

USPOREDBA GOVORNIH I PISANIH PRIPOVJEDNIH TEKSTOVA UČENIKA 3., 5. I 7. RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE

Mate Milas
Osnovna škola Većeslava Holjevca
Zagreb

SAŽETAK: U radu ću iznijeti spoznaje do kojih sam došao usporedbom govornoga i pisanoga pripovjednog teksta na istu temu u učenika 3., 5. i 7. razreda osnovne škole. Ispitanici bi odgledali kratak animirani film te bi ga usmeno pričali, što sam snimao kasetofonom, a nakon toga bi film i pismeno pričali. Htio sam vidjeti hoće li se među tim tekstovima očitovati razlike na skladanj-skoj¹ razini.

Ključne riječi: govorni i pisani tekst, nezavisna jedinica (N-jedinica), uporaba zavisnih surečenica, uporaba nezavisnih veznih sredstava, organizacija diskursa

UVOD

U osnovnu školu učenici dolaze s već usvojenim zavičajnim govorom. No većina njih i prije polaska u školu ima razvijenu svijest o standardnome jeziku, o tome kako postoji i jedan oblik jezika koji se čuje npr. u ozbiljnim emisijama na radiju i televiziji te ga prepoznaju i kao jezik knjiga kad im tko god čita i sl. Susret sa standardnim jezikom gotovo je svakodnevan pa djeca brzo u nastavi prihvaćaju standardne riječi i oblike različite od svoga zavičajnoga govora. Ne treba im mnogo da shvate i prihvaćte kako nije književno *dite* ili *dete* nego *dijete*, kako nije književno *došel*, *doša*, *došo* nego *došao*. Time ih se samo eksplicitno upućuje na nešto

¹ Umjesto riječi *sintaksa* u radu ću se koristiti terminom *skladnja*, a odnosni ću pridjev tvoriti od termina *skladanje*, dakle, *skladanjski*. Oba termina, i *skladnja* i *skladanje*, rabljena su u hrvatskoj jezikoslovnoj povijesti.

što je već dio njihova implicitnoga jezičnoga znanja. (Dakako da se bez obzira na tu svijest o standardnom jeziku mnoga djeca vrlo teško uspijevaju odreći svoga spontanoga govora onda kada bi se trebali služiti standardnim govorom.) Govorni se standardni jezik može vrlo lako „navrnuti” na govornu podlogu zavičajnoga govora – treba samo usvajati što više književnih riječi, oblika, naglasaka. Skladanjske su razlike minimalne.

Međutim, djeca se u školi ne upoznaju i ne služe samo govornim standardnim jezikom, nego se upoznaju i s jednim potpuno novim medijem za produkciju svojega jezika: s pismom, pisanim jezikom (koji se u pravilu rabi za zapis standardnoga idioma). U lingvističkoj teoriji postoje stavovi kako se ne može govoriti o zasebnosti pisanoga jezika te da pisanje uopće ne treba biti predmetom lingvističkoga interesa, a postoje i tome oprečna razmišljanja. U praktičnim pak istraživanjima dvojbe nema. Proučava li tkogod, primjerice, jezične osobitosti tekstova djece školske dobi, zasebno proučava njihove govorne, a zasebno njihove pisane tekstove – sasvim je jasno da se među njima ne može staviti znak jednakosti. Ne možemo na osnovi istraživanja nečijega govornog teksta tvrditi da znamo koje su osobitosti njegova pisanoga teksta, ni obrnuto.

Pri usvajanju pisanoga jezika djeci dakako mnogo pomaže govorni osjećaj za dovršen iskaz koji u pismu može činiti rečenicu, no pisani jezik ima mnoge svoje posebnosti, koje se očituju ponajprije na skladanjskoj razini – i rečeničnoj i nadrečeničnoj – te djeca tek trebaju upoznati kako on „funkcionira”. Osobitosti pisanoga jezika po kojima je on zaseban sustav upoznaju se, naravno, čitanjem, slušanjem pisanih tekstova i pisanjem, to jest susretanjem s pisanim jezikom na bilo koji način. I u predškolskome razdoblju djeca se slušanjem čitanih tekstova upoznaju s njime, no intenzivnije ga upoznaju odonda kad nauče čitati i pisati.²

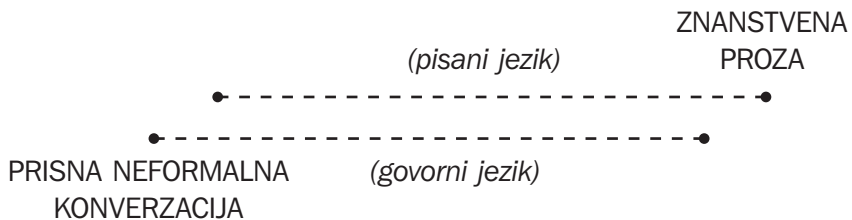
U ovome ću radu usporediti govorni i pisani pripovjedni tekst na istu temu u učenika 3., 5. i 7. razreda osnovne škole da bih vidio hoće li se u tim tekstovima očitovati razlike na skladanjskoj razini i kakve će te razlike biti. Ispitanici, učenici škole u kojoj radim kao nastavnik hrvatskoga jezika, odgledali bi kratak animirani film te bi mi ga usmeno prepričali, što sam snimao kasetofonom, a nakon toga bi i pismeno prepričali film.

² Valja dodati kako su u predškolskome razdoblju goleme razlike među djecom u vezi sa slušanjem čitanih tekstova. Neka djeca, nažalost, gotovo da i nemaju takvog iskustva pa se s pisanim jezikom uglavnom počinju upoznavati onda kad sama nauče čitati i pisati te se u njegovu usvajanju moraju pouzdati samo u svoje znanje govornoga jezika – gotovo nikakava podsvesna podloga o zasebnosti pisanoga jezika ne postoji u takve djece.

Prije prezentacije istraživanja čini mi se bitnim upozoriti na funkcionalnostilsku tekstnu raznolikost koju valja imati na umu pri skladanjskim analizama, posebice pri usporedbi tekstova.

Funkcionalnostilska jezična raznolikost uvjetovana je prije svega stupnjem formalnosti komunikativnoga čina te vrstom teksta (pripovjedni, opisni, raspravljački (diskursni), konverzacijski), a još se više usložnjava kada uzimamo u obzir i govorne i pisane tekstove.

Na jednome krajnjem polu, onome govornom, bila bi prisna neformalna komunikacija zasnovana na golemome zajedničkom znanju, proizilome iz poznavanja govornika i sugovornika, npr. konverzacija dvoje zaljubljenih ili dvoje izvrsnih prijatelja, gdje malo toga treba biti kazano da bi se puno toga razumjelo. Na drugome krajnjem polu, onome pisanom, bila bi esejistička ili znanstvena proza – formalna i planirana, dekontekstualizirana, oblikovana tako da u budućnosti bude razumljiva različitim čitateljima.³ Prikazat ću to sljedećom slikom:



Između tih dvaju polova smješten je cio niz različitih tekstnih tipova – manjeg stupnja formalnosti ako je riječ o pisanome diskursu ili većega stupnja formalnosti ako je riječ o govornome diskursu.

Primjerice, brzo pisanje sms-poruka ili elektroničke pošte prisnome prijatelju može postati gotovo sredstvom razgovora, izrazito dinamičnom jezičnom vrstom, govorno organiziranom. To bi se na gore prikazanoj slici približavalo drugoj krajnjoj točki na crti pisanoga jezika i bilo bi donekle

³ Držim da bi se raspravljački tekst, esejistički tekst, bilo novinski, književni ili znanstveni, u kojem se razvija misao o čemu, mogao smatrati onim tekstom u kojem se mora očitovati sve ono što je tipično za pisani jezik. U jednome su istraživanju na „Londonskome sveučilištu” zadali studentima vrstovno različite pismene zadatke s tim da su im prekrivali svaku tek napisanu rečenicu, tj. nisu im dopustili ponovno čitanje onoga što pišu, vraćanje unazad ni za jednu rečenicu. Studenti nisu imali problema s pisanjem pisama, ponešto problema u pisanju priče, ali mnogo problema u pisanju istraživačkoga izvješća. Dakle, kad su bili lišeni jedne od osnovnih osobina pisanoga jezika, upravo su u raspravljačkom tipu teksta imali najviše problema. (O tome više vidjeti: Britton et al., *The development of writing abilities*, Basingstoke, 1975., str. 115.; navedeno prema: Perera, K., *Children's writing and reading*, New York, 1984., str. 163.)

slično prisnoj neformalnoj konverzaciji na crti govornoga jezika. S druge strane, neka pomno pripremljena znanstvena predavanja pred manje-više nepoznatim auditorijem mogu biti itekako formalna i nalik na pisani tekst, na pisanu znanstvenu prozu. Na gornjoj slici takav bi se tekst približavao drugoj krajnjoj točki na crti pisanoga jezika.

Dakle, skladanjske osobitosti pojedinoga teksta ili skladanjske razlike i sličnosti među pojedinim tekstovima itekako ovise o smještaju pojedinoga teksta na gore prikazanim crtama.

U mojem istraživanju analiziraju se učenički govorni i pisani tekstovi koji su vrstovno pripovjedni, a ispitanici, djeca, prepričavali su ih nastavniku ili ih pisali znajući da će ih nastavnik čitati, što povećava njihov stupanj formalnosti. Bitno je to da su ti tekstovi vrstovno i po stupnju formalnosti potpuno jednaki pa razlike koje će se među njima eventualno očitovati mogu proizići jedino iz toga što se ti tekstovi ostvaruju u različitu mediju: govoru ili pismu.

1. POSTUPAK

1.1. PRIKUPLJANJE KORPUSA

Učeničke pisane i govorne tekstove prikupio sam u travnju 2007. godine u Osnovnoj školi Većeslava Holjevca u Zagrebu, u kojoj radim kao učitelj hrvatskoga jezika. Prikupio sam tekstove od 18 učenika – od 6 učenika 3. razreda, 6 učenika 5. razreda i 6 učenika 7. razreda. Od šest učenika iz svakoga razreda bilo je dvoje iznadprosječnih, dvoje prosječnih i dvoje ispodprosječnih učenika, s time da su u svakome od tih parova bili jedan dječak i jedna djevojčica. Sposobnosti učenika trećega razreda procijenila je njihova profesorica razredne nastave, a sposobnosti učenika petoga i sedmoga razreda procijenio sam osobno jer sam im predavao predmet hrvatski jezik.

Dvoje učenika pogledalo bi češki animirani film „Jabuka” (1985.) iz serijala „A je to! – Pat & Mat”⁴, koji traje oko osam minuta te bi nakon toga jedan učenik izašao iz razreda, a drugi bi učenik usmeno prepričao film, što bih snimao kasetofonom. Tijekom prepričavanja učenik je imao pred sobom strip načinjen od kadrova iz filma. Nakon toga bi se učenici zamijenili. Poslije su pismeno prepričavali film, imajući i tada pred sobom na klupi strip. Zvukovne sam zapise poslije transkribirao.

⁴ Izdavač: Novi mediji, biblioteka: DVD A je to!, 2006.

1.2. UZORAK ZA ANALIZU

Kao i svi proučavatelji skladnje govornih i pisanih tekstova suočio sam se s problemom određivanja osnovne skladanjske jedinice za analizu jer je u govornome tekstu teško odrediti što bi u zapisu toga teksta vjerojatno činilo rečenicu. Može se pomisliti kako bi nam intonacija ili stanka u govoru mogla biti presudna u određivanju vjerojatne rečenične granice u zapisu, no slušajući i transkribirajući tekstove za ovaj rad uvjerio sam se da je to vrlo teško odrediti.

Osim toga, i kada bismo htjeli proučavati samo pisane radove i uspoređivati rečenice različitih autora u pisanim tekstovima, imali bismo teškoća s uporabom interpunkcijom određenih rečenica kao osnovnih jedinica za usporedbu. Promotrimo sljedeće rečenice:

Nisam htio ići s roditeljima u grad, ali mama nije htjela popustiti.

Plakao sam kao malo dijete zato što me nitko ne voli.

Nisam htio ići s roditeljima u grad. Ali mama nije htjela popustiti.

Plakao sam kao malo dijete. Zato što me nitko ne voli.

Pretpostavimo da je rečenice pod a) upotrijebio jedan učenik, a rečenice pod b) drugi učenik. Rekli bismo onda da je prvi učenik uporabio dvije rečenice, a drugi učenik četiri rečenice. Budući da je broj riječi po skladanjskoj jedinici jedno od uobičajenih mjerila u istraživanjima dječjega jezika, pa i u mojem radu, već ove rečenice pokazuju da bi to mjerilo postalo bezvrijedno, a usporedba s govornom rečenicom gotovo nemoguća.

Proučavajući jezik učenika osnovne i srednje škole, Kellogg W. Hunt u radu *Differences in grammatical structures written at three grade level, the structures to be analyzed by transformational methods* (Tallahassee, Florida, 1964.) naziva osnovnu skladanjsku jedinicu svojega istraživanja T-jedinicom, što je kratica za *minimal terminable syntatic unit* (minimalno određena skladanjska jedinica). Čine ju sve rečenice i surečenice između nezavisno složenih rečenica ili surečenica. Dakle, zavisno složene rečenice i nefinitne konstrukcije dio su T-jedinice. Npr.

Uхватit ću tog dječčaka jer me je udario. / (1 T-jedinica)

Kad ga uhvatim, osvetit ću mu se / i on će to zauvijek zapamtiti.

(2 T-jedinice)

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)

Tu njegovu jedinicu prihvatili su poslije mnogi istraživači dječje skladnje,⁵ a njome ću se i sam poslužiti u ovome radu. Zbog toga što je granica među tim skladanjskim jedinicama određena nezavisnim odnosima, tu sam skladanjsku jedinicu odlučio u svojem istraživanju nazvati nezavisnom jedinicom (N-jedinica). Slijedeći navedeno određenje, gore navedene rečenice imale bi dvije, odnosno jednu nezavisnu jedinicu bez obzira na učeničku interpunkciju:

- a) *Nisam htio ići s roditeljima u grad, / ali mama nije htjela popustiti.*
(2 N-jedinice)
/ Plakao sam kao malo dijete zato što me nitko ne voli. /
(1 N-jedinica)
- b) *Nisam htio ići s roditeljima u grad. / Ali mama nije htjela popustiti.*
(2 N-jedinice)
/ Plakao sam kao malo dijete. Zato što me nitko ne voli. /
(1 N-jedinica).

Opis N-jedinice ponešto sam proširio (vidjeti prilog nakon rada – Prilog 1).

Učenici su u pismenome prepričavanju uporabili ukupno 645 N-jedinica, a u usmenome 841 N-jedinicu.

2. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

2.1. DULJINA N-JEDINICE

Pri brojenju riječi u govornoj N-jedinici isključio sam poštapalice, ponavljanja kojima se dobiva na vremenu i dijelove rečenica kada je učenik započeo rečenicu u jednome smjeru pa prekinuo tu misao i započeo novu koju je dovršio.

Primjeri (u zagradama su riječi koje sam isključio):

...i onda su probali do jabuke doć, ali nisu uspjeli zato jel su ljestve bile prekratke (i onda su odjed... onda je on malo posko...), onda je bijeli malo poskoćio...

...i onda su... (i onda su... onda su...) smislili da... (da...) pomoću...

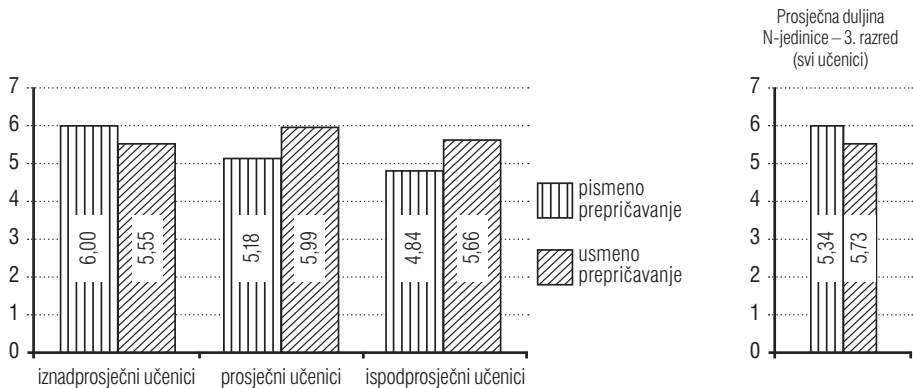
⁵ Cheryl M. Scott u radu „Spoken and written syntax” donosi u tablici podatke iz osam istraživanja u kojima se proučavala duljina T-jedinice (u knjizi: *Later language development: ages nine through nineteen*, ur. Nippold, M. A., Austin, 1988., str. 56.).

...ali opet nije mogao (dobit...) dohvatit jabuku...

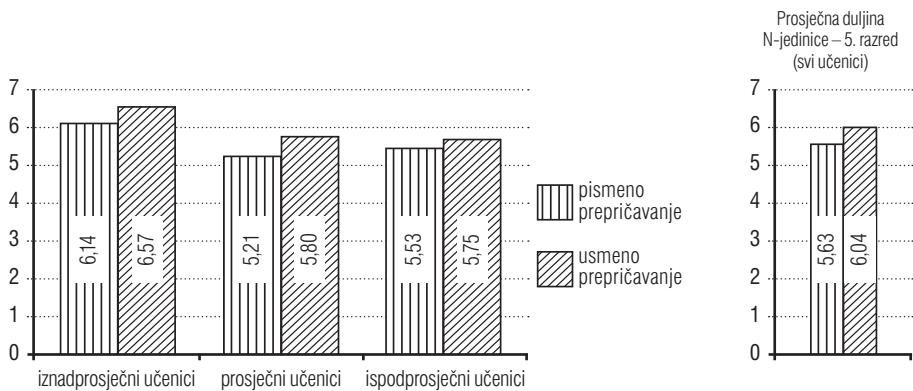
...onda su odlučili ih učvrstit (šta...) ljestve (šta...) gajbama...

To se događa pod pritiskom brzine govornoga iskaza i takve se pojave ne javljaju u pisanim tekstovima. Naime, ni djeca ispodprosječnih sposobnosti ne pišu npr. *Ima jedan, ima, ovaj, ima jedan čovjek...*, što je često u govoru.

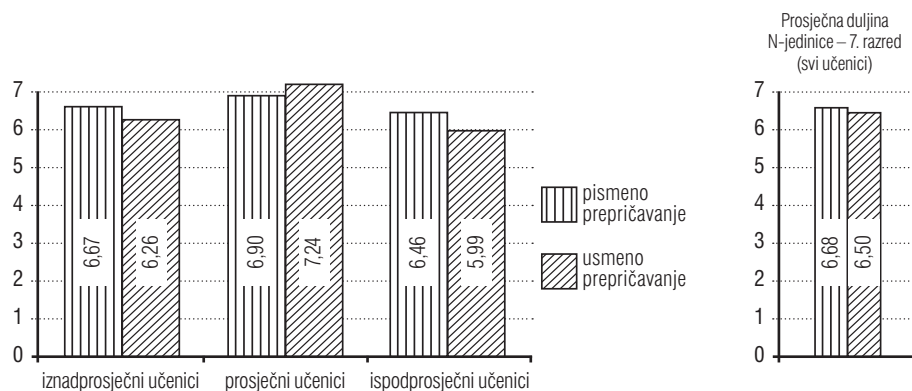
U sljedećim ću grafikonima prikazati duljinu N-jedinica (tj. broj riječi po N-jedinici) u 3., 5. i 7. razredu po pojedinim skupinama učenika te usporedno u zajedničkom grafikonu za sve učenike iz istoga razreda:



Grafikon 1: Prosječna duljina N-jedinice poskupinama – 3. razred



Grafikon 2: Prosječna duljina N-jedinice poskupinama – 5. razred



Grafikon 3: Prosječna duljina N-jedinice poskupinama – 7. razred

Iz tih se grafikona može zaključiti kako je prosječna duljina N-jedinice u učenika 3., 5. i 7. razreda u govoru i pisanju narativnoga teksta vrlo slična premda u sedmome razredu biva nešto duža pisana N-jedinica, dok je u trećem i petom duža bila govorna jedinica. No na osnovi istraživanja prosječne duljine N-jedinice ne mogu se uočiti razlike učeničkoga pisanoga i govornoga pripovjednog teksta.⁶

2.2. RAZINA JEDNOSTAVNE REČENICE

Na razini jednostavne rečenice, tj. na prostoru u kojem se odvija „djelovanje” jednoga predikata, nema bitnih razlika u uporabi jezičnih elemenata koji bi se mogli smatrati zrelijima, npr. u uporabi *glagolskih priloga*, *participski sažetih atributnih surečenica*⁷, *postponiranih specifičnih atributa*⁸, *imeničkih predikatnih proširaka*, *nominalizacije*, *imenič-*

⁶ Do sličnoga je rezultata došao W. Loban u jednome od najimpresivnijih istraživanja jezičnoga razvoja djece školske dobi ikada provedenom (prezentiranom u knjizi: *Language development: kindergarten through grade twelve*, Champaign, Illinois, 1976.). Loban je sa suradnicima pratio od vrtića pa sve do kraja 12. razreda (u nas 4. razred srednje škole) jezični razvoj 211 djece. Nezavisna je jedinica u njegovu istraživanju (on je zove komunikacijska jedinica) sve do sedmog razreda malo duža u govoru nego u pisanju, a od sedmog je do devetog razreda suprotno, no nezavisne jedinice u govoru i pisanju vrlo su slične duljine kod svih triju skupina u svakoj godini, tj. djeca pišu i govore u nezavisnim jedinicama slične duljine.

⁷ To su one strukture u kojima se glagolski pridjev trpni iz atributne surečenice s trpnim glagolskim oblikom izravno atribuiraju uz nadređenicu, bez posredstva veznika, npr. *Film (koji je) prikazan nakon Dnevnika nije me baš oduševio*.

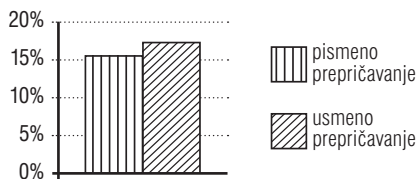
⁸ To su strukture u kojima se iza nadređenice navodi atribut (pridjev) koji se još malo specifikira, npr. *...u prostoriji crnoj poput najmračnije noći bez mjeseca i zvijezda...*

kih atributa i apozicija.⁹ Oni se gotovo i ne rabe u učeničkim tekstovima, tek nešto češće učenici rabe imeničke attribute, koji se zbog radnje filma ponavljaju u svim tekstovima, i pisanim i govornim (*gajba s jabukama, daska za peglanje* i sl.), a koji se ne mogu smatrati zrelijim strukturama.¹⁰ Dakle, skladnja jednostavne rečenice učeničkih pisanih i govornih pripovjednih tekstova veoma je slična.

2.3. RAZINA N-JEDINICE – UPORABA ZAVISNIH SUREČENICA

U pisanim tekstovima učenici su uporabili 102 zavisne surečenice (u 645 N-jedinica), a u govornim tekstovima 145 (u 841 N-jedinici). Nevelik je to broj zavisnih surečenica da bi se moglo donositi zaključke o pojedinim vrstama (uporabu pojedinih vrsta donosim u prilogu nakon rada – Prilog 2), no držim da je dovoljan da se može govoriti općenito o uporabi zavisnih surečenica.

Da bih mogao usporediti njihovu uporabu u govornome i pisanom tekstu, izračunao sam njihov postotak u odnosu na ukupan broj nezavisnih jedinica u govornome odnosno pisanome tekstu.



Grafikon 4: Uporaba zavisnih surečenica – 3., 5. i 7. razred

⁹ Sve navedene jezične pojavnosti mogle bi se (uvjetno) smatrati pokazateljima jezičnoga razvoja jer se rjeđe rabe u „brzome” govornome mediju, a češće u „sporome” pisanome mediju.

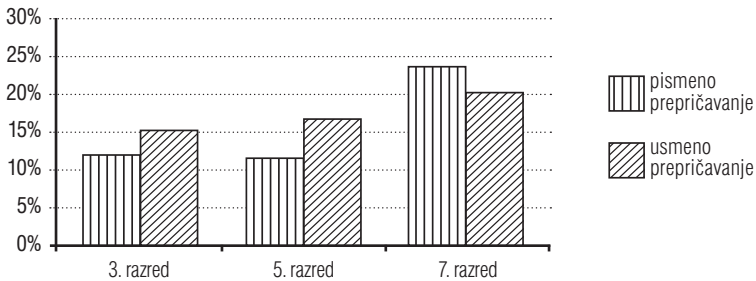
¹⁰ Proučavajući razlike govora i pisanja, M. A. K. Halliday zaključuje da je osnovno obilježje po kojem se pisani jezik razlikuje od govornoga kompleksnost nominalne sintagme, atribuiranje riječi i sintagma nadređenici (u radu: *Spoken and written modes of meaning*, u knjizi: *Comprehending oral and written language*, ur. Horowitz, R., Samuels, J. S., San Diego, 1987.). Primjerice, sljedeći su rečenični začetci sasvim uobičajeni u znanstvenim pisanim tekstovima:

Nedostatak razumijevanja za kritičko promišljanje života u zatvorenim zajednicama...

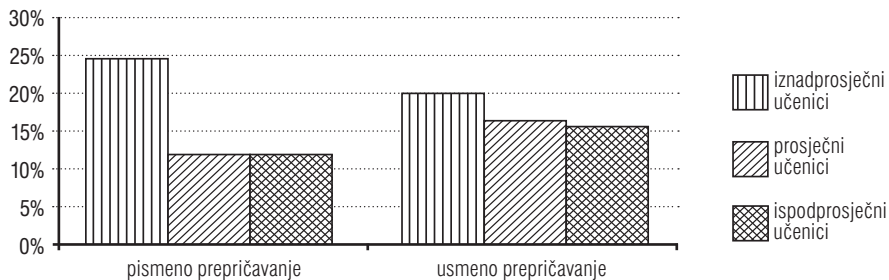
U tvrdnji o nužnosti potpuno drukčijega pristupa proučavanju života...

U tim se primjerima vidi da su kao nadređenice, ali i kao podređenice (imenički atributi) u formiranju nominalnih sintagmi posebice važne imenice nastale nominalizacijom jer se tako mogu atribuirati drugoj imenici, a usto je njihova sposobnost vezivanja riječi na sebe gotovo jednaka glagolu od kojega su nominalizirane. U takvim bi se imeničkim atributima moglo govoriti o zrelijim jezičnim strukturama, osobitostima pisanoga jezika, jer se može pretpostaviti da bi se u govoru isto izreklo strukturama s finitnim glagolima.

Učenici se, dakle, više služe zavisnim surečenicama u govoru negoli u pisanju. Taj me je podatak iznenadio jer su mnoga istraživanja skladnije djece školske dobi pokazala kako se povećana i raznovrsnija uporaba zavisnih surečenica može smatrati pokazateljem jezične zrelosti¹¹, a vidimo u grafikonu da ih učenici čak više stvaraju u brzome govornom mediju, u kojem bi se zrelije konstrukcije trebale rjeđe rabiti. No pogledajmo kako se učenici u pojedinim razredima i po pojedinim skupinama služe zavisnim surečenicama:



Grafikon 5: Uporaba zavisnih surečenica po pojedinim razredima



Grafikon 6: Uporaba zavisnih surečenica po pojedinim skupinama

Iz tih dvaju grafikona jasno se može uočiti da je povećana uporaba zavisnih surečenica u pisanome tekstu znak jezične zrelosti i učenikova sve boljeg ovladavanja pisanim jezikom. Za razliku od učenika trećega i petoga razreda, učenici sedmoga razreda, koji su zreliji i koji sve bolje

¹¹ Na primjer: Hunt, K. W., *Grammatical structures written at three grade levels*, Champaign, Illinois, 1965.; O'Donnell, R. C., Griffin, W. J., Norris, R. C., *Syntax of kindergarten and elementary school children: a transformational analysis*, Champaign, Illinois, 1967.; Loban, W., *Language development: kindergarten through grade twelve*, Champaign, Illinois, 1976.

vladaju pisanim jezikom, rabe više zavisnih surečenica u pisanju negoli u govoru. S time je u skladu i uporaba zavisnih surečenica po pojedinim skupinama. Iznadprosječni učenici rabe u pisanome tekstu čak dvostruko više zavisnih surečenica nego ostali učenici. I u govoru postoji razlika, no ona nije velika. Čini se da postoji nešto imanentno pisanome mediju što otežava uporabu zavisnih surečenica učenicima lošijih sposobnosti. M. P. Shaughnesy u knjizi „Errors & Expectations” iznosi mišljenje kako djeca koja vrlo malo čitaju i pišu, a to su u pravilu ispodprosječna te neka prosječna djeca u ovome istraživanju, nemaju zbog toga dobro razvijenu memoriju za pisane rečenice, premda imaju normalno razvijenu memoriju za rečenice koje čuju, govore, za filmove, događaje koje vide itd.¹² Takvim je učenicima zato teško zadržati u mislima duže pisane smisaono vrlo usko povezane skladanjske strukture, kakve se često dobivaju uvođenjem zavisne surečenice, te se oni njima rjeđe služe i nevjesto njima barataju.

2.4. DISKURSNA RAZINA

Govoreći o nezavisnim odnosima, govorimo o odnosima među N-jedinicama. Što se pisanoga teksta tiče, to je katkad unutarrečenični odnos, a katkad međurečenični. U govornome je tekstu katkad riječ o odnosu među smisaono usko povezanim N-jedinicama, a katkad o smisaono manje povezanim N-jedinicama. U svakom slučaju, analizom nezavisnih odnosa prelazi se na diskursnu razinu.

Već zapisujući učeničke govorne i pisane tekstove u N-jedinice, zamijetio sam da se razlika među njima često očituje upravo na granicama N-jedinica. Pokazat ću kao primjer govorni i pisani tekst jednog učenika¹³ petoga razreda iz prosječne skupine (iz govornoga sam teksta izuzeo poštapalice kojima se dobiva na vremenu za formiranje rečenice te dijelove govora kada učenik tijekom stvaranja rečenice krene u jednom smjeru, ali od toga odustane te stvori novi iskaz). Tekst je podijeljen na numerirane N-jedinice.

¹² Shaughnesy, M., P., *Errors & expectations*, New York, 1977., str. 80.

¹³ Navodeći primjere, služit ću se muškim rodnom kao nadrodom, tj. služit ću se samo imenicom učenik, a ne i imenicom učenica. Može to tkogod smatrati neprimjerenim, no smatram da je katkad dobro poslužiti se muškim rodnom kao nadrodom. Zamislite da vozački ispit polaže deset polagača od kojih su tri žene, a sedam je muškaraca. Ako slučajno žene nisu prošle, smatram neprimjerenim da sutra na vratima autoškole piše: VOZAČICE KOJE NISU POLOŽILE NEKA SE JAVE...

pismeno preporučavanje

1. Jednoga dana crni i bijeli su skupljali jabuke,
2. ali jedna im je ostala na grani.
3. Čudili su se kako im je jedna jabuka ostala na stablu.
4. Crni je dao jednu jabuku bijelom,
5. i crni je tada donio ljestve
6. malo ih je namještavao
7. i onda ih je pričvrstio kutijama.
8. Bjeli se popeo na ljestve
9. i pokušao dohvatiti jabuku,
10. ali nije mogao
11. već je propao kroz ljestve
12. i srušio sve kutije.
13. Crni je donio dasku
14. i stavio je na krov
15. i skočio,
16. ali nije uhvatio jabuku
17. već je pao na pod on i bjeli.
18. Jabuka je bila još na grani.
19. Bjeli je donio luk i strijelu
20. i pokušao pogoditi jabuku,
21. ali ju je promašio.
22. Strijela je pogodila pčelinjak
23. i onda su izašle pčele
24. i počele ih loviti.
25. Brzo su se sakrili u kuću. V
26. Izašli su sa mrežama na glavi.
27. Crni je donio dasku za peglanje
28. i stavio ju je pod stablo.
29. Bjeli mu je govorio gdje da stavi.
30. Crni je skočio na dasku
31. i jabuka je promašila onu jabuku.
32. Jabuka je razbila prozor.

usmeno preporučavanje

1. smeđi i bijeli su kupili jabuke
2. i jedna im je ostala na drvetu
3. i čudili su se kako im je ostala na drvetu
4. i crni je uzeo kutiju s jabukama
5. i donio jednu jabuku bijelome da pogodi
6. to jest dao mu je jednu jabuku
7. i crni je donjeo ljestve
8. i namještavao je da se može popest
9. i onda su sve kutije donijeli da drže ljestve
10. i bijeli se onda popeo
11. i pokušao dohvatiti jabuku
12. ali nije mogao
13. bile su ljestve preniske
14. i onda je propao kroz njih
15. i onda je pao na sve te kutije s jabukama
16. i sve se razbilo
17. onda je crni smislio da donese jednu veliku dasku
18. i stavio je sve na krov
19. i onda je crni skočio
20. i nije uspio dohvatiti jabuku jel su si oni, crni i bijeli, pali na pod
21. i onda je još jabuka bila na stablu
22. bijeli je uzeo luk i strijelu
23. i pokušao pogoditi jabuku
24. ali nije uspio
25. već je promašio
26. i strijela pogodila pčelinjak
27. tada su sve pčele izašle
28. i počele ih napadat

pismeno preporučavanje

33. *Bjeli se čudio,*
34. *i onda je donio motku*
35. *i zaletio se*
36. *i skočio.*
37. *Nije uspio uhvatiti jabuku*
38. *i onda je pao na,*
39. *ali se uhvatio za granu.*
40. *Crni mu je donio krevet da skoći na njega.*
41. *Kada je bjeli skočio crni se dosijetio.*
42. *Napravio je trambolin od kreveta*
43. *i bjeli i crni su stali na trambolin*
44. *i skakali.*
45. *Crni je uhvatio jabuku*
46. *i onda su pali na pod.*
47. *Crni je čistio jabuku.*

usmeno preporučavanje

29. *onda su crni i bijeli brzo otrčali u kuću*
30. *i onda su izašli s mrežama na glavi*
31. *i malo kasnije došao crni sa daskom za peglanje*
32. *i malo je namjestio pod drvo*
33. *i pokušao je pogoditi jabuku*
34. *onda mu je bijeli govorio gdje da stane*
35. *i onda je crni skočio*
36. *i jabuka je promašila*
37. *i onda je pogodio u prozor*
38. *i bijeli se onda čudio*
39. *i onda je kasnije bijeli uzeo motku*
40. *i nekak se namještavao kako da skoči*
41. *i onda se zaletio*
42. *i skočio*
43. *i nije uspio uzet jabuku*
44. *već se objesio na granu da ne bi pao*
45. *onda je crni donio krevet*
46. *i stavio pod njega kako on ne bi pao*
47. *i onda je bijeli skočio na krevet*
48. *i onda se crni malo razmislio*
49. *i onda je napravio kao trambolin da oni skoče do jabuke*
50. *i onda su malo skakali, sve više i više*
51. *i onda su dospjeli do jabuke*
52. *i onda su pali*

82,7% posto nezavisnih jedinica u govornome tekstu počinje sastavnim ili suprotnim veznikom, a dodamo li tome prilog-konektor „onda”, koji također ima sastavnu ulogu gotovo istovjetnu onoj koju ima izraz „i onda”, tada čak 90,38% posto govornih N-jedinica počinje nekim veznim sredstvom. Za razliku od toga, u pisanome tekstu veznim sredstvom počinje 54,35% N-jedinica.

Govornikova usredotočenost na jednu misao kao da se proteže do granica koje postavlja predikat nezavisne jedinice. Nakon toga ostvaruje se prijelaz na novu misao, novu N-jedinicu, a govorniku je diskursnu povezanost s već izrečenim najlakše ostvariti tako da novu N-jedinicu započne nekim veznim sredstvom. U narativnome, kronološki organiziranome tekstu gotovo je uvijek moguće novu misao započeti sastavnim veznicima *i*, *i onda*, *pa* ili prilogom-konektorom *onda* ili, ako je riječ o odnosu suprotnosti, nekim suprotnim veznicima, ponajprije veznikom *ali*. Pod pritiskom brzoga stvaranja govora učenici se zato obilno služe tim veznicima, posebno veznikom *i*, koji može „pokriti” i razne druge odnose osim sastavnoga. Osim što navedena vezna sredstva u govoru služe za postizanje diskursne sveze s prethodnom skladanjskom jedinicom, oni također često služe i za to da se pri prijelazu na novu misao dobije malo na vremenu za njeno jezično oblikovanje.

U pisanome se tekstu učenici znaju okoristiti vremenom koje im je na raspolaganju te se granice među N-jedinicama ipak ponešto bolje oblikuju. Usporedimo prve tri N-jedinice u pisanome i govornom tekstu:

pismeno preporučavanje

1. *Jednoga dana crni i bijeli su skupljali jabuke,*
2. *ali jedna im je ostala na grani.*
3. *Čudili su se kako im je jedna jabuka ostala na stablu.*

usmeno preporučavanje

1. *smeđi i bijeli su kupili jabuke*
2. *i jedna im je ostala na drvetu*
3. *i čudili su se kako im je ostala na drvetu*

U govornome se tekstu učenik služi u mentalnome rječniku „najbrže dostupnim” veznim sredstvom, pa i za izricanje suprotnosti. No u pisanju je za povezivanje prve i druge N-jedinice ipak uporabio suprotni veznik, a treću je nezavisnu jedinicu odijelio u zasebnu rečenicu i nije se poslužio nikakvim veznikom. Mislim da on osjeća (dakako, podsvesno) kako je dovoljna diskursna povezanost to što se već prvom skladanjskom jedinicom u drugoj rečenici nadovezuje na već izrečeno u prethodnoj rečenici.

To je predikat „čudili su se”, u kojem je neizrečeni subjekt „oni”, tj. „crni i bijeli” iz prve rečenice.

Sličan je i sljedeći primjer:

pismeno preporučavanje

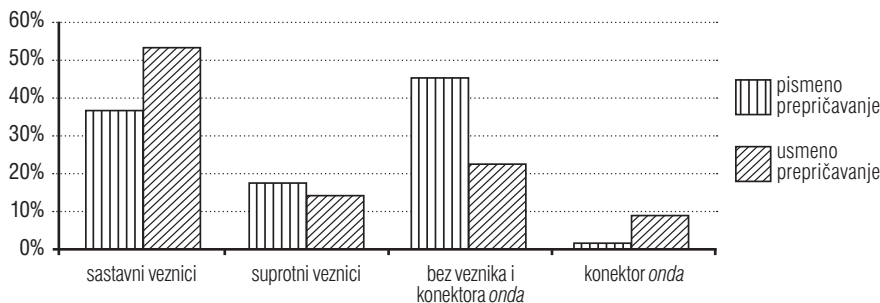
Pokušali su par puta, ali je nisu pogodili, nego su pogodili pčelinjak iz kojega su izašle pčele.

usmeno preporučavanje

/ onda su promašili jabuku par puta
/ onda su sa strijelom puknuli u pčelinjak
/ onda su van izašle ose

(3. razred, iznadprosječni učenik)

U sljedećem ću grafikonu prikazati kojim su se veznim sredstvima među N-jedinicama koristili učenici u pismenome i usmenome preporučavanju te koliko često nisu rabili nikakvo vezno sredstvo.¹⁴ Pritom ne ću u grafikon uvrstiti rastavne ni isključne veznike jer je u svim tekstovima uporabljen samo jedan rastavni i dva isključna veznika. Ne uvrštavam ih zato da grafikon bude pregledniji.

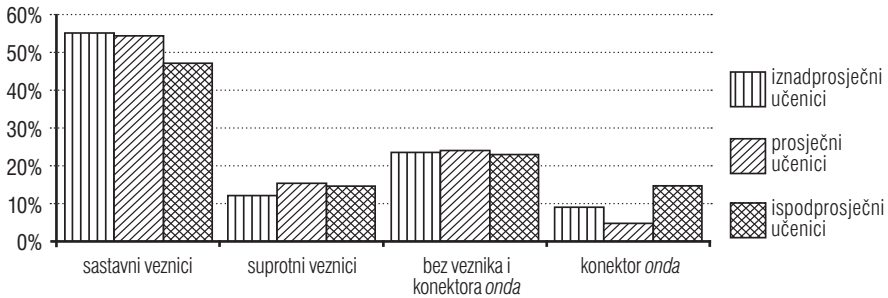


Grafikon 7: Vezna sredstva među N-jedinicama – 3., 5. i 7. razred

Vidimo da je u pisanome tekstu dvostruko više N-jedinica koje započinju bez veznika ili konektora *onda*. Kada bismo konektor *onda* dodali među sastavne veznike (on je, ponavljam, gotovo istovjetan izrazu *i onda*), onda bi u se u govornome tekstu gotovo dvostruko više puta rabila i sastavna vezna sredstva.

¹⁴ Ne ću prezentirati grafikone za svaki razred zasebno jer nema znatnijih razlika u uporabi analiziranih jezičnih pojava tijekom triju analiziranih obrazovnih razdoblja.

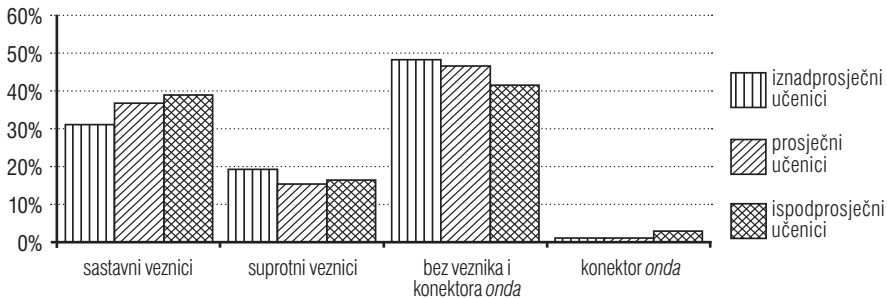
Promotrimo u sljedećem grafikonu kako se navedenim veznim sredstvima u usmenome prepričavanju služe učenici iz pojedinih skupina:



Grafikon 8: Usmeno prepričavanje – 3., 5. i 7. razred

Uporaba navedenih veznih sredstava gotovo je ujednačena u svih triju skupina. Iznadprosječni se učenici čak najviše služe sastavnim veznicima, no ako bismo podatke o konektoru *onda* dodali među sastavna vezna sredstva, vidjeli bismo da ni tu nema gotovo nikakve razlike.

Promotrimo sada iste podatke u pismenome prepričavanju:



Grafikon 9: Pismeno prepričavanje – 3., 5. i 7. razred

Usporedimo li dva gornja grafikona, vidimo kako je nedvojbeno da učenici svih triju skupina imaju razvijenu svijest o tome da se u pisanju treba jezikom služiti ponešto drugačije nego u govoru, no isto se tako u grafikonu za pismeno prepričavanje mogu jasno uočiti pravilne razlike među trima skupinama.

Usto, analiza samih tekstova otkriva kako neki učenici, u pravilu ispodprosječni, još premalo poznaju pisani jezik te je on još uvijek pod snažnim utjecajem govornoga jezika. Takvi se učenici očito pri stvaranju

pisanoga jezika i nemaju ni na što drugo osloniti, no znanje govornoga jezika nije dovoljno za dobro ovladavanje pisanim jezikom.

Promotrimo sljedeći transkribirani učenički govorni tekst:

...onda je smeđi otišao u kuću i dosjetio se da će, ovoga, sa tim luk i strijelom da će probat pogodit no nisu nikako ni to uspjeli, uvijek su fulali i pogodili su pčelinjak i oni su se izašli i napali su ih, no oni su pobjegli u kuću i one su neko vrijeme letjele oko kuće i onda su si oni uzeli ove mrežice i izašli van i ovaj se smeđi se sjetio da stave dasku za peglanje i na jedan kraj stave jabuku, a na drugi da on skače, a ovaj svijetlosmeđi mu je govorio koliko treba pomaknuti, znači, dasku i jabuku, no...

(7. razred, ispodprosječni učenik).

Kad se taj tekst sluša, daje se primijetiti kako on teče bez uočljivih silaznih intonacija za kraj određenoga iskaza, koji bi ga dijelio na manje smisaone cjeline. On je aditivnoga karaktera, N-jedinice se nižu jedna za drugom i ne pokušava se jedan događaj ili jedna uže povezana događajna cjelina na neki način odijeliti od sljedeće, što se u pisanome jeziku redovito čini rečenicama ili odjeljcima.

Usporedimo sada s gornjim govornim tekstom sljedeći pisani tekst:

Bjeli i smeđi su se popeli na krov i stavili dasku jedan je na jednoj strani drugi na drugoj ali smeđi nijemogo dohvatiti jabuku pa je smeđi skočio pasuobadvoje pali pa su mislili pa je bjeli iskuće izvadio lik i strjelu i puknuo je ali strjela je završila u pčelinjak pa pčele izašle i napale pa su ušli u kuću i obukli šešir sa mrežom.

(3. razred, ispodprosječni učenik)

Ta rečenica umnogome nalikuje na gornji ulomak transkribiranoga govornoga teksta. Učenik još nema dovoljno razvijenu svijest o zasebnosti pisanoga medija, ponajprije o tome da u osnovnoj skladanjskoj jedinici pisanoga teksta, interpunkcijski obilježenoj rečenici, misli moraju biti kudikamo čvršće povezane i da nije uvijek dobro već napisanome samo pridodati neko vezno sredstvo i nastaviti dalje, što je, naprotiv, sasvim uobičajeno u govornome jeziku.

Sličan je i sljedeći primjer:

Bijeli je uzeo luk i strjelu htio je uposti jabuku ali ništa nije uspio strjela je pogodila u pčelinjak pčele su izašle iz pčelinjaka a bijeli i crni su otrčali u kućicu uzeli su nekakve mrežice crni je uzeo dasku za glačanje napravio se katapult bijeli mu je pokazivao lijevo – desno jabuka je od skočila da pogodi jabuku koja je na drvetu ali nije uspio pogodila je staklo bijeli se začudio.

(5. razred, ispodprosječni učenik.).

Učenik se ne služi toliko veznicima kao učenik u prošleme primjeru, nego uglavnom niže nove surečenice. Očito je, međutim, da njegov osjećaj za rečenicu pisanoga jezika još nije razvijen. Pogledajmo kako je taj dio filma učenik ispričao:

... onda su sa strjelicama gađali, ali strelica je proletjela i ostala na pčelinjaku; onda su se ose stvorile, oni su... začudili su se... šta... pčelama... šta... onda su izašli iz kuće sa, ovim, mrežama, onda su uzeli dasku za peglanje, onda je on odlučio da sa drugom jabukom pogodi ovu koja visi, a on mu je pokazivao di treba... ovaj tu... ovom tu jabukom kojom je gađao... ona je... ovaj... proletjela i tako su razbili prozor; on se čudio...

U govornome se tekstu učenik mnogo koristi konektorom *onda*, ali ga ne rabi u pisanome tekstu. On, dakle, usvaja neke jednostavnije zakonitosti pisanoga medija, ali još se muči sa skladnjom pisanja.

Grafikoni pokazuju kako je u pisanju otprilike dvostruko više N-jedinica koje ne počinju ni veznikom ni konektorom *onda*. To se događa ponajprije zato što su u pisanju učenici prisiljeni interpunkcijski odijeliti skladanjske jedinice, rečenice, pa kada započinju novu rečenicu, posluže se češće nego u govornome jeziku odabirom nevezničke skladanjske jedinice koja upućuje na nešto izrečeno u prethodnoj rečenici te se na taj način ostvaruje tekstna kohezija.

Primjer:

Zatim su se prisjetili da bi im krevet mogao poslužiti kao trampolin. Pomoću njega su uspjeli skinuti jabuku i radi tog su bili presretni.

(7. raz., iznadpr. uč.)

Ili pogledajmo kako je učenik 7. razreda, čiji sam uzorak govornoga teksta gore naveo, organizirao svoj pisani tekst o istome događaju iz animiranoga filma:

Nakon nekog vremena razmišljanja Bijeli ode u kuću i donese luk i strijelu. Svaki put je promašio i na kraju pogodio u pčelinjak što je razljutilo pčele i one su krenule na njih. Sakrili su se u kuću. Smeđi je donjeo dasku za glačanje i na jedan kraj stavio jabuku, a na drugi je on skakao.

Očito je kako se njegov osjećaj za pisani jezik znatno razvio.

3. OSVRT NA REZULTATE ISTRAŽIVANJA, I RAZMIŠLJANJA O NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA

Ovo istraživanje, premda neveliko po uzorku, potvrđuje razmišljanje kako postoje strukturne razlike između govornoga i pisanog jezika. Nisam uočio znatne skladanjske razlike na razini jednostavne rečenice, no držim da sam pokazao kako se može govoriti o razlikama na razini N-jedinice i diskursa, tj. u uporabi zavisno složenih rečenica i ostvarivanju nezavisnih odnosa na granicama N-jedinica.

Postavlja se pitanje mogu li ovakve spoznaje pripomoći nastavi hrvatskoga jezika u osnovnoj školi. Mislim da mogu pomoći prije svega upozorenjem kako mnoga djeca slabo poznaju pisani jezik, a upoznati ga mogu jedino susretom s njime. Držim da mnogi ljudi, među njima i intelektualci, posebice u današnje medijsko vrijeme, znaju omalovažavati čitanje ili lektiru znaju smatrati nepotrebnim opterećenjem i oduzimanjem vremena za vrjednije stvari, a najčešći je profesorski odgovor kako je čitanje vrijedno jer potiče maštu. No čitanje je iznimno važno i radi usvajanja osobitosti pisanoga jezika. Iskustvo susreta s pisanim jezikom u predškolskome, ali i u školskome razdoblju, u neke je djece iznimno siromašno i ona imaju znatnih teškoća pri njegovu usvajanju, što zorno pokazuju neki gore navedeni primjeri. Držim da takvim učenicima najviše možemo pomoći poticanjem na čitanje, na susretanje s pisanim tekstom, odakle će na onoj podsvjesnoj razini, kako su usvajali i govorni jezik u ranome djetinjstvu, usvajati osobitosti pisanoga jezika. Pritom je iznimno važno da djeca čitaju tekstove koji su im sadržajno, ali i skladanjski prilagođeni. Golemu štetu činimo kada na bilo koji način odbijamo djecu od čitanja, a to je, nažalost, vrlo često slučaj jer su čitanke i lektira prepuni tekstova koji su učenicima tematski nezanimljivi, leksički i skladanjski potpuno neprilagođeni. Nedavno sam u osmome razredu obrađivao ulomak iz romana „Derviš i smrt” Meše Selimovića. Navest ću jednu rečenicu iz toga ulomka:

„Sjedio sam šćućuren na starom, bačenom sedlu, sam u tom svijetu neupotrebljivih stvari što su izgubile raniji oblik i poprimale novi, prema dobu dana i mojim raspoloženjima, prema jačoj ili slabijoj svjetlosti što ih je preobličavala, prema tuzi ili radosti u meni, jašući na sedlu u susret želji da nešto bude, da se desi nešto iz maglovitih dječjih maštanja što su se hirovito mijenjala, nestvarna kao i stvari u tavanskoj polutami.”¹⁵

¹⁵ Babić, N., Golem, D., Jelčić, D., Đurić, I., *Dveri riječi: hrvatska čitanka za osmi razred osnovne škole*, Zagreb, 2007., str. 31.

Razgovarajući i tumačeći s učenicima tekst, htio sam vidjeti kako shvaćaju navedenu rečenicu. Valja primijetiti da u rečenici nema učeniku teže shvatljivih riječi, problem u shvaćanju može proizaći samo iz skladanjske složenosti. Pročitao sam ju ponovo, a onda sam troje ispodprosječnih učenika pitao da kažu o čemu pisac, sjećajući se svoga djetinjstva, govori u toj rečenici. Davali su prilično netočne odgovore, razumijevajući tek dijelove te rečenice. Tako je bilo i nakon drugoga i nakon trećega čitanja te rečenice.

Držim da bi većina tekstova u osnovnoškolskim čitankama hrvatskoga jezika i u lektiri trebali biti tekstovi za djecu i mlade, a zastupljenost tekstova za odrasle trebalo bi bitno smanjiti. Ne bi bilo loše da se neke vrijedne, klasične priče, posebice iz djela važnih za hrvatsku kulturu, stručno prilagođavaju učeničkoj dobi. Usto, iznimno je važno povećati raznovrsnost tekstova, tj. prezentirati u čitankama što više tekstova iz ostalih funkcionalnih stilova, posebice iz novinskoga i popularnoznanstvenoga stila, od kojih većina treba biti cjelovita tako da učenici mogu podsvjesno usvajati i jezične elemente koji služe za uvođenje u neku problematiku, njeno razvijanje, ali i dovršavanje. Trenutno su djeca za to uskraćena jer su golemo većina tekstova u čitankama lirske pjesme ili ulomci iz romana, i to uglavnom iz romana koja djeca uopće ne posuđuju u knjižnicama.

Mislim da se može ponešto učiniti vježbama i eksplicitnom podukom. Najvažnije bi bilo da djeca uočavaju sintagmatske i surečenične granice i njihovu važnost za organizaciju pisanoga diskursa. Premda razaznaju riječ kao zasebnu jedinicu, učenici uglavnom teže razaznaju veće rečenične jedinice: sintagmu (rečenične skupove) i surečenicu. Razaznavanje tih skladanjskih jedinica važno je zato da učenici mogu bolje vladati, manipulirati svojom pisanom rečenicom.

Naime, učenici počesto, vođeni svojom imanentnom slovnicom, uočavaju kako s njihovim pisanim rečenicama nešto nije u redu, ali ne znaju kako ih popraviti, preoblikovati. Ne mogu ih ni znati preoblikovati ako doživljavaju rečenicu kao cjelinu, ako ne uočavaju njenu članjivost. Shvaćanje članjivosti rečenice, dakle, treba iskoristiti za poboljšanje pismenosti, revidiranje, doradivanje teksta.

No ni od toga ne će biti koristi ako se učenike ne upozorava na mogućnost ispravljanja, preinake vlastitoga teksta. Često mi se znalo dogoditi da se pokoji učenik čudi kada bih pri pisanju školske zadaće inzistirao na tome da se najprije piše na papiru, gdje može križati, popravljati,

dopisivati tekst, a da se onda dovršen rad uredno prepíše u zadaćnicu. Mnoga djeca, naime, uopće ne shvaćaju golemu razliku u produkciji govora i pisanja, ne shvaćaju da pisanje dopušta preinaku tijekom produkcije kako bi se ono što je napisano što bolje uskladilo s onim što se želi reći. U spomenutoj knjizi M. P. Shaughnesy ističe kako neuvježban pisac doživljava bilo koju rečenicu kao tijek riječi koji jednom pokrenuti ne mogu biti rekonstruirani, drugačije organizirani, a da se pritom zadrži ista misao. Nesvjestan te mogućnosti, on čak misli kako su bilo kakva brisanja napisanoga i popravci karakteristika „amatera”, nezreloga pisca te smatra da je prava vještina isprva znati napisati ono što mislimo.¹⁶ Ako bi i pokušalo mijenjati, dijete obično ne uočava mjesta spajanja, unutarrečenične „šavove” na kojima bi se mogli izvršiti popravci.

Razne se vježbe mogu osmisliti da bi učenici već u nižim razredima postali toga svjesni, ali ne smije se pri skladanjskoj analizi sve svesti na memoriranje definicija i prepoznavanje rečeničnih dijelova. Neka učenici ne znaju nijednu definiciju rečeničnih dijelova, neka ih i krivo imenuju, ali neka uoče članjivost rečenice i neka znaju da se zbog te članjivosti rečenica dade popraviti, revidirati ili, ako hoćete, uljepšati.

Da dijete usvaja osobitosti pisanoga jezika, može se, dakako, vidjeti samo u njegovim pismenim radovima i njih bi trebalo staviti u središte nastave hrvatskoga jezika u osnovnoj i srednjoj školi. Nastava je materinskoga jezika zapravo dobra utoliko ukoliko uspijeva što više učenika do kraja srednje škole osposobiti za pisanje raspravljajčkih tekstova, pretходnika pravih znanstvenih radova. Takvom učeniku zasigurno ne bi bio nikakav problem napisati molbu, poslovno izvješće, referat poslije na fakultetu i sl., tj. za njega bismo mogli reći da je ovladao pisanim jezikom. Učenik koji bi bio za to osposobljen, a usto tijekom školovanja motiviran na učestalo čitanje, zasigurno bi znatno razvio i svoje govorne sposobnosti, tj., kazano terminima generativnih gramatičara, opskrbio bi svoj *competence* mnogim osobitostima pisanoga jezika te bi tako poboljšao svoj *performance*. Držim, naime, da se učenikovo govorno izražavanje može „podići na viši stupanj”, „oplemeniti” tek kada dobro ovlada pisanim jezikom, jer će ono upravo iz njega crpsti nadgradnju. Kaže naš narod za neke govornike kako se vidi „da su načitanjani” – i premda se to čini potpuno nelogičnom izjavom, mislim da se time pogađa ono najvažnije.

¹⁶ Shaughnesy, M., P., *Errors & expectations*, New York, 1977., str. 78.-79.

LITERATURA

- Chafe, W., Danielewicz, J., *Properties of spoken and written language*, u knjizi: *Comprehending oral and written language*, ur. Horowitz, R., Samuels, J. S., San Diego, 1987.
- Chomsky, C., *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*, Cambridge Massachusetts, 1975.
- Halliday, M. A. K., *Spoken and written modes of meaning*, u knjizi: *Comprehending oral and written language*, ur. Horowitz, R., Samuels, J. S., San Diego, 1987.
- Horowitz, R., Samuels, S. J., *Comprehending oral and written language: critical contrasts for literacy and schooling*, u knjizi: *Comprehending oral and written language*, ur. Horowitz, R., Samuels, J. S., San Diego, 1987.
- Hunt, K. W., *Grammatical structures written at three grade levels*, Champaign, Illinois, 1965.
- Kroll, B., *Developmental relationships between speaking and writing*, u knjizi: *Exploring speaking-writing relationships: connections and contrasts*, ur. Kroll, B., Vann, R., Urbana, Illinois, 1981.
- Loban, W., *Language development: kindergarten through grade twelve*, Champaign, Illinois, 1976.
- Loban, W., *The language of elementary school children*, Champaign, Illinois, 1963.
- Noguchi, R., R., *Grammar and the teaching of writing: limits and possibilities*, Urbana, Illinois, 1991.
- O'Donnell, R. C., Griffin, W. J., Norris, R. C., *Syntax of kindergarten and elementary school children: a transformational analysis*, Champaign, Illinois, 1967.
- Perera, K., *Children's writing and reading*, New York, 1984.
- Perera, K., *Grammatical differentiation between speech and writing in children aged 8 to 12*, u knjizi: *Knowledge about language and the curriculum: the LINC reader*, ur. Carter, R., London, 1991.
- Scott, C. M., *Spoken and written syntax*, u knjizi: *Later language development: ages nine through nineteen*, ur. Nippold, M. A., Austin, 1988.
- Shaughnessy, M., P., *Errors & expectations*, New York, 1977.

-
- Stosky, S., *A comparison of the two theories about development in written language: implications for pedagogy and research*, u knjizi: *Comprehending oral and written language*, ur. Horowitz, R., Samuels, J. S., San Diego, 1987.
 - Weaver, C., *Teaching grammar in context*, Portsmouth, 1996.
 - Žagar, M., *Grafolingvistika i stari tekstovi: osebujnost pisanoga jezika*, u knjizi: *Od fonetike do etike*, ur.: Ivo Pranjković, Zagreb, 2005.

PRILOG 1 – DODATAK OPISU N-JEDINICE

Kada se iza nezavisnoga veznika ne javlja (zalihosni) predikat, to sam smatrao jednom N-jedinicom, npr.

Došao je Ivan i Petar.

Daj pismo Ivanu ili Petru.

Jedan je stajao na dasci, a drugi na krovu.

Nije došao Petar, nego samo Ivan.

Tako je i kod nizanja istovrsnih rečeničnih dijelova (osim predikata), npr.

Došao je Ivan, Petar, Marko.

Kada se u glavnu surečenicu uvrštava više zavisnih surečenica među kojima su uspostavljeni nezavisni odnosi odvajao sam ih u zasebne N-jedinice. Npr.

Rekao sam da donese kredu, / da obriše ploču.

Rekao sam mu da donese kredu / i da obriše ploču

Rekao sam mu da crta / ili da preda rad.

Ako je u tome slučaju izostavljen (zalihosni) zavisni veznik te je ostao samo nezavisni veznik ili je riječ o nizanju, i te sam surečenice odvajao u zasebne N-jedinice. Npr.

Rekao sam mu da donese kredu / i obriše ploču

Rekao sam mu da crta / ili preda rad.

Rekao sam da donese kredu, / obriše ploču.

Kada iza modalnoga ili faznoga glagola¹⁷ slijedi više nezavisnih infinitivnih dopuna, također sam takve skladanjske konstrukcije odvajao u zasebne N-jedinice, npr.

Ne smijete dirati ispite / niti pričati s drugim učenicima.

Počeli su pričati / i gađati se papirićima.

Neoglagoljene rečenice smatrao sam zasebnim N-jedinicama, ali samo one neoglagoljene rečenice koje su potpuno samostalne i kojima je predikat izostavljen, a ne one zapisane rečenice koje su tek interpunkcijski neoglagoljene, ali su slovnički dio susjedne rečenice, susjednoga predikata, npr.

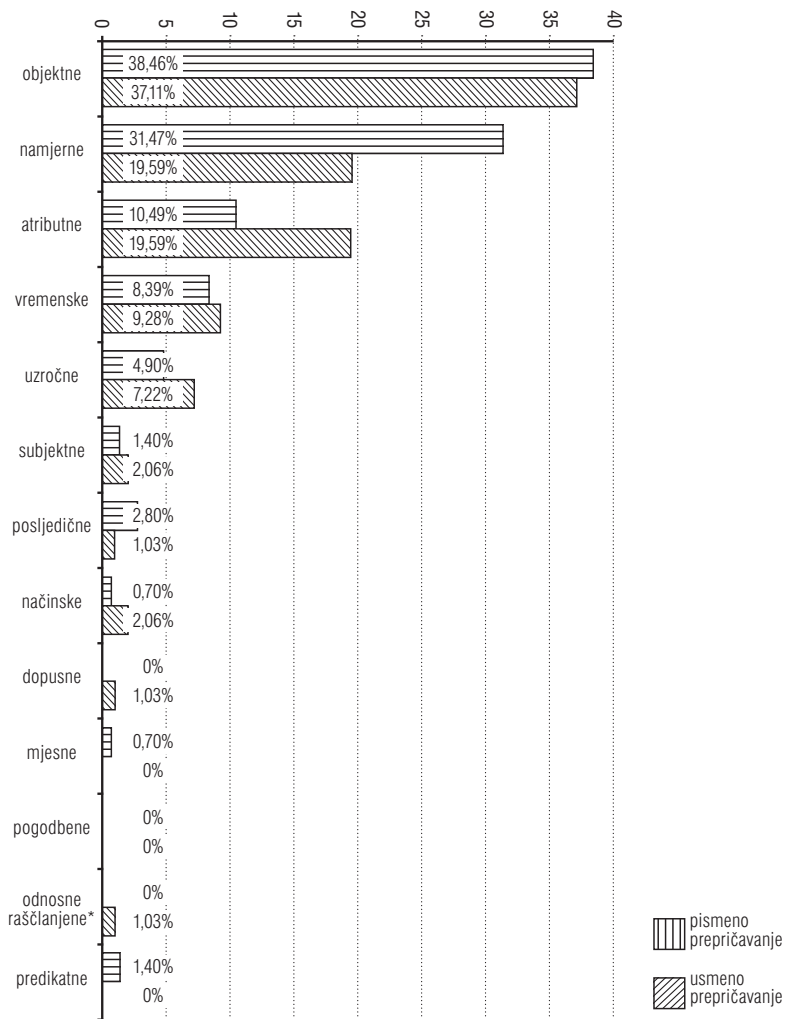
a) / *Gluha siječanjska noć. / Susjed čisti snijeg pred ulazom u zgradu. /*
(2 N-jedinice)

b) / *Istrčao sam kroz vrata. U gluhu siječanjsku noć. /*
(1 N-jedinica).

¹⁷ Vidjeti: Silić, J., Pranjković, I., *Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta*, Zagreb, 2005., str. 185.-187.

PRIOLOG 2 – UPORABA POJEDINIH VRSTA ZAVISNIH SUREČENICA

(uzorak: pisani jezik: 102 zavisne surečenice (u 645 N-jedinica), govorni tekst: 145 zavisnih surečenica (u 841 N-jedinici))



Grafikon 10: Uporaba pojedinih vrsta zavisnih surečenica u usmenome i pismenome preporučavanju učenika 3., 5. i 7. razreda

* Primjer odnosne raščlanjene zavisne surečenice: *Došao je prvi, što nas je sve iznenadilo*. U Barić et al. slovnici takve se surečenice opisuju kao odnosne dometnute zavisne rečenice koje su pridodane čitavoj rečenici (Barić, E. et al., *Hrvatska gramatika*, Zagreb, 1995., str. 533.-539.). U slovnici I. Pranjkovića i J. Silića za takve se surečenice kaže da se odnose na sadržaj cijele osnovne surečenice i nazivaju se odnosne raščlanjene zavisnosložene rečenice (nav. dj., str. 329., 354.).

COMPARISON OF THE ORAL AND WRITTEN NARRATIVE TEXTS WRITTEN BY THE PRIMARY SCHOOL PUPILS OF THE THIRD, FIFTH AND SEVENTH GRADES

SUMMARY

In this work I will deal with the conclusion I have drawn comparing an oral and written narrative text of the same topic written by primary school pupils of the third, fifth and seventh grades. The pupils watched a cartoon, then they re-told it (which was audio recorded), and after that they wrote it down. The purpose of the research is to see if there are any differences between these two texts on the syntactic level.

Keywords: oral and written text, independent unit (I-unit), the use of dependent clauses, the use of independent clauses, discourse organization.