnu, ili je to bila njezina sestra.

Dopuni.

U ovim su rečenicama napisani zarezi zato što je druga surečenica naknadno _____

20

¹⁹ Dujmović-Markusi, D., *Fon-Fon, radna bilježnica iz hrvatskoga jezika za 3. razred gimnazije*, Zagreb, 2004., str. 33.

²⁰ Nav. dj., str. 75.

Postoje također i zadaci za koje je teško reći treba li ih uvrstiti u skupinu zadataka usmjerenih na sadržaj ili u skupinu zadataka usmjerenih k izražavanju. Npr.

7.

U rečenici zaokruži predikate, okomitom crtom označi granice među surečenicama te podcrtaj veznike. Zatim od složene rečenice načini jednostavnu.

Djeca (su) od pijeska (sagradila) dvorac | koji (su) valovi (srušili) tek peti dan.
 Djeca su od pijeska sagradila čvrst dvorac.

Dobila sam stolnu svjetiljku kakvu sam dugo priželjkivala.

21

Zadatak traži preoblikovanje, dakle usmjeren je k jezičnome izražavanju, no promotrimo li prvi primjer, vidimo da zamjena atributne surečenice atributom nije nova istoznačna stilsko mogućnost, nego je cilj ovoga zadataka primarno taj da učenici uoče kako atributna surečenica ima istu ulogu kao atribut, tj. da je atribuirana imenici. Po tome je pak taj zadatak sličniji zadacima usmjerenim na usvajanje znanja o gramatičkim pojmovima.

Istražio sam kakvi zadaci s obzirom na tu podjelu prevladavaju u osnovnoškolskim i srednjoškolskim radnim bilježnicama. Analizirao sam zadatke vezane uz gradivo sintakse u dvjema osnovnoškolskim radnim bilježnicama za sedmi razred i četirima srednjoškolskim radnim bilježnicama za drugi odnosno treći razred srednje škole:

Težak., S., Boban, M., Mesić, A., Paun, M., *Hrvatski jezik 7*, Zagreb, 2007.

Rihtarić, A., Ferenčić, S., Miloloža, S., Bulić, M., Dujjić, L., *Hrvatski ja volim*, Zagreb, 2007.

Dujmović-Markusi, D., *Fon-Fon, radna bilježnica iz hrvatskoga jezika za 3. razred gimnazije*, Zagreb, 2004.

Kurtak, M., *Učimo hrvatski jezik 3, radna bilježnica za 3. razred gimnazije*, Zagreb, 2011.

Zrinjan, S., *Hrvatski jezik 2, radna bilježnica za 2. razred trogodišnje strukovne škole*, Zagreb, 2003.

Šego, J. i Vignjević, J., *Hrvatski jezik, jezično izražavanje i književnost III, vježbenica za treći razred četverogodišnjih strukovnih škola*, Zagreb, 2008.

²¹ Nav. dj., str. 95.

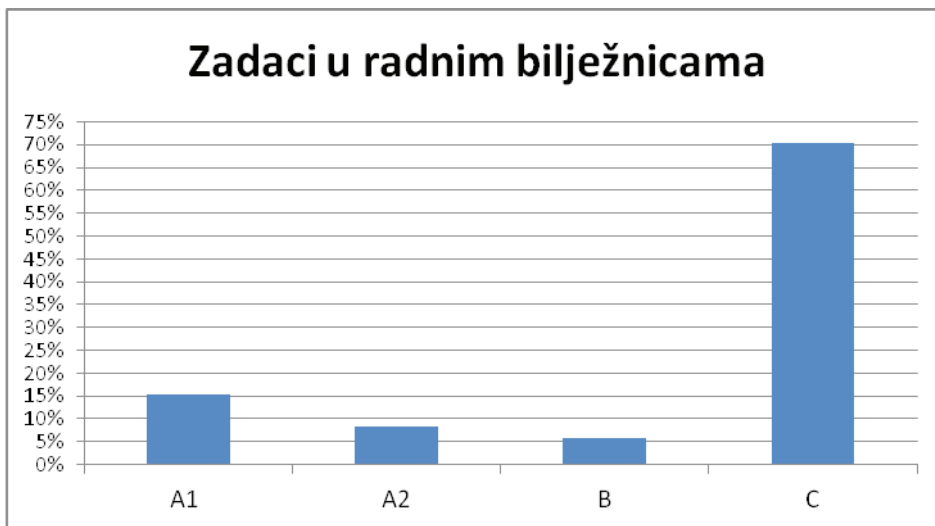
Zastupljenost pojedinih vrsta zadataka prikazat ću u grafikonu koristeći se sljedećim oznakama:

A1 – zadaci usmjereni na razvoj izražavanja

A2 – zadaci usmjereni na usvajanje pravila standardnog jezika

B – zadaci za koje je teško odrediti jesu li usmjereni k izražavanju ili usvajanju gramatičkih pojmova

C – zadaci usmjereni na usvajanje gramatičkih termina.



U brojkama bi to izgledalo ovako: ukupan broj: 881; od toga: A1 – 135 (15,32%), A2 – 74 (8,40%), B – 51 (5,79%), C – 621 (70,49%).²²

To istraživanje sasvim jasno upućuje na to da je nastava sintakse, kao i općenito nastava gramatike hrvatskoga jezika, fokusirana na usvajanje znanja o gramatičkim terminima, a gore navedena istraživanja učinkovitosti nastave gramatike pokazuju kako je takva nastava potpuno beskorisna u pospješivanju učenikova služenja standardnim jezikom. Pristup je u nastavi gramatike takav ponajprije zato što većina stručnjaka vezanih uz nastavu hrvatskoga jezika prešutno prihvaća mišljenje, posvećeno tradicijom gramatičke poduke od antičkoga doba do danas, da dobro

²² Za pojedine radne bilježnice brojčani podaci su sljedeći: Težak, S. i dr., *Hrvatski jezik 7*, 2007. (ukupan broj: 138; od toga: A1 – 18, A2 – 8, B – 5, C – 107); Rihtarić, A. i dr., *Hrvatski ja volim*, 2007. (ukupan broj: 116; od toga: A1 – 8, A2 – 8, B – 17, C – 83); Dujmović-Markusi, *Fon-Fon*, 2004. (ukupan broj: 214; od toga: A1 – 40, A2 – 7, B – 11, C – 156); Kurtak, M., *Učimo hrvatski jezik 3*, 2011. (ukupan broj: 297; od toga: A1 – 53, A2 – 42, B – 15, C – 187); Šego-Vignjević, *Hrvatski jezik, jezično izražavanje i književnost III*, 2008. (ukupan broj: 70; od toga: A1 – 12, A2 – 7, B – 3, C – 48); Zrinjan, S., *Hrvatski jezik 2*, 2003. (ukupan broj: 46; od toga: A1 – 4, A2 – 2, B – 0, C – 40).

usvojeno znanje o gramatičkim pojmovima, razvijajući svijest o jeziku, neminovno pospješuje učenikovo jezično izražavanje.

Držim da bi ključna promjena u nastavi sintakse u osnovnoj i srednjoj školi trebala biti u inverziji nastavnoga vremena koje se posvećuje usvajanju eksplicitnoga znanja o sintaktičkim terminima s vremenom posvećenim sintaktičkim vježbama. Sintaktički termini trebaju biti pregledno prezentirani u nastavnim priručnicima / udžbenicima i trebaju biti objašnjeni na što jednostavniji način, a nastava se mora usredotočiti na vježbe, uz priručnik kao „oslonac“. U sintaktičkim vježbama sve treba biti podređeno razvijanju sposobnosti stvaranja dobro oblikovane, dobro strukturirane pisane rečenice i paragrafa, tj. skupine usko povezanih rečenica, te dijelom i razvijanju sposobnosti strukturiranja dovršenog teksta. Pritom je bitno imati na umu da je sposobnost oblikovanja rečenice u većine učenika podjednaka kada je riječ o kratkim jednostavnim rečenicama, u kojima se ne rabe „zrelije“ sintaktičke strukture, no što je rečenica dulja, a ako se uz to još javljaju neke strukture koje su znakom jezične zrelosti, sposobnost dobrog oblikovanja rečenica u prosjeku znatno opada. Također, sposobnost oblikovanja paragrafa znatno se razlikuje kod učenika različitih sposobnosti jer traži vještine koje se stječu upoznavanjem s pisanim jezikom. Nastava sintakse stoga treba pomoći učenicima da se „nose“ i s težim izazovima u oblikovanju rečenice i teksta. Da bi se to ostvarilo, smatram da je bitno ponajprije razvijati svijest o tome:

- da je istu misao ili iste misli moguće različito sintaktički realizirati u rečenici ili paragrafu
- da je pisanu rečenicu moguće, često i potrebno, ispravljati, revidirati, dotjerivati te usklađivati sa susjednim rečenicama.

Nastava sintakse mora ponuditi načine kako to učiniti, treba dakle razviti određene sposobnosti. Držim da su najbitnije sljedeće sposobnosti:

- uočavanje članjivosti rečenice, unutarrečeničnih „šavova“, gradbenih rečeničnih elemenata, posebice skupine riječi i surečenice
- sposobnost raznovrsnog slaganja i povezivanja pojedinih rečeničnih elemenata, uzimajući u obzir i prethodnu i sljedeću rečenicu u paragrafu ili tekstu
- sposobnost preoblikovanja pojedine sintaktičke strukture u drugovrsnu, njoj istoznačnu
- uočavanje „površinskih“ jezičnih pogrešaka, tj. pravopisno-gramatičkih odstupanja od standardnoga jezika.

Za razvijanje prve sposobnosti sasvim je dobra tradicionalna nastava sintakse, s vježbama kakve prevladavaju u našim radnim bilježnicama, u

kojima se uočavaju i podcrtavaju rečenični članovi, prepoznaju različite vrste surečeničnih odnosa. Međutim, to ne bi smjelo biti sve što se radi u nastavi sintakse, nego bi to trebalo biti tek polazište za razvijanje ostalih sposobnosti raznovrsnim vježbama. Pritom je iznimno bitno imati na umu da sintaktičke pojave koje se proučavaju treba uvijek promatrati sa stajališta „iskoristivosti“ za jezično izražavanje te više nastavnoga vremena treba posvetiti onim pojavama koje možemo dovesti u vezu s izražavanjem. Za primjer promotrimo sljedeće dvije rečenice:

Penjali smo se spiralnim stubama koje su imale lijepu drvenu ogradu.

Penjali smo se spiralnim stubama s lijepom drvenom ogradom.

Za učenike je korisnije vježbati različite načine atribucije nadređenici (nositelju skupine) negoli gubiti vrijeme na imenovanje baš svih raznovrsnih atribucija. Trenutačno u nastavi učenici moraju primjerice razjasniti da je u sintagmi *stube s lijepom drvenom ogradom* riječ o dvama pridjevskim atributima (*lijepom, drvenom*) koji su pridodani imenici (*ograda*); imenica *ograda* imenički je pak atribut imenice (*stube*), a oni zajedno čine atribucijski skup; kako je pred njim prijedlog, to je prijedložni atribucijski skup. Za većinu je učenika to zbunjujuće i frustrirajuće. Puno je korisnije vježbanje raznovrsnih istoznačnih / bliskoznačnih atribucija, uz minimalnu gramatičku deskripciju.

Za razvijanje gore navedene druge i treće sposobnosti predložio bih sljedeće vježbe, kojima bi se, držim, teorijsko znanje moglo iskoristiti za poboljšanje izražavanja:

- imitacija rečenica
- ekspanzija rečenica
- sklapanje / kombiniranje rečenica
- preoblikovanje sintagmi, surečenica ili rečenica
- reorganizacija rečenica.

Predložene vježbe prikazat ću na primjerima za nastavnu obradu nekih sintaktičkih tema. Na primjeru nastavne jedinice o obavijesnom rečeničnom ustrojstvu (tema – rema; poznato – novo) prikazat ću vježbe reorganizacije i preoblike rečenica, a moći će se uočiti i to kako se teorijsko znanje o tradicionalnoj rečeničnoj raščlambi može iskoristiti za razvijanje jezične kompetencije. Na primjeru obrade nastavne jedinice o rečeničnom kombiniranju sama će sintaktička metoda, tj. gradbena tehnika biti predmetom nastavne analize i vježbe, a na primjeru nastavne jedinice o atribuiranju informacija imenici (nadređenici) pokazat ću kako se mogu koristiti sve navedene metode (imitacija rečenica, ekspanzija rečenica,

sklapanje / kombiniranje rečenica, preoblikovanje sintagmi, surečenica ili rečenica).

Nastavna jedinica: Reorganizacija rečenica s obzirom na rečenično obavijesno ustrojstvo (tema – rema; poznato – novo)

Tijek obrade nastavne jedinice

- **Stvaranje problemske situacije – povezivanje rečenica s obzirom na raspored poznatih i novih informacija (održavanje tematskoga kontinuiteta)**

Promotri sljedeća dva primjera dodavanja nove rečenice prethodnoj te po svojem jezičnom osjećaju procijeni u kojem se primjeru druga rečenica nekako bolje nadovezuje na prvu:

- Profesorica je osnovala ekogrupu. Svakog prvog petka u mjesecu okupljat će se grupa.
- Profesorica je osnovala ekogrupu. Grupa će se okupljati svakog prvog petka u mjesecu.

ili

- Oko pet sati došli smo u Ivanov stan. Njegova mama poslužila nas je čokoladnim kolačima.*
- Oko pet sati došli smo u Ivanov stan. Čokoladnim kolačima poslužila nas je njegova mama.*

- **Razjašnjenje problemske situacije heurističkim razgovorom nakon ekspozicije**

U rečenicama koje su u tekstu usko povezane donosimo najčešće dvije osnovne vrste informacija: potpuno nove informacije ili informacije koje su već spominjane u prethodnoj rečenici.

Učenici u drugim rečenicama iz gornjih primjera pronalaze informacije koje su već spominjane u prethodnim rečenicama: *ekogrupa – grupa; Ivan – Ivanova / njegova mama*. Uočavaju da poznate informacije (teme) kod značenjski usko povezanih rečenica teže k rečeničnome početku. Bitan je zaključak da se rečenica katkad mora reorganizirati da bi se bolje uskladila s prethodnom rečenicom u tekstu. Reorganizacija rečenica moguća je zbog sintaktičke karakteristike koju nazivamo članjivost.

- **Ponavlanje znanja o rečeničnoj članjivosti**

Učenici ponavljaju znanje o tradicionalnoj rečeničnoj raščlambi (*predikat, subjekt, priložne oznake, objekti, atributi, apozicija*). Vježbaju prepoznavanje rečeničnih članova na nekoliko jednostavnih primjera te u gore

navedenim rečenicama uočavaju da se one reorganiziraju upravo na granicama rečeničnih članova.

- **Vježbanje**

U vježbanju se može krenuti i od same tradicionalne rečenične raščlambe tako da učenici jasnije uoče njezinu stvarnu korist za razvoj pismenoga izražavanja. Na primjer:

Odredite osnovne rečenične članove u sljedećoj rečenici:

Vodič nas je čekao pred Pulskom arenom.

Zamislite da se ta rečenica u tekstu nađe iza sljedeće rečenice:

Autobus nas je ostavio pred Pulskom arenom. Vodič nas je čekao pred Pulskom arenom.

Promijenite poredak rečeničnih članova tako da se ta rečenica „tečnije“ poveže s prethodnom. Pritom možete preoblikovati dijelove koji se nepotrebno ponavljaju.

Moguće rješenje:

Autobus nas je ostavio pred Pulskom arenom. Tamo nas je čekao vodič.

U vježbama je dobro učenicima navoditi obje rečenice sa svim informacijama, onako kako bismo ih zapisali dekontekstualizirane, tako da učenici uz reorganiziranje što više vježbaju izostavljanje informacija koje se nepotrebno ponavljaju ili da ih preoblikuju nekim zamjenskim sredstvom.

Vježbati se može i s više od dvije rečenice, koje bi mogle tvoriti tekstni odjeljak, paragraf. Može se učenicima dati paragraf koji trebaju doraditi s obzirom na raspored poznatih i novih informacija, a ako se, posebice u početnim vježbama, čini da im je takav zadatak težak, može se učenike uputiti na rečenice koje je potrebno reorganizirati. U sljedećim su primjerima takve rečenice obilježene zvjezdicom:

- (1) *U našoj školi ima nekoliko dobro organiziranih izbornih učeničkih skupina.*
- (2)* *I literarna skupina je jedna od njih.*
- (3) *Ona se okuplja svakoga petka nakon redovne nastave, a vodi ju profesorica Matić.*
- (4) *Profesorica se često šeće s učenicima po našoj četvrti tražeći teme i karaktere za učeničke literarne radove.*
- (5) * *Prozvali su ih šetajuća skupina zbog takvog načina rada.*

Napomena

Kad učenici pišu, sklone su iznijeti na papir ono što im prvo pada na pamet, a ono što im prvo pada na pamet (vjerojatno fragmentarno) jest

najvažnija misao, koja je obično nova informacija u rečenici – pa ju vrlo često pišu na prvome mjestu u rečenici. Upravo zato što djeca još podosta pišu vođena „unutarnjim govorom“, bez čitanja prethodnih rečenica, takve su stilske pogreške česte. Ovakve bih vježbe preporučio za učenike od 4. do 7. razreda. U srednjoj školi trebalo bi više vježbati dobru uporabu međurečeničnih priloga u analitičkim tekstovima (esejima).

U nižim razredima (od 2. do 4.) učenici često održavaju tematski kontinuitet neprestanim ponavljanjem iste teme na početku rečenice, što stvara stilski iznimno loš tekst:

Onda smo napravili vrt s cvijećem. Onda smo postavili ogradu. Onda smo popravili krov.

Ivan je došao pred školu oko devet sati. Ivana je Marko tamo već čekao.

Zato je u tim razredima potrebno pripremiti što više vježbi tematske varijacije, tj. preoblikovanja ponavljajuće teme.

Nastavna jedinica: Rečenično sklapanje ili kombiniranje

Tijek nastavnog sata

- **Upoznavanje s tehnikom (metodom) rečeničnoga kombiniranja (sklapanja) na jednostavnim primjerima**

Koristeći se imanentnim gramatičkim znanjem, učenici sklapaju dvije rečenice u jednu zadržavajući sve informacije. Pritom ih je bitno upozoriti da mogu preoblikovati neke riječi i izbaciti one riječi koje se nepotrebno ponavljaju te da su moguće različite gramatički ispravne i stilski prihvatljive kombinacije. Primjeri:

- Marko voli gledati nogomet.
- Marko voli gledati košarku.
- Marko ne voli gledati tenis.

Moguća rješenja:

Marko voli gledati nogomet i košarku, a ne voli gledati tenis.

Marko voli gledati nogomet i košarku, ali ne i tenis.

- Ivan je ugledao viteza.
- Vitez je jurio na konju.
- Konj je bio bijel.

Moguća rješenja:

Ivan je ugledao viteza. Vitez je jurio na bijelom konju.

Ivan je ugledao viteza koji je jurio na bijelom konju.

- Gledao sam samo kraj utakmice.
- Ipak sam vidio ono najvažnije.

Moguća rješenja:

Gledao sam samo kraj utakmice no / ali / a ipak sam vidio ono najvažnije.

Iako / Premda sam gledao samo kraj utakmice, vidio sam ono najvažnije.
itd.

Ovisno o razredu u kojem se provode vježbe rečeničnoga kombiniranja, mogu se rabiti i upute s gramatičkim terminima. U drugom se primjeru može u uputama tražiti stvaranje atributne surečenice i atributa, u trećem se primjeru može tražiti oblikovanje suprotne ili dopusne surečenice.

- **Samostalno stvaranje jednostavnih primjera za vježbu rečeničnoga sklapanja ili kombiniranja**

Učenici, radeći u paru, smišljaju nekoliko primjera za jednostavno rečenično sklapanje. Razmjenjujući bilježnicu daju svoj zadatak susjednome paru u razredu.

- **Vježbanje na složenijim primjerima**

Na primjer, napišemo na ploči sljedeće rečenice i damo učenicima zadatak da ih slože u jednu rečenicu (pritom je dobro da opet rade u paru):

- Ivana je prestrašio prasak.
- Prasak je bio snažan.
- Ivan je potrčao prema glavnom izlazu.
- Ivan nije znao da su vrata zaključana.

Vjerojatno je da će učenici oblikovati sljedeće rečenice:

Ivana je prestrašio prasak koji je bio snažan pa je potrčao prema izlazu, ali nije znao da su vrata zaključana.

Ivana je prestrašio snažan prasak te je potrčao prema izlazu, ali nije znao da su vrata zaključana.

Manje je vjerojatno da će učenici stvoriti ovakvu rečenicu:

Prestrašen iznenadnim snažnim praskom, Ivan je potrčao prema izlazu ne znajući da su vrata zaključana.

jer se u njoj rabe dvije sintaktičke strukture koje su pokazateljem jezične zrelosti: imenski predikatni proširak i glagolski prilog. No ako su učenici već učili te oblike, može im se dati gramatička uputa.

Bitno je također da učenici uoče kako su sve tri navedene mogućnosti gramatične, premda je prva, zbog atributne surečenice umjesto pridjevskoga atributa, stilski lošija od preostale dvije.

Najveća korist od vježbi rečeničnoga kombiniranja upravo i jest uočavanje mogućnosti sintaktički raznovrsnog oblikovanja istoznačnih / bliskoznačnih rečenica te širenje sintaktičkoga repertoara za stvaranje rečenica, posebice rečenica pisanoga jezika. Frank O'Hare uspoređuje rečenično kombiniranje s vježbanjem nogometaša na treninzima: proširuju repertoar svojih driblinga, mogućih situacija na terenu da bi u utakmici mogli što bolje reagirati na situaciju na terenu.²³

Primjer:

- Uveli smo novi pravilnik.
- Nismo utjecali na ponašanje učenika.
- Pravilnik je potrebno mijenjati.

Vjerojatno rješenje:

Uveli smo novi pravilnik, ali nismo utjecali na ponašanje učenika pa je pravilnik potrebno mijenjati.

Učenicima se, ovisno o razredu, mogu dati određene gramatičke upute, npr.

- neka posljednja surečenica bude zaključna:

Uveli smo novi pravilnik, ali nismo utjecali na ponašanje učenika, dakle pravilnik je potrebno mijenjati.

- od glagola *uvesti* načini glagolsku imenicu:

Uvođenjem novoga pravilnika nismo utjecali na ponašanje učenika, stoga ga je potrebno mijenjati.

- od glagola *uvesti* načini glagolsku imenicu te započni rečenicu uzročnom surečenicom:

Budući da uvođenjem novog pravilnika nismo utjecali na ponašanje učenika, potrebno ga je mijenjati.

- **Samostalno stvaranje složenijih primjera za vježbu rečeničnoga sklapanja ili kombiniranja**

Učenici, radeći u paru, smišljaju nekoliko primjera za složenije rečenično sklapanje. Razmjenjujući bilježnicu, daju svoj zadatak susjednome paru u razredu. Ako učenici teže smišljaju primjere za vježbu, učitelj im

²³ *Sentence combining: Improving Student Writing without Formal Grammar Instruction*, Urbana, Illinois, 1976. (5. izd.), uvodni tekst.

može pokazati kako će neku rečenicu iz čitanke ili iz udžbenika nekog drugog predmeta rastaviti na jezgrene, izvorne rečenice, dekonstruirati. Npr.

„Nervozno sam se kretao po splavi koreći sam sebe, a i Jim je uzvrpoljen šetao pokraj mene.“²⁴

- Kretao sam se po splavi.
- Bio sam nervozan.
- Korio sam sâm sebe.
- I Jim je šetao pokraj mene.
- Bio je uzvrpoljen.

Pritom je potrebno učenike upozoriti da ne moraju rečenice sklopiti na potpuno isti način kako ih je sklopio autor. Bitno je da oni prema svome jezičnom osjećaju procijene je li rečenica gramatički i stilski skladno oblikovana. Takve vježbe osvješćuju snagu imanentne gramatike koju učenici nose u sebi. Učitelj može napomenuti kako se sposobnost oblikovanja pisanih rečenica sa složenijom strukturom stječe ponajprije čitanjem, čime se ističe važnost čitanja za dobro pisanje.

• **Vježbe stvaranja paragrafa, tj. niza tematski uže povezanih rečenica**

Bio si svjedokom prometne nesreće. Ovo su tvoja zapažanja napisana u natuknicama:

1.1. *2. studenog 2013. oko 19 sati prolazio sam Novom cestom.*

1.2. *Primijetio sam crveni golf.*

1.3. *Crveni golf je prebrzo jurio ulicom.*

2.1. *Vrlo glasno sam slušao glazbu.*

2.2. *Čuo sam škripanje automobilskih guma.*

3.1. *Automobil se kretao prema meni.*

3.2. *Prepao sam se.*

3.3. *Htio sam se nekamo skloniti.*

3.4. *Srećom, automobil je odjednom skrenuo na drugu stranu.*

3.5. *Automobil je udario u plavi autobus.*

3.6. *Plavi autobus je sa Stare ceste ušao na Novu cestu.*

4.1. *Sasvim je jasno...*

4.2. *Kriv je vozač crvenoga golfa.*

4.3. *Vozač crvenog golfa je prebrzo vozio.*

4.4. *Vozač crvenog golfa je izgubio kontrolu nad automobilom.*

²⁴ Iz teksta: „Bijeg u slobodu“ Marka Twaina; Hrvatska čitanka za V. razred, autori: A. Bežen i O. Jambrec, 2009., str. 91.

ZADATAK: Od tih zapažanja napiši izjavu koja će se sastojati od četiriju rečenica. Dakle, rečenice pod istim prvim rednim brojem trebaš povezati u jednu rečenicu. Pritom možeš izostaviti riječi koje se nepotrebno ponavljaju, promijeniti poredak riječi i preoblikovati neke riječi, no bitno je da značenje ostane isto.

Ovisno o razredu u kojem se provodi vježba učenicima se mogu dati i određene gramatičke upute. Može ih se, na primjer, uputiti na veznike: za prvu rečenicu: *dok, koji*; za drugu rečenicu: *iako / premda* itd. ili im dati ponešto složenije upute: za prvu rečenicu: *vremenska – glavna – atributna*; za drugu rečenicu: *dopusna – glavna* itd.

Napomena

Vježbe rečeničnoga kombiniranja mogu se intenzivno provoditi pri učenju složenih rečenica, ali može se s njima početi i znatno ranije, oslanjajući se na učeničku imanentnu gramatiku. Posebice bi ih mnogo trebalo provoditi u šestome razredu, čime bi se učenici pripremili za učenje složenih rečenica u sedmome razredu. Istaknut ću još jednom da takve vježbe razvijaju niz ključnih sposobnosti potrebnih za funkcionalno opismenjivanje učenika:

- razvija se svijest o važnosti stilski primjerenoga strukturiranja rečenice i teksta (nije dovoljno prikupiti ili znati bitne informacije, treba ih znati i prezentirati u pisanome tekstu - prema sintaktičkim i stilskim zakonitostima pisanoga teksta)
- razvija se samokritičnost, nužna za revidiranje svojega pisanog teksta
- razvija se svijest o nužnosti čitanja jer se tako mogu ponajbolje podsvjesno usvojiti sintaktičke i stilske zakonitosti pisanoga teksta
- razvija se svijest o svrsishodnosti usvajanja eksplicitnoga gramatičkog znanja
- razvija se sama sposobnost stvaranja sinonimnih rečenica različita sintaktičkog ustrojstva.

Osim toga, radeći u nekoliko navrata s učenicima takve vježbe, uočio sam da oni vole rečenično kombiniranje, vjerojatno zato što osjećaju moć svoje imanentne gramatike, a mislim da su vježbe rečeničnoga kombiniranja tako uspješne jer su to vježbe jezične produkcije, kreiranja, one učenika eksplicitno uvlače u proces s kojim se nesvjesno suočava pri pisanju: od niza jezgrenih misaonih predodžbi stvara se jedna ili niz povezanih rečenica.

Nastavna jedinica: Atribucija

- **Vježbanje atribucije na jednostavnim primjerima metodom rečeničnoga sklapanja / kombiniranja**

Zadatak: sljedeće rečenice sklopi u jednu. (Atribuiraj pridjeve uz imenice.)

- Bornin pogled lovio je tek površinu valova.
- Površina je bila bijela.
- Površina je bila pjenasta.
- Valovi su bili podivljali.

(Bornin pogled lovio je tek bijelu pjenastu površinu podivljalih valova.)

Zadatak: sljedeće rečenice sklopi u jednu. (Drugu rečenicu atribuiraj kao surečenicu uz imenicu „automobil“ iz prve rečenice.)

- Automobil je bio pun balona.
- Automobil je prošao pokraj nas.

(Automobil koji je prošao pokraj nas bio je pun balona.)

Zadatak: sljedeće rečenice sklopi u jednu. (Atribuiraj pridjeve ili cijele rečenice uz imenicu „ptica“.)

- Ugledao sam pticu.
- Ptica je bila malena.
- Ptica je bila narančasta.
- Takvu pticu nikad prije nisam vidio.

(Ugledao sam malenu narančastu pticu kakvu nikad prije nisam vidio.)

- **Učenici samostalno ili u paru smišljaju primjere za rečenično kombiniranje s atribucijom**
- **Vježbanje sažimanja atributne rečenice u imenički atribut (najčešće kvalitativni genitiv ili instrumental)**

Zadatak: atributnu rečenicu sažmi u skup riječi koji nema predikat.

Na teren je utrčao igrač koji je imao broj šesnaest.

(Na teren je utrčao igrač s brojem šesnaest.)

Ubrao sam cvijet koji je imao žute laticе.

(Ubrao sam cvijet sa žutim laticama.)

Ugledao je Karla, momčića koji je imao umiljato lice i težak karakter.

(Ugledao je Karla, momčića umiljata lica i teška karaktera.)

Dječak koji je imao plavu kosu projurio je na biciklu.

(Dječak plave kose projurio je na biciklu.)

• **Vježbanje sažimanja atributne rečenice preoblikovanjem finit-noga predikata u glagolski pridjev trpnim**

Zadatak: atributnu rečenicu sažmi u skup riječi s glagolskim pridjevom trpnim.

Učenike je najprije potrebno podsjetiti na tvorbu glagolskoga pridjeva trpnog: *preplašiti* – kakav? *preplašen*; *razbiti* – kakav? *razbijen*; *pospremiti* – kakav? *pospremljen*...

Nakon što smo obišli crkvu koja je smještena u samom središtu gradića, krenuli smo prema luci.

(Nakon što smo obišli crkvu smještenu u samom središtu gradića, krenuli smo prema luci.)

Prijašnja zgrada, koja je izgrađena još u 17. st., imala je ukrase nad prozorima.

(Prijašnja zgrada, izgrađena još u 17. st., imala je ukrase nad prozorima.)

Posebnu pozornost treba posvetiti slaganju imenice i glagolskoga pridjeva, s čim mnogi učenici imaju problema. Pravilo je vrlo jednostavno: nadređena imenica i glagolski pridjev uvijek se slažu u rodu, broju i padežu.

• **Vježbanje stvaranja imeničkoga predikatnog proširka**

(Držim, naime, da pri vježbanju atribuiranja ne trebamo atribuciju opisivati samo formalno gramatički, nego i semantički. Naime, imenički predikatni proširak, a i neke priložne oznake mogu donositi informacije koje se odnose više na imensku riječi negoli na predikat.)

Eksplikacija na nekoliko primjera rečeničnog sklapanja:

Vitez je bio umoran i iscrpljen.

Vitez je ujahao u gradić.

(Umoran i iscrpljen, vitez je ujahao u gradić.)

Pero je bio sretan zbog petice iz povijesti.

Pero je žurio doma.

(Sretan zbog petice iz povijesti, Pero je žurio doma.)

Učitelja su iznenadili njegovi odgovori.

Učitelj mu je odlučio dati još jednu priliku.

(Iznenaden njegovim odgovorima, učitelj mu je odlučio dati još jednu priliku.)

Učenici zatim smišljaju nekoliko primjera za stvaranje rečenica s imeničkim predikatnim proširkom, zadatke rješava drugi učenik, s profesorom komentiraju primjere.

- **Atribuiranje na osnovi rečenične imitacije**

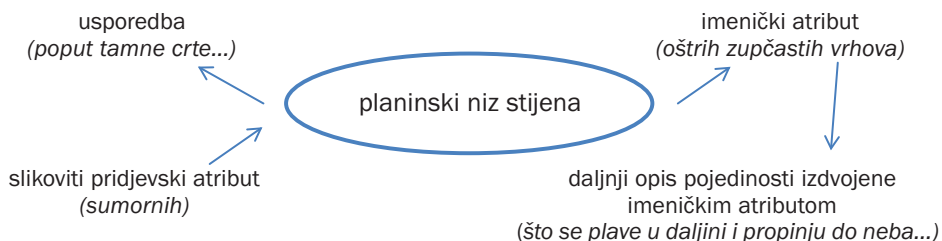
Primjer 1:

Na ploču napišemo sljedeću rečenicu:²⁵

Poput tamne crte preko cijelog horizonta, uzdiže se planinski niz sumornih stijena, oštrih zupčastih vrhova što se plave u daljini i prijeteći propinju do neba, vječito ogrnuti sivim, tmurnim oblacima.

Formalno gramatički gledano, središnji je rečenični član predikat *uzdiže se*, no semantički je najbitniji član *planinski niz stijena* i sve su druge informacije atribuirane njemu, pa i priložna oznaka načina (zapravo usporedba): *poput tamne crte preko cijelog horizonta*.

Rečenicu bi trebalo napisati na ploči i skrenuti učenicima pozornost na bogat, slikovit opis pojma *planinski niz stijena*. Atribucije se mogu prikazati i slikom:



Nakon toga treba učenicima dati zadatak da pokušaju napisati sličnu rečenicu, u kojoj će dodavati (atribuirati) raznovrsne opise osnovnoj sintagmi, npr. *svemirski brod*, *profesor matematike*, *hrabri vitez* i sl. Pritom se ne moraju slijepo držati modela, a preporuka je da rade u paru. Primjer:

*Poput progonjene životinje, među planetima je lutao stari **svemirski brod**, s mnoštvom ulupina i zarezotina, koje je nosio kao uspomene na nebrojene teške borbe.*

Metoda rečenične imitacije može se vježbati zajedno s metodom sklanjanja i preoblikovanja. Uz primjer za imitaciju, mogu se ponuditi ishodišne rečenice, tako da se učenik usredotoči na sintaktičko strukturiranje i preoblikovanje. Npr.

- Svemirski brod je lutao kao progonjena životinja.
- Svemirski brod je lutao među planetima.

²⁵ Rečenica je iz romana *Waitapu* Jože Horvata.

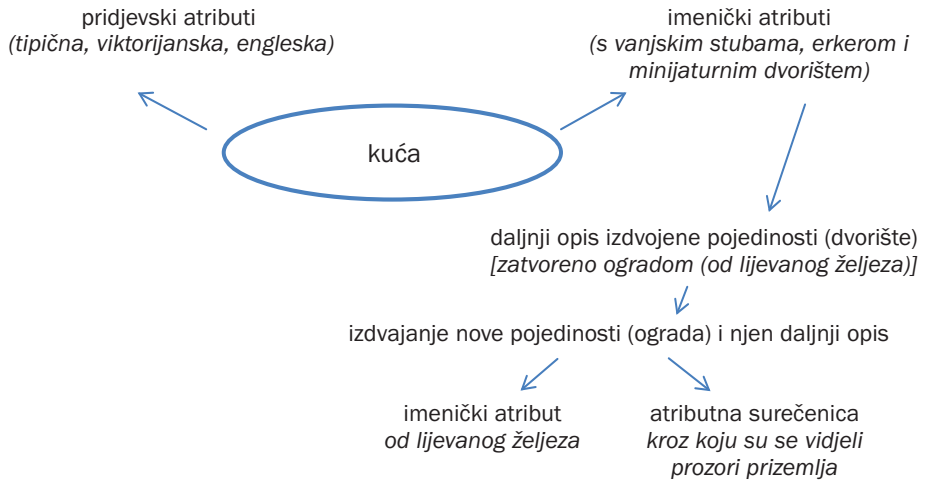
- Svemirski brod je bio star.
- Svemirski brod je imao mnoštvo ulupina i zarezotina.
- Svemirski brod je ulupine i zarezotine nosio kao uspomene na nebrojene teške borbe.

Primjer 2:

Na ploču napišemo sljedeću rečenicu:²⁶

Stan je bio manji od pariškog, ali obitelj Pollock imala je neviđenu sreću što je uspjela pronaći tipičnu viktorijansku englesku kuću od crvene cigle, s vanjskim stubama, erkerom i minijaturnim dvorištem zatvorenim ogradom od lijevanog željeza kroz koju su se vidjeli prozori prizemlja.

Potrebno se usredotočiti na opisivanje kuće slojevitim atribuiranjem:



Nakon toga treba učenicima dati zadatak da pokušaju napisati sličnu opisnu rečenicu u kojoj će dodavati (atribuirati) raznovrsne opise osnovnom pojmu, npr. hram, škola, trg, dječak, djevojčica, kraljevna... i sl.

Primjer:

*Ugledali smo predivni antički **hram** s golemim kamenim stupovima i kipovima na pročelju, koji prikazuju razne scene iz bogate grčke mitologije.*

Metoda rečenične imitacije može se vježbati zajedno s metodom skla-panja i preoblikovanja. Uz primjer za imitaciju, mogu se ponuditi ishodiš-

²⁶ Rečenica je iz romana *Oksa Pollock* Anne Plichota i Cenderine Wolf.

ne rečenice, tako da se učenik usredotoči na sintaktičko strukturiranje i preoblikovanje. Npr.

- Ugledali smo predivni antički hram.
 - Hram je imao goleme kamene stupove.
 - Hram je imao kipove na pročelju.
 - Kipovi prikazuju razne scene iz bogate grčke mitologije.
- **Atribuiranje na osnovi rečničkoga kombiniranja**

U stvaranje živopisne rečenice s bogatom atribucijom može se krenuti od rečničkoga kombiniranja, npr. od sljedećih deset rečenica učenici stvaraju jednu višestruko složenu rečenicu:

- Biciklist je bio malen.
- Biciklist je imao uplašen izgled lica.
- Biciklist je jurio niz pločnik.
- Biciklist je jedva uspio zaobići skupinu djece.
- Djeca su vrištala.
- Biciklist je udario u policajca.
- Policajac je bio golem.
- Policajac je bio mlad.
- Policajac je imao velike crne brkove.
- Policajac je iznenada stupio na pločnik.

Moguće rješenje:

Jureći niz pločnik, maleni biciklist s uplašenim izgledom lica jedva je uspio izbjeći skupinu djece koja su vrištala, no udario je u golemog mladog policajca s velikim crnim brkovima koji je iznenada stupio na pločnik.

Ili:

Zadatak: Sljedeće rečenice poveži u jednu rečenicu:

- Djevojka je sjedila na kraju mola.
- Imala je ruke na koljenima.
- Imala je zamišljen pogled.
- Taj njezin zamišljeni pogled lovio je obrise pučine.
- Pučina je bila maglovita.

Moguće rješenje:

Djevojka je sjedila na kraju mola, s rukama na koljenima i sa zamišljenim pogledom što je lovio obrise maglovite pučine.

Uz takve vježbe, sintaktičku poduku valja iskoristiti i za svladavanje pravila standardnoga jezika vezanih uz česte sintaktičke pogreške, ali to se ne smije raditi tek usputno, nego takvih vježbi treba biti puno i trebaju se ponavljati iz godine u godinu do kraja srednje škole. Ustrajno i opetovano trebalo vježbati sljedeće sintaktičke pojave:

- pisanje zareza u jednostavnoj i složenoj rečenici
- smještaj zanaglasnice
- uporaba *futura I.* / *futura II.* / *prezenta* za izricanje predbuduće radnje u zavisnoj surečenici
- uporaba neizravnoga objekta društva/sredstva, npr. *Došao sam (s) tramvajem.*²⁷
- uporaba određenog/neodređenog pridjeva u imenskome predikatu
- uporaba izravnoga objekta za neživo, npr. *Dodaj mi miš. (računalni)*
- uporaba prijedloga za s infinitivom
- pravilna uporaba priloga ili veznika *gdje, kamo, kuda*, priložnih oznaka s prijedlozima *kod, k* te priloga *van, vani*
- uporaba imeničkoga ili pridjevskoga atributa za pripadnost, npr. *stadion Dinama / Dinamov stadion*
- pisanje apozicije velikim/malim slovom: *hotel Zagreb, crkva sv. Petra, Osnovna škola Petra Preradovića...*
- uporaba povratno-posvojne (a ne posvojne) zamjenice kad se imenica uz koju zamjenica stoji ili koju mijenja odnosi na subjekt, tj. „pripada“ subjektu, npr. *Ti čuvaj tvoje/svoje stvari, a ja ću čuvati moje/svoje.*
- uporaba nestandardnih veznika *mada, ukoliko, bez da, pošto* (u uzročnome značenju)
- „lebdeći“ glagolski prilog, npr. *Dotrčavši na kolodvor, vlak je već otišao.*
- nedovršen zavisni rečenični dio, npr.

*Dok su robovi radili i skupljali različite šumske plodove, kopali kame-
nje za kuće i zlato.*

*Gledajući kako čarobnjak prolazi kroz šumu.*²⁸

itd.

²⁷ Neki gramatičari to nazivaju priložnom oznakom sredstva.

²⁸ Pritom bi učenike trebalo podsjetiti na mogućnost stvaranja nepotpune rečenice, tek interpunkcijski odijeljene, koja je pravilu u postpoziciji u odnosu na glavni rečenični dio. Takva je uporaba ograničena samo na neke funkcionalne stilove (književni, novinarski):

U književnom se tekstu, primjerice, može napisati:

Nije više imao vremena, nimalo vremena. Za ljubav.

No ne može se u molbi napisati:

Obraćam Vam se s molbom. Za posao.

Dakle, da bi se nastava sintakse u potpunosti usmjerila k jezičnome izražavanju, što zahtijevaju svi stručnjaci vezani uz nastavu hrvatskoga jezika, trebale bi prevladavati sintaktičke vježbe u kojima učenik na osnovi znanja o rečeničnim gradbenim elementima svjesno njima manipulira i stvara raznovrsne rečenice (i paragrafe) – preoblikovanjem, sklapanjem, revidiranjem, samim kreiranjem i sl. te vježbe u kojima učenik na osnovi znanja iz sintakse vježba primjenu pravila standardnoga jezika (pravopisnih, gramatičkih, stilskih). Pritom više ne bi sve gramatičke pojave koje se danas podučavaju bile didaktički jednakovrijedne. Neke bi gramatičke pojave i opise trebalo zanemariti jer znanje o njima ne možemo dovesti u izravnu vezu s izražavanjem, a neke bi se učile uporno i opetovano. Američki lingvist R. R. Noguchi formulirao je taj napatuk gotovo liječničkim žargonom:

„Trebalo bi locirati ona područja gdje se gramatika i pisanje preklapaju i identificirati one vrste problema u pisanju koji su najpodložniji tretiranju s pomoću gramatički zasnovanog pristupa.“²⁹

Takvome selekcioniranom pristupu gramatičkim temama trebali bi se prilagoditi udžbenici i radne bilježnice. Udžbenik nije mjesto gdje treba učiteljima nuditi gotove metodičke „recepte“ za usvajanje znanja o terminima, već bi on trebao biti svojevrsni pravopisno-gramatičko-rječnički podsjetnik u kojem bi gramatički pojmovi i pravila standardnoga jezika trebali biti jednostavno prezentirani, u kojem bi učenici mogli lako pronaći sve ono što im je potrebno kad naiđu na određeni jezični problem, pri čemu bi više prostora dobile one jezične činjenice uz koje se vežu učestale stilske, pravopisne ili gramatičke pogreške pri pisanju standardnim jezikom. Držim da bi određeni stručni tim trebao oblikovati slovnčko-pravopisno-rječnički priručnik (zapravo jezični savjetnik) kojim bi se učenik koristio od petog razreda do kraja srednje škole, a i poslije u životu jer bi u njemu lako i brzo potražio rješenje određene slovnčko-pravopisne dvojbe. Za svaki pojedini razred učenici bi kupovali dio savjetnika / priručnika s tim da bi postojao odvojeni rječnički dio zajedno s pripremljenim koricama u koje bi se umetali dijelovi savjetnika koji se koriste za jednu školsku godinu. Učenik bi tijekom školovanja dobio knjigu koja bi mu bila orijentir u hrvatskome standardnom jeziku za cijeli život, a bila bi dostupna i u digitalnom obliku. Kreativno sjecište svih stručnih nastojanja trebale bi postati radne bilježnice. U njima bi trebalo biti mnoštvo uzornih tekstova iz svih funkcionalnih stilova, vježbe kreiranja, revidiranja, preoblikovanja, sklapanja, korigiranja i lektoriranja rečenica i teksta uz upute na priručnik gdje postoje gramatički opisi i jezični savjeti vezani uz određene jezične pojave.

²⁹ Noguchi, R., R., *Grammar and the teaching of writing: limits and possibilities*, Urbana, Illinois, 1991., str. 9.

Krajnji cilj nastave gramatike i izražavanja, po kojem bi stručnjaci prilično objektivno mogli procijeniti razvoj jezičnih sposobnosti pojedinoga učenika, jest osposobljenost za pisanje izvrsnoga analitičkog teksta na standardnome jeziku s temom o kojoj su učeniku dostupne relevantne informacije. Ne želim nimalo podcijeniti razvijanje ostalih izražajnih sposobnosti (govor, čitanje, slušanje), no smatram da su one na neki način preduvjet izvrsnom pisanju. Držim, naime, da ne može izvrsno pisati analitički tekst učenik koji nema razvijenu naviku čitanja dovršenih članaka i knjiga jer se strukturne osobitosti (sintaksa) pisane rečenice, paragrafa i teksta i više nego eksplicitnom podukom usvajaju čitanjem, učestalim susretom s pisanim tekstom, i to na onoj podsvjesnoj razini, kako se usvaja i govorni jezik. Također, učenik koji ima razvijenu naviku koncentriranog čitanja nesumnjivo ima i dobru sposobnost koncentriranog slušanja, a što se tiče govornih sposobnosti na standardnome jeziku, posve sam siguran da bi učenik koji je u stanju napisati izvrstan analitički tekst na standardnome jeziku mogao, uz određene retoričke naputke i vježbe, prikladno tekst govorno prezentirati auditoriju.

Da bi se taj krajnji cilj postigao, nije nužno unijeti promjene samo u nastavu gramatike, tj. usmjeriti je s usvajanja znanja o terminima k jezičnome izražavanju, nego je nužno promijeniti izbor tekstova koji se čitaju i analiziraju na nastavi hrvatskoga jezika. Uz književne tekstove, koji danas posve prevladavaju, trebalo bi biti puno više tekstova iz ostalih funkcionalnih stilova, a ponajviše analitičkih tekstova u kojima se razlažu određene ideje, iznose i prosuđuju argumenti te na osnovi njih donose zaključci. Učenici moraju čitati što više takvih tekstova s njima bliskim temama kako bi već na podsvjesnoj razini usvojili određene zakonitosti strukturiranja takvih tekstova, a usto bi im itekako pomoglo nastavnikovo ekspliciranje strukture tekstova te sintaktičke vježbe strukturiranja rečenica i paragrafa.

THE EFFECT OF MOTHER TONGUE GRAMMAR TEACHING (IN THE EXAMPLE OF SYNTAX TEACHING)

SUMMARY

In the first part of the paper, a several experimental researches of the effectiveness of mother tongue grammar teaching are presented, in which, therefore, the impact of grammar teaching on the development of communicative competence is investigated, i.e. the impact on the development of students' speaking and writing skills. Based on the results of these studies, in the second part of the paper the author makes proposals for the teaching of certain syntax curriculum topics.

Key words: grammar teaching, syntax teaching, the effectiveness of mother tongue grammar teaching, communicative competence.