

UDK 81'242:373.3
811.163.42'242
159.946:37
Izvorni znanstveni članak
Prihvaćeno za tisak 11. 10. 2002.

Dunja Pavličević-Franić
Učiteljska akademija Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb

Lingvistička kompetencija nasuprot komunikacijskoj kompetenciji u ranojezičnome diskursu

Pri institucionalnome učenju materinskoga jezika, koji u ranoj fazi usvajanja jezika služi i kao komunikacijska osnovica sporazumijevanja, ali i kao preduvjet razvoja ne samo jezičnih nego i psihosocijalnih sposobnosti, od sudionika obrazovnoga procesa očekuje se razvoj komunikacijske stručnosti na razini funkcionalne primjene (komunikacijska kompetencija ili jezično znanje), ali i lingvističko znanje na razini gramatičke normativnosti (lingvistička kompetencija ili znanje o jeziku).

U ovome se radu, stoga, na osnovi teorijskih promišljanja i proučavanja ranojezičnoga diskursa, nastoji odgovoriti na važno lingvističko, lingvodidaktičko i psiholingvističko pitanje – je li svrhovitije učenje hrvatskoga standardnoga jezika temeljiti na razvijanju lingvističke kompetencije ili, pak, veću pozornost posvetiti komunikacijsko-funkcionalnomu pristupu? Odnosno, hoćemo li u ranojezičnome diskursu afirmirati učenje tzv. deklarativnoga gramatičkoga znanja ili ćemo ponajprije razvijati metajezične i metakognitivne sposobnosti koje uključuju kondicionalno znanje i potiču opće komunikacijske sposobnosti?

I. UVOD

Jezik, kao apstraktan sustav znakova i pravila koji ponajprije služe sporazumijevanju, ne mora uvijek i svuda imati istu ulogu, svrhu i sustav vrijednosti. Različiti su ga znanstvenici, teoretičari i praktičari, različito poimali i tumačili: od opće razine univerzalnoga lingvističkoga koda, do pojedinačnih (ali međuzavisnih) odnosa lingvističkih pojava s elementima kognitivnih, socijalnih, kulturoloških pojava. Lingvisti jezik spoznaju unutar različitih aspekata jezikoslovne teorije (de Saussure, F., 2000; Chomsky, N. 1966; Martinet, A., 1973), sociolingvisti ga proučavaju u međudnosu mnogobrojnih društvenih i jezičnih struktura odnosno u komunikacijskim situacijama različitih govornika i dru-

štvenih skupina (Hymes, D., 1984; Spolsky, B. 1998), psiholingvisti jezik stavljaju u kontekst mišljenja i funkcionalne primjene u pojedinim govornika ovisno o razvojnim i psihofizičkim sposobnostima (Vygotsky, L. S., 1962; Titone, R., 1977, u: Škiljan, D., 1980, *Pogled u lingvistiku*), dok lingvodidaktičari jezični fenomen promatraju u okvirima primijenjene lingvistike tretirajući ga kao sadržaj učenja, ali i kao sredstvo prijenosa informacija u procesu učenja/poučavanja (Težak, S., 1998; Pavličević-Franić, D., 2001). Kako učenje/poučavanje jezika nije drugo do oblik komunikacije, uspješno rješavanje jezično-komunikacijskih problema postaje ključnim pitanjem procesa institucionalnoga usvajanja standardnoga hrvatskog jezika u ranojezičnome razdoblju (predškola i početni razredi osnovne škole).

Za stupanj usvojenosti jezika, mogućnost njegove diskurzalne primjene u jezičnoj praksi i sposobnost govornika da od više jezičnih sustava (podsustava) u komunikacijskoj situaciji izabere najprimjereniji, Dell Hymes (1984) rabi termin *komunikacijska kompetencija* ili jezična stručnost. U lingvističkoj se teoriji o pojmu kompetencije različito promišljalo. N. Chomsky (1966) nazivom »*competence*« označava samo lingvističku kompetenciju (*poznavanje gramatike*), razlikujući je od performativnoga govora (»*performance*«) koji predstavlja uporabnu, izvedbenu razinu govorne osobe. Takvim je tumačenjem bliže Saussureovu poimanju univerzalnoga jezika koji je istodobno i zakonodavan i komunikacijski kod, nego Habermasovoj *čistoj teoriji komunikacijske kompetencije* (Bourdieu, P., 1992, 23), u kojoj se ističe važnost komunikacijske situacije i stupanj jezične razvijenosti pojedinoga govornika, odnosno stupanj usvojenosti svih pripočajnih idioma pojedine govorne osobe. Suvremena, pak, sociolingvistička i psiholingvistička istraživanja priznaju promjene u svakome individualnome diskursu, bez obzira na inicijalne elemente koji ih u komunikaciji uvjetuju (Škiljan, D., 1980; Hymes, D., 1984; Čudina-Obradović, M., 1995; Spolsky, B., 1998; Widdowson, H. G., 2000; Pavličević-Franić, D., 2003). Jasno se ističu dvije razine stručnosti, te uvodi razlika između *lingvističke kompetencije* (gramatičke stručnosti) i *komunikacijske kompetencije* (pragmatične stručnosti). Pritom se od sudionika izobrazbenoga procesa očekuje određeni stupanj usvojenosti obiju kompetencijskih razina. To u praksi, na žalost i ponajviše, znači usvajanje *lingvističkoga znanja na razini gramatičke normativnosti* (lingvistička kompetencija ili znanje o jeziku), a tek zatim i u manjem opsegu razvoj *komunikacijske stručnosti na razini funkcionalne primjene* (komunikacijska kompetencija ili jezično znanje). Kada je riječ o materinskome idiomu, koji ujedno služi i kao komunikacijska osnovica za druge predmete, trebalo bi biti obrnuto. Odnosno važnim preduvjetom jezičnoga razvoja, trebale bi postati ne samo lingvističke nego i komunikacijske i psihosocijalne sposobnosti govornika. Riječ je o jezičnim i izvanjezičnim elementima koji obuhvaćaju individualne potrebe, individualne osobine te individualno jezično iskustvo i predznanje govorne osobe.

Uzimajući u obzir sve navedeno, valja znati kako oblikovati jezične programe, te u kojoj mjeri, kako i kada proces institucionalnoga učenja hrvatskoga jezika temeljiti na razvijanju lingvističke kompetencije, a kada veću pozornost

posvetiti razvoju komunikacijsko-funkcionalne jezične kompetencije na razini svih uporabnih idioma pojedinca ili sredine. Ako je svrha usvajanja hrvatskoga standardnog jezika u ranojezičnome razdoblju razvoj što uspješnije komunikacije na zajedničkome materinskom jeziku, onda se ne čini svrhovitim afirmirati kurikulum koji potiču učenje deklarativnoga znanja (Zarevski, P., ur., 2000, 25), nego ponajprije valja razvijati metajezične i metakognitivne sposobnosti govornika koje uključuju kondicionalno znanje i potiču opće komunikacijske sposobnosti.

II. LINGVISTIČKA KOMPETENCIJA NASUPROT KOMUNIKACIJSKOJ KOMPETENCIJI U RANOJEZIČNOME DISKURSU

Dijete usvaja jezik brzo, lako i bez napora, ponajprije motivirano potrebom sporazumijevanja s okolinom, dakle, potrebom funkcionalne komunikacije u svakodnevnim komunikacijskim situacijama. U toj fazi govornoga razvoja djetetovo izražavanje sadrži elemente ugođe pa većina djece govorne aktivnosti prihvaća s radošću. S početkom, pak, institucionalnoga učenja jezika izražavanje na materinskome hrvatskom jeziku postaje problem. Što se dogodilo da se spontana i vesela govorna komunikacija pedškolskoga djeteta razvila u neprikladnu i nedostatnu komunikacijsku kompetenciju učenika na organskome ili kojem drugome idiomu? Kako to da se u procesu učenja/pučavanja materinskoga jezika nije nastavio razvijati onaj suptilni jezični osjećaj predškolaca za radosna brbljanja i stvaralačke jezične igre – nego se tijekom školovanja pretvorio u strah od komunikacije na vlastitome materinskom jeziku?

Istraživanja pokazuju¹ da institucionalizirano učenje hrvatskoga jezika tijekom osnovne škole, iako zastupljeno velikim brojem sati, ne rezultira nužno boljom sposobnošću izražavanja, sporazumijevanja, govorenja i pisanja na materinskome jeziku. Temelji li se učenje i pučavanje hrvatskoga jezika na teorijskome znanju, bez stvarne funkcionalne primjene, osobito kad je riječ o ranojezičnome razdoblju, učenje standardnoga jezika neće rezultirati uspješnijom komunikacijom, bogatijim rječnikom i izražavanjem bez straha od pogreške. Tijekom ranojezičnoga učenja djeca vrlo brzo shvate da pri komunikaciji postoji pravilnost. Ta tzv. *logika govora*, tipična za razinu pragmatične jezične kompetencije u predškolskoj dobi (bez obzira na gramatičku pravilnost), proširuje se polaskom u školu na tzv. *gramatiku govora*, što razumijeva razinu lingvističkih normi i pravila koja učenik tek treba usvojiti. Dolazi do nagloga prijelaza s funkcionalno-komunikacijskoga učenja tijekom predškole na standardizirano

1 * *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini, knjiga I: prikazi, problemi, putokazi (2002)*, Urednice: Kovačević, M. – Pavličević-Franić, D., Projekt TEMPUS. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Naklada »Slap«.

* *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini, knjiga II: teorijska razmatranja, primjena (2003)*, Ur: Pavličević-Franić, D. – Kovačević, M., Projekt TEMPUS. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Naklada »Slap«.

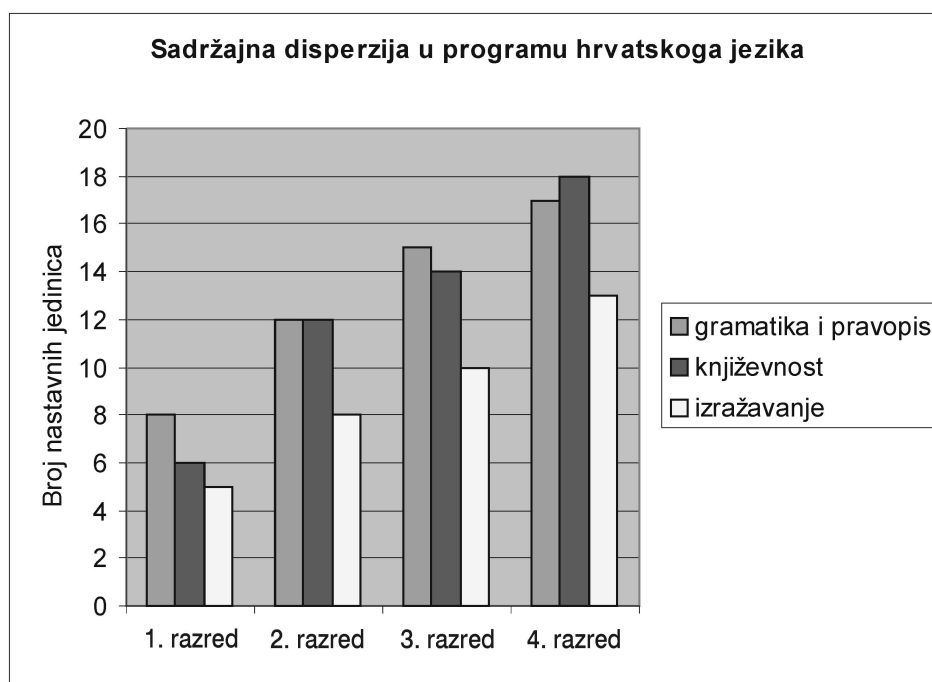
* *Učitelji za učitelje (2000.)*, Urednik: Zarevski, P. UNICEF-ov projekt »Aktivna/efikasna škola«. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa RH, IEP d.o.o.

učenje odnosno na gramatizirani pristup usvajanju jezika. Do polaska u školu dijete uglavnom komunicira na svome organskom idiomu. Najčešće je riječ o sociolektu, više ili manje različitom od standardnoga jezika, usvajanje kojega sustavno počinje tek djetetovim uključivanjem u odgojno-obrazovne institucije. Jednostrano normativno dijete predškolske dobi koje poznaje samo svoj prvi organski idiolekt (L₁), polaskom u školu postaje nenormativno okomito bilin-gvalan/plurilingvalan učenik koji nedovoljno poznaje norme standardnoga jezika (L₂), ali i drugih, uglavnom supstandardnih idioma hrvatskoga jezika (L₃), pa stoga od njih i odstupa. Kako školski sustav učenja/poučavanja jezika uglavnom ne dopušta usvajanje jezika samo na razini komunikacijske funkcionalnosti, javlja se strah od komunikacije na standardnome jeziku. U ranoj fazi jezičnoga usvajanja, inzistirati na teorijskome znanju o jeziku, a ne na stvarnom uporabnom jezičnom znanju, znači dokidati stvaralački element logike govora. Jezične 'pogreške' (otklon od standarda) sedmogodišnjega prvoškolca ne upućuju uvijek na nizak stupanj lingvističkoga znanja. Dapače! S aspekta komunikacijske kompetencije, riječ je o pozitivnoj pojavi koja upućuje na razvijen jezični osjećaj i činjenicu da učenik zna 'lingvistički misliti'. Zahvaljujući upravo logici govora tipičnoj za djecu razvijene pragmatične jezične stručnosti, dakle, razvijene komunikacijske kompetencije, u kasnijoj fazi učenja jezika usvojiti će se i gramatika govora. Usporednim modelom paradigmatškoga prijenosa dijete će naučiti uspješno proizvoditi i standardnojezične jedinice na fonološkoj, morfološkoj i sintaktičkoj razini, bez pogrešaka u komunikaciji.

Postavke suvremene razvojne psihologije i psiholingvistike (Čudina-Obradović, M., 1995; Kovačević, M., 1995; Wood, D., 1995), lingvodidaktike (Težak, S., 1998; Pavličević-Franić, D., 2001), primijenjene lingvistike (Widdowson, H. G., 2000; Cook, G., 2000) i teorije kurikuluma (Moller, Ch., 1992; Rosandić, D., 1993), govore u prilog komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa učenju/poučavanju jezika. No, analiza službenih školskih programa za hrvatski jezik (Kovačević, M. – Pavličević-Franić, D., 2002), potvrđuje nerazmjer između poticanja lingvističke kompetencije (učenje o jeziku) nasuprot komunikacijskoj kompetenciji (učenje jezika). Pritom, razvoj lingvističke ili gramatičke kompetencije koja potiče učenje teorijskih jezičnih pojmova i gramatičko-pravopisnih definicija, dobiva preveliko značenje, a zanemaruje se pragmatična komunikacijska kompetencija, odnosno jezik u funkciji svakodnevnoga sporazumijevanja. Aktualni Nastavni plan i program (1999) daje tercijarnu ulogu nastavi izražavanja u ranojezičnome razdoblju, iza nastave gramatike i nastave književnosti. Program, doista, upućuje na načela funkcionalnosti i međupredmetne korelacije te razinu prepoznavanja pri usvajanju teorijskih gramatičko-pravopisnih pojmova. No, u konačnici se ipak inzistira na zapamćivanju i reprodukciji definicija i pravila. Odnosno, u praksi su učitelji i pisci udžbenika oni koji određuju opseg, razinu i granice usvajanja jezičnoga sadržaja.

Od četiri područja koja obuhvaća predmet 'hrvatski jezik', najveći dio sadržaja u mladim razredima osnovne škole predviđen je za učenje o jeziku (gramatika, pravopis) i učenje o književnosti. Dodamo li književnoteorijskim sadr-

žajima i sadržaje medijske kulture (5 – 11 nastavnih jedinica, ovisno o razredu), nerazmjer postaje još uočljiviji. Odnosi se na opsežnu razliku između nastave izražavanja s jedne strane (36 nastavnih jedinica u prva četiri razreda) i nastave ostalih područja s druge strane (102 nastavne jedinice). Takav neprikladan i nesvrhovit omjer sadržaja još je izraženiji uzme li se u obzir činjenica da se sadržaji izražavanja iz razreda u razred ponavljaju (opisivanje, pričanje, pripovijedanje...), dok se izrazito povećava broj *novih* gramatičko-pravopisnih, književnoteorijskih i medijskih pojmova koje valja usvojiti (grafikon 1).



Grafikon 1. Sadržajna disperzija u programu hrvatskoga jezika

Stoga bi usvajanje standardnoga jezika u ranojezičnome razdoblju trebalo koncepcijsko-programski biti drukčije određeno i postavljeno. Svrha bi bila učenje funkcionalne imanentne gramatike i razvoj temeljnih jezičnih djelatnosti – aktivnoga slušanja, produktivnoga govorenja², čitanja i pisanja, dakle, funkcionalnoga izražavanja. Na ovome razvojnom i izobrazbenom stupnju puno je važnije (i učinkovitije) praktično govoriti, čitati, pisati standardnim jezikom, nego preuranjeno propisivati učenje apstraktnih gramatičko-pravopisnih sadržaja koji mogu nepotrebno izazvati nerazumijevanje i negativan stav prema usvajanju materinskoga jezika.

2 Lingvodidaktičari *govorenje i pisanje* nazivaju produktivnima, a *slušanje i čitanje* receptivnim vještinama.

III. FUNKCIONALNO–KOMUNIKACIJSKI PRISTUP PRI INSTITUCIONALNOM UČENJU HRVATSKOGA JEZIKA

Komunikacijsko–funkcionalni pristup jezičnim sadržajima temeljen je na načelima humanističke edukacije. Primjeren je ranoj fazi usvajanja jezika jer polazi od činjenice da apstraktan sadržaj kakav je gramatika treba poučavati zorno, na osnovi primjera iz svakodnevnih priopćajnih situacija, ne uključujući samo sustave kojima se prenose jezične informacije (kognicija), nego i odnose među osobama koje se sporazumijevaju (emocije, osobine ličnosti). Učenje normativne gramatike, pritom, nije nužno za usvajanje jezika i razvoj komunikacijskih sposobnosti. Stoga su gramatički sadržaji prilagođeni spoznajnim mogućnostima i interesima u određenoj dobi, odnosno, normativna je gramatika preoblikovana u didaktičku gramatiku. Osnovna su joj obilježja *deskriptivnost* (opisnost), *immanentnost* (primjerenost) i *funkcionalnost* (jezik u svrhu svakodnevnoga sporazumijevanja). Jezik se uči komunikacijom, odnosno poticanjem i usvajanjem konkretnih jezičnih djelatnosti. Dakle, *komunikacijom do gramatike, a ne obrnuto!* Takav jezično–izražajni pristup sadržajima značio bi prvenstveno razvijanje osnovnih jezičnih djelatnosti slušanja, ponavljanja, govorenja, čitanja i pisanja (komunikacijska kompetencija = jezično znanje), ne ulazeći u ranojezičnome razdoblju u podrobno definiranje i analiziranje jezičnih pojava (lingvistička kompetencija = znanje o jeziku). Svrha ovako zamišljenoga procesa učenja hrvatskoga jezika odnosila bi se na *razvoj izražajnih komunikacijskih sposobnosti* svih vrsta, a ponajprije na uspješno usmeno i pismeno snalaženje u svakodnevnim priopćajnim situacijama. Između ostaloga i zato što govor i pismo, kao oblici jezičnoga ostvaraja, imaju bitnu ulogu u procesu učenja općenito, odnosno pri usvajanju svekolikoga znanja i drugih sadržaja, a ne samo sadržaja hrvatskoga jezika.

Komunikacijski model učenja traži i komunikacijski funkcionalan proces poučavanja, primjeren i razigran, a ipak učinkovit, drukčiji od tradicionalne predavačke pouke. Dakako, podrazumijeva se primjena načela osnovnih jezikoslovnih teorija, ali psiholingvistički i didaktički preoblikovanih za potrebe suvremenoga procesa ranojezičnoga učenja/usvajanja. Pritom valja imati na umu sljedeće:

- jezik je sustav i treba ga usvajati (učiti i poučavati) u njegovoj sveukupnosti, a ne samo pojedine elemente, pri čemu se proučavanje zasniva na strukturama, najčešćotnijim uzorcima riječi i rečeničnim modelima primjerenima ranojezičnomu diskursu;
- deskriptivna didaktička gramatika počinje lingvističkim opisima postupno, imajući na umu jezičnu hijerarhiju i paradigmatsko–sintagmatski slijed;
- funkcionalna lingvistika inzistira na učenju jezika u funkciji svakodnevne komunikacije, a ne na reprodukciji napamet naučenih gramatičkih pravila i definicija, pri čemu se usvajanje deklarativnoga znanja temelji na razlikovanju relevantnog od redundantnog;

- usvajanje jezika zasniva se na induktivnoj metodi (oprimjerena komunikacija) i načelu supstitucije, pri čemu jezični oblici funkcija kojih je poznata pomažu u analognom otkrivanju novih, drugih i drukčijih oblika (proceduralno i kondicionalno znanje);
- afirmira se didaktička igra kao oblik učenja/pučavanja, jer se učeći u igri uči brže i uz manji zamor, a obrazovni se učinak javlja nesvjesno kao popratni domašaj;
- u skladu s humanističkom edukacijom, u proces učenja/pučavanja jezika, uz već postojeću spoznaju (kognicijski element), afirmiraju se elementi emocionalnosti, doživljajnosti i pozitivne slike ličnosti, pri čemu se ističe individualnost, stvaralaštvo, ali i interkulturalizam.

Uporabni Nastavni plan i program hrvatskoga jezika za osnovnu školu (1999), kad je riječ o ranoj fazi institucionalne jezične izobrazbe, većinom ne poštuje navedene odrednice, osobito u hijerarhijskome slijedu jezičnih sadržaja i predloženim modelima usvajanja jezika. Učenik se polaskom u školu odjednom suočava s apstraktnim gramatičko–pravopisnim pojmovima koje ne razumije pa ih uglavnom uči napamet. No, teorijsko znanje definicija i pojmova, dakle metajezično znanje koje je u određenoj mjeri potrebno usvojiti, ostane li samo na toj razini, neće rezultirati boljim poznavanjem jezika i lakšom komunikacijom. Prosječan današnji pučkoškolac u stanju je vrlo točno reproducirati gramatičko–pravopisna pravila koja je zapamtio tijekom školovanja. No, unatoč tomu, u svakodnevnoj komunikaciji obilježava ga šturi vokabular, nedorečene rečenice krnje strukture, poteškoće pri verbaliziranju misli, nelagoda pri uporabi standardnoga hrvatskog jezika. Stoga bi u ranoj fazi jezičnoga usvajanja najviše pozornosti trebalo posvetiti izradi takvih jezičnih kurikulumuma koji će poticati stvaranje komunikacijski kompetentne osobe razvijenoga jezičnoga znanja, ali i pouzdanja, osobe koja se može suvereno izražavati na jednome ili više djelatnih jezičnih idioma, bez straha od komunikacije na materinskome jeziku. Komunikacijsko–funkcionalni didaktički pristup ide upravo za tim tragom, potičući dinamičan, raznolik, zanimljiv, a ipak primjeren i svrhovit proces učenja (usvajanja) hrvatskoga standardnog jezika koji, uz to, nastoji dokinuti neplodono jezično teoretiziranje i gramatiziranje u korist zanimljivog i učinkovitog ranojezičnoga diskursa.

IV. ZAKLJUČAK

Stvaranje uvjeta za razvoj komunikacijskih sposobnosti i povećanje komunikacijske kompetencije na razini svih priopćajnih idioma materinskoga jezika, trebao bi biti važan cilj uspješnoga institucionalnoga učenja/pučavanja hrvatskoga jezika u ranoj fazi jezičnoga usvajanja. Između ostaloga i zato što izražavanje (usmeno i pismeno), kao oblik komunikacije, ima bitnu ulogu u procesu učenja općenito, a ne samo kao sadržaj materinskoga jezika. Istraživanja potvrđuju da je razvijenija komunikacijska stručnost proporcionalna uspješnijoj

socijalizaciji, a utječe i na cjelokupan razvoj svestrane stvaralačke ličnosti. Za neke jezične sadržaje nije upitno hoće li biti primjereni djetetu određene dobi jer će ih većina prosječne djece savladati. Ako ne drukčije, onda učenjem napamet! No, upitnom postaje nužnost takva ranoga uključivanja teorijskih jezičnih sadržaja u proces usvajanja standardnoga jezika. Čini se primjerenijim i svrhovitijim, barem u ranojezičnome razdoblju, da sve sastavnice predmeta koji nosi naziv 'hrvatski jezik', budu u funkciji izražavanja s primarnom svrhom razvijanja komunikacijskih sposobnosti odnosno pragmatične komunikacijske kompetencije. Program bi trebao poticati, a ne zanemarivati govoreni jezik, osloboditi učenika za govorno i pisano izražavanje standardnim jezikom, ali i drugim uporabnim idiomima sredine, predviđajući veći broj sati za primjerenije teme, jezične situacije i komunikacijske postupke.

Dakako, učenje normativne gramatike i pravopisa ne treba dokinuti niti za boraviti. No, valjalo bi ga učiniti funkcionalnim, lingvistički postupnim i sustavnim, didaktički primjerenim i prilagođenim psihofizičkim mogućnostima govornika, te usmjerenim ponajprije razvoju komunikacijskih sposobnosti. Odnosno, pasivno teorijsko znanje valjalo bi pretvarati u aktivnu i uspješnu funkcionalnu komunikaciju. Iako se u službenome tekstu Programa kao temeljna zadaća učenja/poučavanja hrvatskoga jezika navodi osposobljavanje za uspješnu komunikaciju na materinskome jeziku, sve ostaje deklarativna podrška ako sudionici izobrazbenoga procesa novousvojene sadržaje ne učine dijelom svoga aktivnoga leksika i svakodnevne komunikacije, u konkretnim govornim i pisanim komunikacijskim situacijama, u kojima će s razumijevanjem koristiti riječ, staviti je u funkciju, smjestiti u govorni lanac, oblikovati rečenicu. Institucionalnu pouku standardnoga hrvatskog jezika valja ustrojstvom, sadržajima, metodama i oblicima rada podrediti upravo tome cilju. Logika govora koju dijete poznaje suprotna je gramatici govora koju bi tek trebalo usvojiti. Kada je riječ o ranome jezičnome usvajanju, to ponajprije znači što više poticati djetetove jezične i izvanjezične sposobnosti, te afirmirati ranojezične kurikulume koji ne ističu samo učenje tzv. deklarativnoga gramatičkog znanja, nego veću pozornost posvećuju razvijanju metajezičnih i metakognitivnih sposobnosti što uključuje kondicionalno znanje i razvoj općih komunikacijskih sposobnosti.³ Od sudionika obrazovnoga procesa u toj razvojnoj dobi, dakle, valja ponajprije očekivati uspješnu *komunikacijsku stručnost na razini funkcionalne primjene* (komunikacijska kompetencija), a tek potom i nešto kasnije *lingvističko znanje na razini gramatičke normativnosti* (lingvistička kompetencija).

S aspekta institucionalnoga učenja/poučavanja hrvatskoga jezika, upravo službeni program trebao bi biti prva instancija u davanju prednosti funkcionalnome izražavanju, tj. razvijanju pragmatične komunikacijske kompetencije u mlađim razredima osnovne škole. Komunikacija se razvija komunicirajući, u funkciji stvarnoga izražavanja. Rabeći najprije konkretne logičke izričaje (bez obzira

3 *Učitelji za učitelje* (2000), Urednik: Zarevski, P., UNICEF. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa RH, IEP d.o.o.

na moguće 'pogreške'), a poslije i apstraktne gramatičke paradigme, dijete će tijekom školovanja postupno naučiti proizvoditi i standardnojezične oblike na svim jezičnim razinama. Preuranjeno propisivati usvajanje apstraktnih teorijskih pojmova može biti nesvrhovito te nepotrebno izazvati negativan stav i strah od neuspjeha. Čini se, stoga, primjerenijim prihvatiti jezične kurikulume u kojima će se faza jezično-izražajnoga pristupa (funkcionalno jezično usvajanje) protegnuti na cijelo početno razdoblje institucionalnoga učenja/poučavanja jezika, potičući temeljne jezične djelatnosti, sa svrhom ostvarenja ne samo sve složenijih i opsežnijih teorijskih osnova, nego ponajprije razvoja pragmatične komunikacijske kompetencije mladih govornika standardnoga hrvatskog jezika.

Literatura

1. Bourdieu, P. (1992): *Što znači govoriti*. Zagreb: Naprijed.
2. Cook, G. (2000): *Language Play, Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
3. Chomsky, N. (1966): *Cartesian Linguistic*. New York: Harper and Row.
4. Čudina-Obradović, M. (1995): *Igrom do čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Hymes, D. (1984): *Etnografija komunikacije*. Beograd: BIGZ.
6. Kovačević, M. (ur.) (1995): *Language and Language Communication Barriers*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
7. Kovačević, M. – Pavličević-Franić, D. (ur.) (2002): *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini I.: prikazi, problemi, putokazi*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu i Naklada »Slap«.
8. Martinet, A. (1973): *Jezik i funkcija*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
9. Moller, Ch. (1992): *Didaktika kao teorija kurikuluma*, u: Didaktičke teorije. Zagreb: Educa.
10. *Nastavni plan i program za osnovnu školu – Hrvatski jezik*, (1999). Prosvjetni vjesnik. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa RH.
11. Pavličević-Franić, D. (2001): *Komunikacijska kompetencija u procesu ranojezičnoga razvoja*. Metodika, Vol. 2, br. 2-3, str. 127 – 137. Zagreb: Učiteljska akademija.
12. Pavličević-Franić, D. – Kovačević, M. (ur.) (2003): *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II.: teorijska razmatranja, primjena*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu i Naklada »Slap«.
13. Rosandić, D. (1993): *Novi metodički obzori*. Zagreb: Školske novine.
14. Saussure, F. (2000): *Tečaj opće lingvistike*. Zagreb: Artresor naklada, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
15. Spolsky, B. (1998): *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
16. Škiljan, D. (1980): *Pogled u lingvistiku*. Zagreb: Školska knjiga.
17. Težak, S. (1998): *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
18. Zarevski, P. (ur.) (2000): *Učitelji za učitelje, Aktivna/efikasna škola*. UNICEF. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa RH i IEP d.o.o.
19. Widdowson, H. G. (2000): *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
20. Wood, D. (1995): *Kako djeca misle i uče*. Zagreb: Educa.

*Linguistic Competence in Contrast to Communicative
Competence in Early Language Discourse*

In the institutional mother tongue learning, in early language acquisition phase, language also serves as a communication basis for other subjects and as a prerequisite for the development of both linguistic and psychosocial abilities. From all participants of that educational process are expected to have both linguistic knowledge about grammar norms (linguistic competence or knowledge about language) and communicative competence related to functional applications (knowing how to use language).

Through theoretical analysis and study of early language discourse in practice, this paper attempts to answer an important linguistic, didactic and psychological question – is it more purposeful to base the learning/teaching of Croatian on developing linguistic competence or to pay greater attention to the communicative-functional approach? Will we promote in early language discourse the acquisition of so called declarative grammatical knowledge, or, will we developed metalinguistic and metacognitive abilities which include conditional knowledge and encourage general communicative abilities?

Ključne riječi: lingvistička kompetencija, komunikacijska kompetencija, učenje jezika, usvajanje jezika, hrvatski jezik

Key words: linguistic competence, communicative competence, language learning, language acquisition, Croatian