



# **Metodička istraživanja**



## DIJALEKT I/ILI STRANI JEZIK U RANOJ DOBI: TAKO JEDNOSTAVNO ILI IPAK ZNATNO SLOŽENIJE?<sup>1</sup>

Dževdet Hadžiselimović

Pula

Primljeno, 28. srpnja 2005.

*Polazeći od složene jezične situacije neke djece i stanovitih nepovoljnih posljedica takve situacije na njihov razvoj i ponašanje, propitujemo čimbenike i pretpostavke za odgovor na dvojbu iz naslova, odnosno za stručno utemeljeni odgovor na pitanje: kojem djetetu, u kakvoj konkretnoj situaciji, uolikoj mjeri i na koji način posredovati neki dijalekt ili strani jezik u ranoj dobi?*

*Najprije raspravljamo činjenicu velikog raspona individualnih razlika u (jezičnim) sposobnostima i model njihova odnosa s kompleksnim zahtjevima koji se postavljaju pri recepciji i produkciji nekoga stranog jezika ili dijalekta. Predočavamo, nadalje, dinamičku interakciju sposobnosti, motivacije i metoda učenja kao bitnih čimbenika uspješnosti učenika u svladavanju (stranog) jezika, ali i uspjeha učitelja u podučavanju. Zatim uspoređujemo birokratsku proizvoljnost pri uvođenju učenja stranih jezika u osnovnu školu (slično Šuvarovu utemeljenju tzv. opće srednje škole) s oprezom, stručnim promišljanjem i individualiziranim pristupom koje pri tome preporučuju stručnjaci. Zaključujemo da postoje djeca iznimnih sposobnosti koja, uz odgovarajuću pomoć, mogu u osnovnoj školi uspješno usvajati jedan ili više stranih jezika, ali da su u njoj i učenici vrlo skromnih sposobnosti kojima je i svladavanje materinskog jezika znatan problem te da je sustavno nametanje neprimjerenih zahtjeva, a to se nekoj djeci događa svakodnevno, svojevrsno »pedagoško« nasilje.*

**Ključne riječi:** *dijalekt, strani jezik, (ne)rodni jezik, jezične sposobnosti, individualne razlike, motivacija, »pedagoško« nasilje, metodička umijeća.*

Dobro je i pohvale vrijedno, u Istri i drugdje, njegovati dijalekte čakavskog narječja i tako ih očuvati kao dio kulturnog naslijeđa, odupi-

---

<sup>1</sup> Ovaj je rad nastao na tragu izlaganja na stručnom skupu »Sačuvajmo kulturnu i jezičnu baštinu – čakavsko narječje u interakciji« 25. 04. 2003. u Žminju. Aktualnost izloženog sadržaja zapravo je porasla sa sve učestalijim zahtjevima za učenjem stranih jezika u predškolskoj i osnovnoškolskoj dobi te, sasvim konkretno, nedavnim uvođenjem stranoga jezika kao obvezatnog predmeta, u prvi razred osnovne škole.

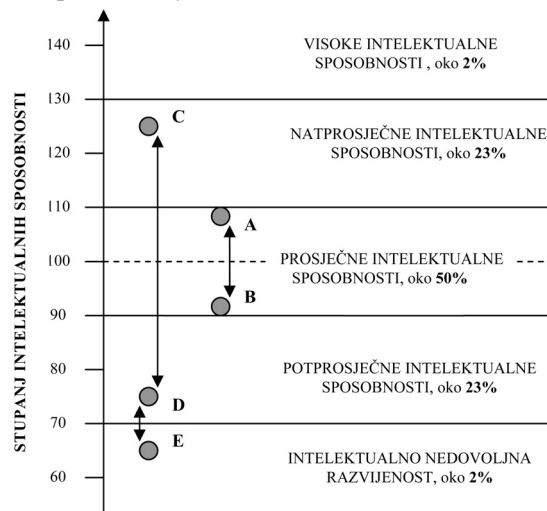
rući se i na takav način negativnim posljedicama globalizacije i tzv. *Mc culture*, koja buja i postupno zatire autentične igre i običaje, znanja i umijeća, jezike i dijalekte itd. Međutim, u vrijeme stalnih i ubrzanih promjena neka su djeca (i ne samo djeca) poprilično zbunjena složenošću i dinamičnošću »ubrzane« stvarnosti. K tomu je i jezična situacija neke djece u Istri prilično složena, a nije teško shvatiti da se tu ne radi samo o rijetkim i iznimnim slučajevima. Nerijetko se, recimo, dijete istodobno nosi s nekim čakavskim dijalektom i hrvatskim standardnim jezikom te s nekim talijanskim dijalektom i talijanskim standardom. Dogodi se da ni to nekom ambicioznom roditelju nije dosta pa tomu pridoda još i rano poučavanje engleskoga jezika. Nije teško razumjeti »pedagoški« optimizam roditelja koji misle u prvome redu na prednosti komuniciranja vlastitoga djeteta na dva ili više jezika ili dijalekata. Međutim, s vremena na vrijeme upozorava se na teškoće i rizike koje za neku djecu ima življenje u dvo(više)jezičnom »čistilištu« iz kojeg se, doduše, izlazi katkad s dobitkom, a katkad, nažalost, s priličnim gubitkom. Kad su u pitanju u praksi zamijećene, ali uglavnom neistražene štetne posljedice, zahtjev da se nešto promijeni dolazi obično prekasno, odnosno dolazi tek nakon što se pojave strahovi, averzije, neuspjeh u školi, nesigurnost i konfuzija u izražavanju i mišljenju, povučenost i izolacija, različiti oblici kompenzacije teškoća i sl. Moglo bi se reći da je u takvim slučajevima nedostajalo stano-vito preventijsko promišljanje mogućih nepovoljnih posljedica.

Ni dosadašnja istraživanja o življenju u višejezičnoj situaciji nisu davala skladne rezultate. Neka su upućivala na slabije čitanje, govor i verbalne sposobnosti dvojezične djece (usp. npr. Macnamara, prema Filipović, 1971.), a druga su to nastojala relativizirati, budući da je i politički prilično nepopularno prihvatiti nepovoljne posljedice bilingvizma kad su stotine milijuna ljudi (i djece) jednostavno bačeni u dvojezičnu ili višejezičnu situaciju, odnosno kad je poznavanje više jezika politička proklamacija i uvjet spoznavanja, toleriranja i prihvaćanja raznolikosti kultura, kao što je to npr. u ujedinjenoj Europi (usp. Brumen, prema Kramar i Duh, 2003.)

Zato je svrsishodno i važno postaviti pitanja kojem djetetu, u kakvoj konkretnoj situaciji, uolikoj mjeri i na koji način posredovati neki dijalekt ili strani jezik u ranoj dobi? I u čemu su pri tome, kako se nama čini, osnovne psihološke teškoće?

\* \* \*

Kad je, već u sedamdesetim godinama prošloga stoljeća, Renzo Titone rekao da se »ljudi koji uče jezik međusobno razlikuju prema stupnju umnog razvoja i prema sposobnostima za učenje jezika« (Titone, prema Filipović, 1971.), upozorio je na tzv. *interindividualne* razlike, čije je poznavanje i uzimanje u obzir osnovna pretpostavka, ne samo uspješnog učenja jezika, već i bilo kojega uspješnog odgojno-obrazovnog rada. Mi bismo rado u njegovoj citiranoj rečenici ispred riječi »razlikuju« dodali riječ »jako« ili »vrlo«, jer su razlike u sposobnostima među pojedincima npr. jednoga školskog razreda prilično velike, a njihovo nepoznavanje i/ili ignoriranje nerijetko ima vrlo nepovoljne ishode i posljedice. Veličina raspona tih razlika prikazana je *Slikom 1.*



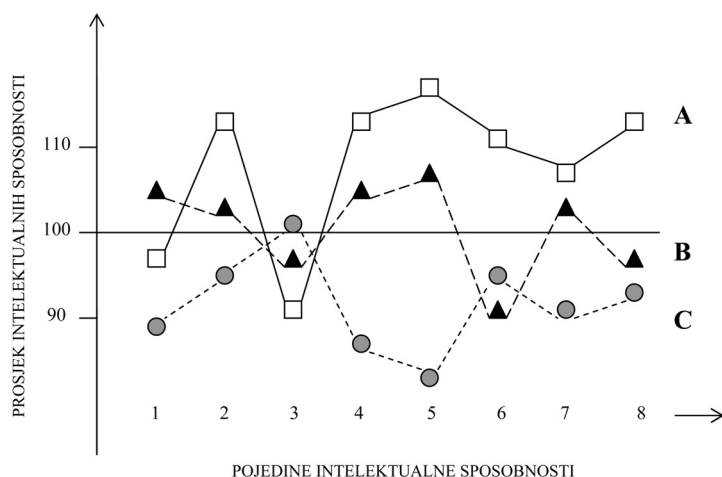
**Slika 1.:** Interindividualne razlike učenika u intelektualnim sposobnostima u jednom osnovnoškolskom razredu

Naš pojednostavljeni prikaz raspona razlika među pojedincima neke grupe pretpostavlja da je mnoštvo intelektualnih sposobnosti izraženo jednim općim indeksom (kao što je npr. IQ). Budući da je ovaj prikaz prilično poznat, nećemo ga detaljnije opisivati. Razvijenost intelektualnih sposobnosti pojedinaca A i B u okviru su granica tzv. *širokog prosjeka*, koji obuhvaća oko 50% pojedinaca neke populacije. Premda su oba predočena pojedinca u području prosječnih intelektualnih sposobnosti, razlika je među njima ipak vrlo značajna. Pojedinci B vrlo je blizu području potprosječnih intelektualnih sposobnosti (oko 23% članova neke populacije

za koje je karakteristično da sporije i teže uče, razumijevaju, pamte, zaključuju itd.), dok je pojedinac A vrlo blizu području natprosječnih intelektualnih sposobnosti (oko 23% onih koji brže i lakše uče, razumijevaju, pamte, zaključuju itd.).

Ako tako stoji s razlikama u intelektualnim potencijalima pojedinaca A i B, onda su razlike pojedinaca C i D, koji se gotovo redovito nađu u istoj odgojnoj grupi ili razredu i pred istim programskim zahtjevima, zapravo goleme. Pojedinac D je u svojim intelektualnim mogućnostima vrlo sličan intelektualno nedovoljno razvijenom (napušteni izraz: mentalno retardiranom) pojedincu E, koji se, zaštićen zakonom, nalazi u posebnoj odgojno-obrazovnoj ustanovi sa specijaliziranim osobljem, primjerenim programom, zadacima, postupcima itd. Jedan je u okviru »normalnih« na »brisanom prostoru«, izložen mnogim neprimjerenim zahtjevima, a drugi je od takvih zahtjeva zaštićen i nitko ga ne pokušava učiti strani jezik, jer mu je i učenje materinskog jezika ozbiljan problem. Nije teško razumjeti, ali nikako i opravdati, razloge čestog preopterećenja pojedinaca sličnih (ili slabijih) sposobnosti kao što su kod pojedinca B, a posebice onih sa sposobnostima kakve ima D. Oni su, na veliku žalost, zbog takvih neprimjerenih zahtjeva i postupaka žrtve svojevrsnoga sustavnog »pedagoškog« nasilja.

Pokušamo li, međutim, u pedagoškom radu uzimati u obzir i tzv. *intraindividualne* razlike u intelektualnim sposobnostima, onda taj rad postaje još složeniji, zahtjevniji i delikatniji. Ove se razlike odnose na varijaciju pojedinih intelektualnih sposobnosti unutar svakog pojedinca. Na *Slici 2.* prikazali smo samo osam, od mnogobrojnih intelektualnih sposob-

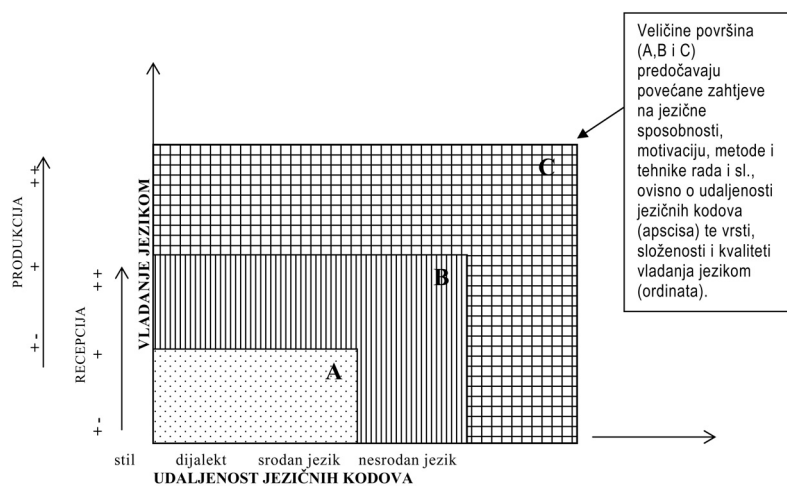


**Slika 2.:** Intraindividualne razlike u nekoliko intelektualnih sposobnosti kod tri prosječna učenika osnovne škole.

nosti za tri pojedinca (A je blizu gornje granice širokog prosjeka, B je oko idealnog prosjeka, a C uz donju granicu širokog prosjeka intelektualnih sposobnosti). Dakle, uvjetno rečeno, sva tri učenika su prosječni.

Kao što vidimo, ni jedan od triju pojedinaca nije podjednako kompetentan u svim prikazanim sposobnostima. Dapače, postoji područje u kojima je općenito najспособniji pojedinac A slabiji i od općenito prosječnog pojedinca B i od općenito najmanje sposobnog pojedinca C. Činjenica intraindividualnih razlika sadržava u sebi svojevrstni pedagoški optimizam, posebice kad se radi o općenito potprosječnim pojedincima. Naime, i oni imaju poneko područje u kojem su prosječni ili čak natprosječni. Ta »područja snage« ili njihove najbolje intelektualne sposobnosti trebalo bi tijekom pedagoškog rada pronaći i/ili otkriti te, prije svega, na njima graditi uspjeh i samopouzdanje općenito intelektualno manje sposobnih pojedinaca. S druge strane, i općenito natprosječni pojedinci imaju svoja »slaba područja« na koja, u nedovoljno individualiziranom radu, neracionalno troše velik dio svojih napora i energije, kako bi, eto, i tu postigli »odličan« uspjeh.

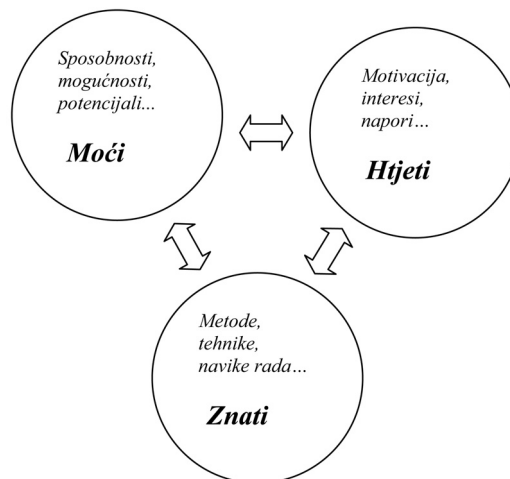
Dakako, osim solidnog poznavanja *inter-* i *intra*individualnih razlika u intelektualnim sposobnostima, potrebno je poznavati i obilježja predmeta podučavanja – u našem slučaju težinu i stupanj složenosti zadataka koje treba svladati pri učenju i upotrebi nekog jezika ili dijalekta. Već smo prije spomenuli neka obilježja kompleksnosti jezične situacije mnoge djece, pa i djece u Istri. Neki od problema i uvjeta dijelom su vidljivi u našoj modifikaciji prikaza koji pripada američkom lingvistu norveškoga podrijetla Einaru Haugenu (usp. Haugen, prema Filipović, 1971.) u *Slici 3*.



**Slika 3.:** Zahtjevi prema sposobnostima, motivaciji i metodama rada ovisno o udaljenosti jezičnih kodova te kvaliteti i složenosti vladanja jezikom.

S jedne su strane zahtjevi pasivnog (receptija) ili aktivnog (produkcija) vladanja jezikom prikazani na ordinati. Premda je jezična produkcija uglavnom složenija i zahtjevnija od razumijevanja i receptije drugog jezika ili dijalekta, možemo zamisliti situaciju kad je jednostavna jezična produkcija (oznaka +/-) katkad lakša od receptije nekoga složenijeg jezičnog iskaza. Prema tome, jezična se receptija i produkcija u smislu složenosti i zahtjevnosti djelomično preklapaju.

S druge strane intelektualni se zahtjevi povećavaju s udaljenošću, odnosno različitošću jezičnih kodova (apscisa). Kao što je predočeno, zahtjevi za jezičnim sposobnostima (nešto *moći* naučiti, razumjeti, izvesti), motivacijom (nešto *htjeti* učiti, raditi) te učinkovitim načinima rada (nešto *znati* raditi, učiti, izvesti), naglašeno rastu od situacije A (kad se uz neki jezični standard traži djelomično razumijevanje odgovarajućeg dijalekta) do situacije C (kad se uz određeni jezični standard traži vrlo dobro izražavanje u nekom nesrodnom stranom jeziku). Dobra motivacija i učinkovite metode učenja mogu samo djelomično kompenzirati manjak jezičnih sposobnosti pa je iluzorno očekivati da osoba znatno potprosječnih intelektualnih sposobnosti udovolji zahtjevima situacije C. Nadalje, kao što ćemo odmah vidjeti, nešto *htjeti* i nešto *znati* dobrim je dijelom uvjetovano onim nešto *moći*. Dinamična uvjetovanost i interakcije triju bitnih čimbenika (*moći*, *htjeti*, *znati*) uspješnog učenja i rada u školi prikazani su u *Slici 4*. K tomu, složena međuigra tih triju čimbenika ne određuje samo uspjeh učenika u učenju, već i uspjeh nastavnika u podučavanju, odnosno u radu s učenicima. Dobro upravljanje tom međuigrom temeljna je sastavnica njegovih pedagoških i metodičkih umijeća.



**Slika 4.:** Interakcije triju bitnih čimbenika uspješnog učenja i rada u školi



Osvrnut ćemo se ukratko tek na neke od mogućih interakcija. Sposobnosti su osnovna pretpostavka u uspješnom obavljanju neke misaone ili praktične aktivnosti, odnosno u rješavanju nekog zadatka. Uz uvjet da je postavljeni zadatak primjeren sposobnostima nekog pojedinca, odnosno da ga on u načelu može riješiti, potreban je i težini zadatka primjeren napor i motiv. Što je motiv snažniji i pridruženi mu napor veći, sposobnosti će djelotvornije doći do izražaja, a posredništvom tako ostvarenog uspjeha može se javiti novi interes ili ojačati prijašnja motivacija. Nadalje, procesu učenja, rješavanju nekog zadatka ili obavljanju određene aktivnosti znatno pridonose racionalne i ekonomične metode i tehnike rada, odnosno dobra organizacija učenja ili izvođenja neke aktivnosti. Znati racionalno i ekonomično učiti ili raditi znači dati sposobnostima i naporima priliku da se ostvare djelotvornije i u kraćem vremenu, a ovo opet može jačati motivaciju i povoljno utjecati na optimalnu upotrebu i eventualni razvoj sposobnosti. K tomu, kad ekonomičan i dobro organiziran način rada postane navikom, onda se postizanje postavljenog cilja može ostvariti najpovoljnijim korištenjem i udjelom sposobnosti, napora i vremena. Na sličan način postojana motivacija, povezana s nekim aktivnostima i sadržajima, stvara prilike u kojima neki pojedinac potvrđuje učinkovitost svojih sposobnosti te se, jačajući tako samopouzdanje, tim sposobnostima zatim pouzdanije koristi.

(Ne)poznavanje i (ne)uzimanje u obzir individualnih razlika, interakcija među osnovnim čimbenicima učenja, kao i kompleksnosti predmeta podučavanja, imaju u pedagoškom radu i odgovarajuće posljedice. U tome je zapravo skriven ključ (ne)uspjeha kao i razvoja pozitivne ili negativne motivacije. Pogledajmo kako nastaju neki dobici, odnosno neke od mogućih nevolja s motivacijom kao bitnim čimbenikom djelotvornog učenja.

R. May, američki psiholog i psihoterapeut, prigovorio je Descartesu i njegovu *cogito, ergo sum* te smatrao da se od *mislim* ne dospijeva jednostavno do *jesam*, odnosno do samopotvrđivanja i identiteta. Naime, tvrdi May, pri tome su bitna dva povezujuća elementa: *moгу* i *hoću*, dva bitna doživljaja nakon kojih može slijediti *jesam*, kao potvrđivanje osobne vrijednosti i identiteta (May, prema Canfield i Wells, 1976.). Prema tome, ako nakon našeg pokušaja da uz određeni napor mislimo (nešto razumijemo, naučimo, riješimo neki zadatak), slijedi uspjeh i doživljaj *ja mogu*, gotovo redovito slijedi i *ja hoću*, a zatim i *ja jesam*. Ako se takve situacije ponavljaju, izgrađuje se pozitivna motivacija, (samo)potvrđivanje, osjećaj osobne kompetencije i vrijednosti. Naprotiv, ako naš pokušaj da mislimo (nešto razumijemo ili riješimo određeni zadatak) završi, uza sav uloženi

trud, neuspjehom i doživljajem *ne mogu*, teško je nakon toga očekivati *hoću*, odnosno (samo)potvrđivanje i osjećaj osobne vrijednosti.

Ako se takve situacije ponavljaju (a to je u našem odgojno-obrazovnom sustavu, uz mnogo neprimjerenih zadataka, vrlo učestalo), razara se prvotna pozitivna motivacija za učenje te najčešće slijedi *neću*, iskazano u različitim oblicima otpora pa sve do odustajanja, a tu i tamo, i eksplicitno izrečenog *neću*. Napokon, odavde do prisile, represije i onoga, manje ili više direktnog, *moraš*, samo je malen korak.

U uvjetima učestale nedoraslosti zahtjevima i zadacima te isto tako učestale represije, nema ni prijeko potrebnih doživljaja *mogu* i *hoću* pa tako ni djelotvornog učenja. Ono čega u takvim uvjetima svakako ima i što se u pravilu javlja su strahovi od neuspjeha, ispitivanja ili ocjena, nepovoljna iskustva, nezadovoljstvo školom i sl. Dvije su osnovne posljedice takve kronično nelagodne i represivne situacije: 1. *pobuna*, manifestirana različitim oblicima kompenzacije, otpora i/ili agresije; 2. *naučna bespomoćnost*, odnosno pripisivanje svojih neuspjeha čimbenicima izvan osobne kontrole, a zatim i odustajanje od napora, koji se i tako čine uzaludni. Štete opisanih načina rada, kao i posljedičnog razaranja motivacije, na osobnoj i društvenoj razini, brojne su i jedva sagledive.

Stoga se oni učitelji i odgajatelji, koji nisu u stanju sve spomenuto držati u svijesti (a to znači upoznati, razumjeti i poštovati individualna obilježja te u skladu s tim dosljedno i promišljeno prilagođavati zahtjeve pojedinom djetetu), upuštaju u, manje ili više svjesno, hazardiranje ishodima svog rada s djecom.

Na veliko, međutim, hazardiraju oni, recimo neki naši ministri prosvjete, koji misle da mogu uglavnom proizvoljno određivati osnovni smjer i sustavna rješenja. Tako imamo olako obećanu transformaciju nacije u intelektualce (npr. Švarova je tlapnja »da svaki radnik bude intelektualac« rezultirala neuspjelim projektom opće srednje škole i višegodišnjim patnjama mnoge djece) ili u poznavatelje više stranih jezika (npr. nedavno iskazani stav ministra Primorca o uvođenju drugog stranog jezika u osnovne škole: »Moj je stav da učenik iz osnovne škole mora izići informatički pismen i sa znanjem dva strana jezika«, *Jutarnji list* od 16. 10. 2004.). Dakako, posebice u kontekstu našeg izlaganja, očekivanja i ciljevi, koje postavljamo svoj djeci određene dobi, trebali bi biti znatno skromniji i promišljeno određeni uz pomoć struke. Bilo bi zapravo dobro da su nam visoko obrazovani ljudi, ili barem akademici, intelektualci u suvremenijem značenju tog pojma, odnosno osobe nesumnjivog intelektualnog i moralnog integriteta, za koje bi se podrazumijevalo da će svomu intelektualnom, znanstvenom, umjetničkom ili nekom drugom stvaranju pridodati

humanistički utemeljene stavove i primjerenu društvenu angažiranost. To bi posebice trebalo vrijediti u vremenima krize, a kako su u našim nedavnim vremenima rata i tranzicije u tom pogledu prošli neki naši »intelektualci«, imali smo se prilike uvjeriti.<sup>2</sup>

Kad je riječ o znanju stranih jezika, bilo bi doista dobro da nam barem učenici elitne škole, kakva bi gimnazija trebala biti, vladaju solidnim znanjem dvaju stranih jezika.<sup>3</sup> Koristimo se, dakle, sintagmom »bilo bi dobro« za intelektualno odabrane učenike gimnazije, za razliku od spomenutog ministra koji za nekog apstraktnog učenika osnovne škole, čije jezične sposobnosti mogu biti i izrazito skromne, kaže da »mora izići...sa znanjem dva strana jezika«. Nije dobro da se ministri prosvjete služe izrazom *mora*, jer poslije u manje ili više krutim pokušajima realizacije toga *mora*, mnogi nemoćni plaćaju cijenu svojom patnjom. Nije to dobro ni za poželjne promjene u (našoj) osnovnoj školi, jer je ona i tako vrlo represivna i tek treba naučiti poštovati individualne razlike i drukčije motivirati učenike. Možda bi to *mora* bilo primjerenije onim ljudima koji se, primjerice, godinama motaju u našoj diplomaciji, a čije je znanje stranih jezika, u to se nekad i sami možemo uvjeriti, daleko ispod poželjnog i potrebnog.

Stručnjaci, naprotiv, naglašavaju prijeku potrebu individualiziranog i pažljivog postupanja u posredovanju stranih jezika djeci, posebno u osnovnoj školi. Već spomenuti Titone upozorava da stupanj vladanja materinskim jezikom pouzdano utječe na proces i doseg usvajanja stranog jezika te da je jezični razvoj općenito uvjetovan intelektualnim mogućnostima pojedinog učenika. (Sjetimo se pojedinca D iz naše *Slike 1.* i njegovih teškoća pri usvajanju standardnog jezika, a posebno kad se u obitelji govori neki dijalekt.) Titone, nadalje, citira Jacquesa Wittwera, koji postavlja kompleksan zahtjev onima koji poučavaju bilo koji jezik: »Nužno je neprestano prilagođavati gramatičku funkcionalnost dječjoj funkcional-

<sup>2</sup> Da ni danas kategorija visoko obrazovanih ljudi, za koje bismo rado da su doista i intelektualci, ne stoji baš dobro, možemo vidjeti u komentaru Borisa Pavelića »Znanost u Čavoglavama«. Je li autor prestrog kad, uz rijetke časne iznimke, za našu intelektualnu klasu kaže da je »skup plašljivih, društveno neodgovornih, katkad blaziranih ljudi bez hrabrosti da promole nos iz zaboravljenih katedri i instituta«, ostavljamo prosudbi čitatelja. Za razliku od te šutljive većine, dio njih, igrajući npr. u Čavoglavama mali nogomet, koketira s nestrpljivom desnicom (Glas Istre od 09. 08. 2005.).

<sup>3</sup> Bilo bi također dobro kad bi barem oni koji se profesionalno bave prevodenjem, pretpostavljamo da su to profesori stranih jezika, pokazali solidno znanje, umjesto da čine toliko gafova, od kojih su neke prikupili i objavili na Internetu nekolicina kritičnijih gledatelja filma i televizije (usp. Koretić, D., Izgubljeni u prijevodu, Jutarnji list od 10. 08. 2005. ili [www.gafovi.com](http://www.gafovi.com)). K tomu, ima i prilično loše prevedenih knjiga itd.

nosti, što znači da djetetu ne treba nikada izlagati pojmove za čiju su analizu potrebne logičke operacije na višem stupnju od onoga koji je djetetu u tom času dostupan.« (Titone, prema Filipović, 1971., str. 35) Elastičnost i izbjegavanje krutosti i represije preporučuje i Mirjana Prebeg-Vilke. Ona drži da je osnovna pretpostavka za uspjeh u nastavi stranih jezika učenikova želja da govori i da ima što reći, a to će biti samo ako je opušten i bez straha od neuspjeha i loše ocjene. Zastrašen, teško će se izražavati i na materinskom jeziku. »Te teškoće udvostručuju se na stranom jeziku, gdje je učeniku strano sve – od ritma i intonacije rečenice i izgovora pojedinih fonema do načina života ljudi koji izvorno govore tim jezikom. Pri pokušaju da izrazi svoju misao na stranom jeziku, učeniku je potrebna nastavnikova podrška i razumijevanje«, kaže Prebeg-Vilke (Prebeg-Vilke, 1977., str. 166).

Kako i pojedincima solidnih jezičnih sposobnosti može biti teško u (više)jezičnom limbu, živopisno nam je na svom primjeru pokazao i opisao E. Haugen, čiji smo prilog razumijevanju bilingvizma prikazali u *Slici 3*. Doselivši se kao dijete s roditeljima u Ameriku, sa svojim djelomično usvojenim norveškim dijalektom i standardnim norveškim, susreo se s američkim engleskim kao stranim jezikom. Budući da se povremeno vraćao u Norvešku, za njega je to s jezičnog stajališta značilo u prvome redu stalnu borbu protiv interferencija te napor da se dosegnu norme triju ili četiriju različitih jezičnih situacija, odnosno društva u kojima se trebao služiti različitim jezičnim kodovima. Jednom se prilikom vratio u Norvešku na godinu-dvije, ali rodbini gdje se govorio drukčiji dijalekt od onoga kojim se služio prije, i bivao izložen podsmjehu prijatelja. »Čovjek se sjeća samo poraza«, kaže Haugen. »Moji drugovi su prema meni primjenjivali uobičajeno okrutno sredstvo složnosti u smijehu i poruzi: govori onako kako mi govorimo, ako hoćeš biti s nama« (Haugen, prema Filipović, 1971. str. 10 i 11). Teškoće i naponi s kojima se nosio u stalnom prilagođavanju različitim jezičnim kodovima motivirali su ga da odabere zvanje učitelja jezika te zatim postane i znanstvenik koji proučava lingvističke probleme dvojezičnosti. Prenoseći nam svoja osobna iskustva htio je pomoći milijunima djece koja se nađu u sličnoj situaciji, ali i odraslima koji bi im trebali pomoći da kroza sve to prođu sa što manje neugodnosti i ožiljaka.

Da zaključimo. Postoje doista djeca koja, zahvaljujući iznimnim intelektualnim i jezičnim sposobnostima, mogu već rano, uz odgovarajuću stručnu pomoć, uspješno usvajati jedan ili više stranih jezika, ali to nikako ne vrijedi za svu djecu. Postoje, naime, u osnovnoj školi i djeca čije su sposobnosti tako skromne da možemo biti zadovoljni ako, koliko-toliko uspješ-

no, komuniciraju na materinskom jeziku, a u stranom usvoje tek ponešto sasvim jednostavno, odnosno ono što mogu. Sva ostala djeca, kao što je to prije prikazano, diskretno su raspoređena između ova dva krajnja primjera, no najviše ih je ipak s prosječnim mogućnostima. Ondje gdje su sposobnosti prosječne, teško je očekivati i ostvariti izvrsne dosege. Samo po sebi nije loše sanjati, pa ni o tome da svi budemo poliglotti, ako smo dovoljno svjesni da su to ipak samo snovi. Možda će nam ostvarenje takvih snova, i tko zna što još, jednoga dana omogućiti genetičko inženjerstvo. Do takvoga nekog vremena ostaje nam da budemo odgovorni, uzimamo u obzir znatne individualne razlike među djecom te svoje postupanje u radu s njima (u)temeljimo na realnim mogućnostima i pretpostavkama. Metodičkim umijećem može se, kao što smo vidjeli, učiniti mnogo, ali se ne mogu promijeniti genski određene granice razvoja sposobnosti.

#### Literatura:

- Brumen, Mihaela (2003.), »Dinamika in refleksija učenja in poučevanja tujega jezika na razredni stopnji osnovne šole«, u: *Didaktični in metodični vidiki prenovne in razvoja izobraževanja* (uredili: Kramar, M. i Duh, M.) Univerza v Mariboru.
- Haugen, Einar (1971.), »Dvojezičnost kao društveni i osobni problem«, u: *Aktivne metode i moderna pomagala u nastavi stranih jezika* (uredio: Filipović, R.), Zagreb: Školska knjiga.
- Kalogjera-Brkić, Ivana (2004.), »Intervju s dr. Draganom Primorcem«, *Jutarnji list* od 16. 10. 2004.
- Koretić, Dora (2005.), »Izgubljeni u prijevodu«, *Jutarnji list* od 10. 08. 2005.
- Macnamara, John (1971.), »Poredbeno proučavanje čitanja na dva jezika«, u: *Aktivne metode i moderna pomagala u nastavi stranih jezika* (uredio: Filipović, R.), Zagreb: Školska knjiga.
- May, Rollo (1976.), *Love and will*, u: Canfield, J. i Wells, H.C.: 100 ways to enhance self-concept in the classroom, New Jersey: Englewood Cliffs.
- Pavelić, B. (2005.), »Znanost u Čavoglavama«, *Glas Istre* od 09. 08. 2005.
- Prebeg-Vilke, Mirjana (1977.), *Uvod u glotodidaktiku*, Zagreb: Školska knjiga.
- Titone, Renzo (1971.), »Psiholingvistički model učenja gramatike i nastava stranog jezika«, u: *Aktivne metode i moderna pomagala u nastavi stranih jezika* (uredio: Filipović, R.), Zagreb: Školska knjiga.

## DIALECT AND/OR A FOREIGN LANGUAGE AT AN EARLY AGE: SO SIMPLE OR SIGNIFICANTLY MORE COMPLEX?

Dževdet Hadžiselimović

*Starting with the complex linguistic situation of some children and a number of unfavourable consequences of the same on the children's development and behaviour, this paper scrutinises the factors and presuppositions of the answer to the doubt expressed in the title, i.e. of an expert answer to the question: to which children, in which specific situations, to what extent and in what way do we communicate a certain dialect or a foreign language at an early age?*

*The paper first discusses the fact of a tremendously vast range of individual differences in (linguistic) aptitude and the model of their relationship to the complex requirements needed while receiving and producing a certain foreign language or dialect. Furthermore, the dynamic interaction of one's aptitude, motivation and the method of learning as the significant factors in a learner's success in mastering a (foreign) language – though also a significant factor in a teacher's success in teaching – are considered. The paper then compares the bureaucratic arbitrariness of introducing a foreign language to primary school pupils (similar to Šušteršič's instituting of a so-called general secondary school) with the caution, expert reflection and individualised approach recommended by experts. The paper concludes that there are children of exceptional abilities, who – with adequate help – indeed can successfully adopt one or more foreign languages at primary school level, but also that there are children of rather modest abilities, to whom even mastering their mother tongue represents a sizeable problem, and that a systematic imposition of unsuited requirements – something that happens to a number of children on a daily basis – is, in fact, »pedagogic« violence of its kind.*

**Key words:** *dialect, foreign language, (un)related language, linguistic ability, individual differences, motivation, »pedagogic« violence, teaching skills*