

RAZPRAVE FF

Vesna Požgaj Hadži i suradnici

Izazovi kontrastivne lingvistike

Izzivi kontrastivnega jezikoslovja



Univerza v Ljubljani
FILOZOFSKA
FAKULTETA

Izazovi kontrastivne lingvistike Izzivi kontrastivnega jezikoslovja

Zbirka: Razprave FF (e-ISSN 2712-3820)

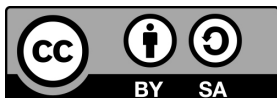
Avtorji: Vesna Požgaj Hadži in sodelavci
Recenzentki: Marina Katnić-Bakaršič, Aleksandra Derganc
Lektor za hrvaščino: Stipe Baranović
Lektor za slovenščino: Boris Kern
Prevod povzetka: Jakob Patekar
Tehnično urejanje in prelom: Jure Preglau
Detajl slike na naslovnici: Đanino Božič, 2010

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani
Izdal: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete
Za založbo: Roman Kuhar, dekan Filozofske fakultete

Oblikovna zasnova zbirke: Lavoslava Benčič

Ljubljana, 2021
Prva e-izdaja
Publikacija je brezplačna.

Publikacijo je sofinancirala Javna agencija za knjigo Republike Slovenije.



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca. (izjeme so fotografije) / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (except photographs).

Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/>
DOI: 10.4312/9789610605348

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v
Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 77992963
ISBN 978-961-06-0534-8 (PDF)

Sadržaj

Predgovor	9
---------------------	---

I. OD KONTRASTIVNIH DO SOCIOLINGVISTIČKIH I KORPUSNIH PROUČAVANJA

1. Hrvatski i slovenski: prikaz proučavanja međusobnih odnosa	15
<i>Vesna Požgaj Hadži, Tatjana Balažić Bulc</i>	
1.1. Kontrastivna proučavanja	16
1.2. Sociolingvistički pristup u kontrastivnim proučavanjima	18
1.3. Korpusna proučavanja	19
1.4. Primjena kontrastivnih proučavanja hrvatskoga i slovenskoga	21
2. Vatroslav Kalenić između hrvatske i slovenske kulture	25
<i>Vesna Požgaj Hadži, Marija Smolić</i>	
2.1. Portret znanstvenika i sveučilišnog profesora	25
2.2. Znanstveni rad	26
2.3. Kalenićeva ostavština	29
3. Kontrastivne študije Vatroslava Kalenića	31
<i>Marija Smolić, Vesna Požgaj Hadži</i>	
3.1. Kalenićev pristup k primerjalni analizi	31
3.2. Raba sklonov v slovenščini in srbohrvaščini	34
3.3. Raba pridevnika v slovenščini in srbohrvaščini	34
3.4. Fonetska kontrastivnost između slovenačkoga i srpskohrvatskog jezika	35
3.5. Pomenske razlike besed istega izvora v slovenščini in srbohrvaščini	35
4. Automatizirani red riječi	37
<i>Vesna Požgaj Hadži</i>	
4.1. Teorijska razina	38
4.2. Kontrastivna analiza	40
4.3. Didaktičko/metodička razina	43

5. Slovensko-hrvatski paralelni korpus	45
<i>Vesna Požgaj Hadži, Marko Tadić</i>	
5.1. Cilj i svrha projekta	45
5.2. Sastavljanje korpusa	47
5.3. Rezultati probnoga uzorka	51
6. Bližnja srećanja tretje vrste: študenti in akademski diskurz	55
<i>Tatjana Balažic Bulc, Vesna Požgaj Hadži</i>	
6.1. Metabesedilni elementi v akademskem diskurzu	55
6.2. Dosedanje raziskave	56
6.3. Raziskava metabesedilnih elementov	57
6.4. Rezultati in razprava	58
7. Kam je izginila srbohrvaščina? Status jezika nekoč in danes	63
<i>Vesna Požgaj Hadži, Tatjana Balažic Bulc</i>	
7.1. Status srbohrvaščine v Sloveniji pred osamosvojitvijo	63
7.2. Status srbohrvaščine po osamosvojitvi	65
7.3. Srbohrvaščina kot prvi jezik v RS	69
7.4. Srbohrvaščina na fakultetni ravni	72

II. NEŠTO IZMEĐU ILI O MEĐUJEZIKU

8. O simultanom slovensko-hrvatskom bilingvizmu	77
<i>Vesna Požgaj Hadži, Simona Kranjc</i>	
8.1. Strategije bilingvizma	77
8.2. Istraživanje govora simultanog bilinguala	78
8.3. Rezultati analize govora i rasprava	80
9. Slušateljeva redakcija govornika	93
<i>Damir Horga, Vesna Požgaj Hadži</i>	
9.1. Govore li govornici besprije korno?	94
9.2. Glas/govor i tekst/jezik – različitost u pravilima građenja i strukturi	95
9.3. Cjelovit govor sastoji se od govorenja i slušanja	95
9.4. Istraživanje tekstualizacije spontanoga govora	96
9.5. Rezultati i diskusija	97

10. Govorna fluentnost u stranom jeziku	103
<i>Damir Horga, Vesna Požgaj Hadži</i>	
10.1. Model govorne proizvodnje	104
10.2. Govorna fluentnost	106
10.3. Istraživanje odnosa fluentnosti i stranog akcenta	107
10.4. Rezultati istraživanja	109
11. Vremenski parametri govora	115
<i>Damir Horga, Vesna Požgaj Hadži, Marko Liker</i>	
11.1. Proizvodnja govora i strani akcent	116
11.2. Istraživanje vremenskih parametara	117
11.3. Rezultati i rasprava	118
12. Otvori usta pa ću ti reći tko si	127
<i>Vesna Požgaj Hadži, Tatjana Balažić Bulc</i>	
12.1. Stavovi prema jezicima	127
12.2. (Ne)tolerancija prema govornicima hrvatskoga i slovenskoga kao stranog jezika	128
12.3. Istraživanje stavova prema jezicima	129
13. Tudi to je slovenščina	139
<i>Vesna Požgaj Hadži, Ina Ferbežar</i>	
13.1. Izpiti iz znanja slovenščine	139
13.2. Jeziki v stiku	140
13.3. Gradivo	141
13.4. Analiza napak	141

III. HRVATSKI I SLOVENSKI U METODIČKOM OBZORJU

14. Rano učenje slovenskoga jezika – iskustva i problemi	153
<i>Vesna Požgaj Hadži</i>	
14.1. Kurikularna reforma u Sloveniji	153
14.2. Devetogodišnja osnovna škola	154
14.3. Nastavni program za <i>Slovenski</i>	159
14.4. Didaktički izvori i stručno usavršavanje	165

15. Jezične djelatnosti u ranome učenju prvoga jezika	169
<i>Vesna Požgaj Hadži</i>	
15.1. Jezične djelatnosti u sklopu komunikacijskoga pristupa	170
15.2. Slovenski program	173
15.3. Hrvatski program	176
15.4. Komparativna analiza slovenskoga i hrvatskoga programa	183
16. Hrvatski kao izborni predmet u slovenskoj osnovnoj školi	187
<i>Vesna Požgaj Hadži, Mirjana Benjak</i>	
16.1. Teorijsko-metodološko utemeljenje <i>Programa</i>	187
16.2. Nastavni program za hrvatski kao izborni predmet	190
17. Kako učiti srodne jezike	199
<i>Vesna Požgaj Hadži</i>	
17.1. Zašto kontrastivno proučavati jezike	199
17.2. Kontrastivni didaktički izvori	200
17.3. Jezično gradivo u kontrastu	204
18. Dolga pot do sosedove sodobne proze	209
<i>Mirjana Benjak, Vesna Požgaj Hadži</i>	
18.1. Učni načrt za hrvaški jezik v gimnazijah	209
18.2. Sodobna proza sosednjih književnosti v učnem načrtu	209
18.3. Problem kriterijev za izbor književnih vsebin	210
18.4. Interesi dijakova in izbor književnih vsebin	212
18.5. Prepotrebna zahteva – uključevanje vsebin medkulturne komunikacije v pouk književnosti	213
19. France Prešeren u nastavi književnosti jučer i danas (a sutra?)	215
<i>Mirjana Benjak, Vesna Požgaj Hadži</i>	
19.1. France Prešeren u svjetlu kriterija izbora književnih sadržaja	215
19.2. Metodički pristupi stvaralaštvu Franceta Prešerna u čitankama/udžbenicima	218
19.3. Metodički pristupi aktualizaciji Prešernova djela	223
20. Pasti pri prevajanju iz slovenščine v hrvaščino (in narobe)	227
<i>Vesna Požgaj Hadži</i>	
20.1. Tipologija napak	227
20.2. Primeri prevodova	234

21. Prevajanje preteklika	239
<i>Vesna Požgaj Hadži</i>	
21.1. Sistem preteklih časov v slovenskem in hrvaškem jeziku	239
21.2. Aorist in imperfekt v hrvaškem jeziku nekoč in danes	240
21.3. Aorist in imperfekt v umetnostni zvrsti	243
21.4. Pretekle oblike v <i>Pripovedkah iz davnine</i> Ivane Brlić-Mažuranić	244
21.5. O prevajanju <i>Pripovedk iz davnine</i> v slovenščino	246
22. Kako Izraditi jezični test	249
<i>Vesna Požgaj Hadži, Ina Ferbežar</i>	
22.1. Za početak: malo teorije	250
22.2. Planiranje testa: specifikacija	252
22.3. Zamke u izradi testnih zadataka (primjeri dobre i loše prakse)	254
23. Dvije ure kulture – kulturološki sadržaji i nastava stranoga jezika	265
<i>Vesna Požgaj Hadži, Mirjana Benjak, Tatjana Balažić Bulc, Maša Plešković</i>	
23.1. Kulturološki sadržaji u učenju/poučavanju stranoga jezika.	266
23.2. O kolegiju Južnoslavenske kulture i civilizacije	270
23.3. Didaktički/metodički problemi poučavanja kulturoloških sadržaja	272
Povzetek	277
Abstract	281
Bilješke o izvorima	285
Literatura	289
Kazalo imena	311

Predgovor

Ova je monografija svojevrzni nastavak knjige *Hrvaščina in slovenščina v stiku/ Hrvatski i slovenski u kontaktu* koju sam objavila kod istog izdavača godine 2001. Naime, i ovdje je riječ o kontaktu hrvatskoga i slovenskoga jezika koji se proučavaju i kontrastivno, i sociolingvistički, i korpusno, ali i s gledišta učenja/pučavanja tih jezika od osnovnoškolske do fakultetske razine. Teme koje se obrađuju u dvadeset i tri poglavlja pokrivaju široko područje i na neki način odražavaju status i položaj kroatistike (i šire slavistike) na stranim sveučilištima. Na njima se profesori jezika bave ili usko specijaliziranim jezičnim temama koje predaju svojim studentima ili »moraju« predavati takoreći sve jezične razine, ali i druge discipline (od stilistike, povijesti, dijalektologije itd.). Već letimičan pogled na sadržaj ove knjige pokazuje da pripadam potonjoj skupini i da su u središtu mojih istraživanja, već četiri desetljeća, prije svega metodičke teme posvećene učenju/pučavaju hrvatskoga jezika kao stranog.

Neuobičajnost monografije *Izazovi kontrastivne lingvistike* jest u činjenici da je većina tema nastalih u razdoblju posljednjih desetak godina napisana s različitim autorima. Osim šest autorskih rasprava najviše ih je nastalo u suautorstvu s Tatjanom Balazić Bulc, mojom nekadašnjom studenticom i uskoro docenticom na Južnoslavenskim studijima Filozofskog fakulteta u Ljubljani. Među drugim autorima možemo govoriti o nekim »stalnim« imenima vezanima uz određena područja istraživanja, npr. metodičke teme s Mirjanom Benjak, istraživanja govora s Damirom Horgom i Markom Likerom, jezično testiranje i međujezik s Inom Ferbežar, hrvatsko-slovensko kontrastivno jezikoslovlje s Marijom Smolić. Neke od tema koje su se, po mom mišljenju, dobro uklopile u koncept monografije istraživane su ili u sklopu različitih slovensko-hrvatskih bilateralnih projekata (npr. paralelni hrvatsko-slovenski korpus s Markom Tadićem) ili su bile predstavljene na tematskim simpozijima (npr. rasprava o simultanom hrvatsko-slovenskom bilingvizmu sa Simonom Kranjc i rasprava o kulturološkim sadržajima u učenju/pučavanju jezika s Mašom Plešković). U duhu interkulturalnoga pristupa jezik je rasprava onaj kojim su one pisane, dakle i hrvatski i slovenski.

Monografija je podijeljena na tri dijela. Prvi dio *Od kontrastivnih do sociolingvističkih i korpusnih proučavanja* otvara se poglavljem o prikazu proučavanja hrvatskoga i slovenskoga jezika. Na uvodnu, preglednu raspravu nadovezuju se dva poglavlja o počecima hrvatsko-slovenske kontrastive u radovima Vatroslava Kalenića. Slijedi poglavlje o automatiziranome redu riječi u hrvatskome i slovenskome jeziku, poglavlje o slovensko-hrvatskome paralelnom korpusu i poglavlje o problemima studenata s akademskim diskursom. Prvi dio monografije završava raspravom o

sociolingvističkom statusu nekadašnjeg *srpskohrvatskog jezika* u Sloveniji posljednjih pola stoljeća. Naime, treba istaknuti da se u vezi s tim jezikom u slovensko-me društvu negativne konotacije gube, a novonastali standardi na novoštokavskoj osnovici (bosanski, crnogorski, hrvatski i srpski) dobivaju status stranih jezika. Drugi dio monografije (*Nešto između ili o međujeziku*) bavi se simultanim slovensko-hrvatskim bilingvizmom, tekstualizacijom spontanoga govora u govornika prvoga i stranoga jezika, istraživanjem fluentnosti govora u prvom i stranom jeziku te istraživanjem (ne)tolerancije prema govornicima hrvatskoga i slovenskoga kao stranih jezika. Treći dio monografije (*Hrvatski i slovenski u metodičkom obzorju*) posvećen je didaktičkim/metodičkim problemima učenja hrvatskoga i slovenskoga jezika (prvih, ali i stranih), književnosti i kultura od osnovnoškolske do sveučilišne razine. Ovdje se odgovara na pitanja međusobnoga poznavanja i učenja/poučavanja susjednih jezika, književnosti i kultura. Što se osnovnoškolske razine tiče, riječ je o poznavanju školskih sustava, konkretnije pozitivnih i negativnih učinaka osnovnoškolske kurikularne reforme u Sloveniji, sličnostima i razlikama u ranome učenju slovenskoga i hrvatskoga kao prvih jezika te o hrvatskome kao izbornom predmetu u slovenskoj devetogodišnjoj osnovnoj školi. Srednjoškolskoj su razini posvećene dvije rasprave: jedna se bavi prisutnošću susjednih književnosti u srednjoškolskim nastavnim programima, a druga položajem Franceta Prešerna u hrvatskim i slovenskim nastavnim programima te čitankama/udžbenicima. Fakultetskom se razinom bave rasprave o problemima učenja i prevođenja srodnih jezika, pogotovo jezičnih struktura koje u nekom jeziku ne postoje te rasprava o zamkama koje se javljaju u izradi jezičnih testova. Monografija završava poglavljem o kulturološkim sadržajima u učenju/poučavanju stranoga jezika – naime, razvijena interkulturalna kompetencija dio je učenja stranoga jezika i ona pomaže i razumijevanju i poštovanju različitih kultura te prevladavanju stereotipa.

Što treba imati na umu pri čitanju ove monografije? Prije svega vrijeme u kojem su tekstovi pisani, što se vidi u bibliografskoj bilješci na kraju knjige. Svakako bi neki dijelovi danas drukčije izgledali, a tako najvjerojatnije misle svi autori koji se kritički odnose prema svome poslu, premda od osnovnih postavki ništa ne bih/ne bismo mijenjali. Potonje se naročito odnosi na istraživanja koja su, iako su neka nastala prije 10-ak godina, i danas iznimno aktualna. Nadalje, u monografiji su moguća eventualna preklapanja i/ili ponavljanja zbog toga što su problemi uočeni u jednom dijelu monografije razrađivani detaljnije i u nekom drugom dijelu. Načelno tekstovi nisu mijenjani osim uobičajenih ujednačavanja te manjih zahvata da bi se dobila zaokružena cjelina. Literatura je objedinjena i ujednačena, a u fusnotama su ponegdje dodane dopune i/ili informacije koje omogućuju bolje razumijevanje određene teme.

Monografija *Izazovi kontrastivne lingvistike* ponajprije je namijenjena studentima (južne) slavistike u Sloveniji i drugim stranim sveučilištima, ali mislim da može dobro doći i studentima kroatistike i slovenistike kao prvih jezika (posebice onima koje zanimaju hrvatski i slovenski jezik kao strani), profesorima hrvatskoga i slovenskoga kao prvih jezika te profesorima stranih jezika, filolozima i svima onima koje zanimaju jezični kontakti, posebice hrvatskoga i slovenskoga kao stranih/prvih/drugih jezika.

Srdačno zahvaljujem svim suautoricama i suautorima bez kojih ove monografije ne bi bilo, kao i svima onima koji su na bilo koji način pomogli pri nastajanju ove knjige. Zahvaljujem također agencijama ARRS (Javna agencija za raziskovalno dejavnost Slovenije) i JSPS (Japan Society for the Promotion of Science) na stipendiji koja mi je omogućila boravak u Slavističkom istraživačkom centru Sveučilišta u Hokkaidu u Sapporu, gdje sam dovršila rad na knjizi. Na pomnome čitanju i korisnim savjetima zahvaljujem recenzenticama prof. dr. Marini Katnić-Bakaršić i prof. dr. Aleksandri Derganc. Zahvalnost dugujem i agenciji JAK (Javna agencija za knjigu) za sufinanciranje te izdavaču – Znanstvenoj založbi Filozofskog fakulteta, koji mi je omogućio da nastavim dijalog s hrvatskim i slovenskim jezikom, književnošću i kulturom.

U Ljubljani, ožujka 2012.

Vesna Požgaj Hadži

I.

**OD KONTRASTIVNIH DO
SOCIOLINGVISTIČKIH I
KORPUSNIH PROUČAVANJA**

1. Hrvatski i slovenski: prikaz proučavanja međusobnih odnosa

Vesna Požgaj Hadži, Tatjana Balažić Bulc

Kontrastivna proučavanja, koja je kao kontrastivnu analizu početkom 50-ih godina 20. st. pokrenuo Weinreich (1953), svoj su procvat doživjela kao analiza pogrešaka u 60-im i 70-im godinama 20. st. Glavna ideja kontrastivne analize u prvoj fazi bila je prognoziranje, a kasnije i dijagnosticiranje jezičnih pogrešaka, odnosno interferencija do kojih u stranome jeziku dolazi zbog utjecaja prvoga jezika.¹ Istraživanja pogrešaka (pod kojima se podrazumijeva svako odstupanje od norme standardnoga jezika) i različite klasifikacije pogrešaka pokazuju da one osim interferencije mogu imati i druge izvore (Požgaj Hadži, 2002; Pirih Svetina, 2005). Premda je 70-ih godina 20. st. nastao niz istraživanja različitih jezičnih kontakata, metodologija kontrastivne analize doživjela je mnoge kritike. One su se prije svega odnosile na premale i/ili previše heterogene korpuse, nespretno definirane i klasificirane pogreške koje su često bile prikazane izvan svakoga konteksta (v. npr. Granger, ur., 1998; Gilquin, 2000/2001), a najproblematičnije je bilo zaključivanje na temelju jezičnoga osjećaja istraživača. Razvojem korpusne lingvistike i jezičnih tehnologija krajem 80-ih i početkom 90-ih godina prošloga stoljeća ponovno se budi interes za kontrastivna proučavanja budući da korpusi nude nov i širi pogled na jezik i njegovu upotrebu. Na taj su način rezultati kontrastivnih proučavanja i dalje značajni u sklopu primijenjene lingvistike, a naročito u učenju/poučavanju srodnih jezika.² Poznato je da je učenje srodnih jezika lakše, naročito u početnim fazama, jer srodnost takoreći omogućuje komunikaciju odmah, ali teže u kasnijim fazama, kada se otklanjaju interferencijske pogreške koje nastaju zbog razlika u sustavima jezika u kontaktu. Naime, interferencije koje su posljedica kontakta srodnih jezika intenzivnije su i dublje; teško ih je ispravljati i ako im se u učenju/poučavanju jezika ne posvećuje dovoljno pozornosti, ostaju i trajne, posebice na fonetskoj razini (tzv. fosilizacija). Upravo pri predusretanju i otklanjanju interferencijskih pogrešaka pomažu rezultati kontrastivnih proučavanja jezika u kontaktu.

1 U monografiji u skladu s današnjom tradicijom u kroatistici i slovenistici koristimo se terminima jezik prvi (J1) za materinski jezik, jezik drugi (J2) i jezik strani (JS). Jezik prvi je jezik koji čovjek uči/nauči najprije i koji mu načelno daje prvi, odnosno osnovni identitet. Jezik drugi, također i jezik okoline, onaj je jezik koji čovjek uči/nauči uz prvi ili poslije njega formalno i/ili neformalno, prije svega iz okoline u kojoj živi. Jezik strani neprvi je jezik koji pojedinac uči/nauči u školi i koji u određenoj državi ima status stranog jezika (sažeto prema Ferbežar, 1999).

2 Termine srodni/nesrodni jezici uvela je u početnim fazama kontrastivnih proučavanja A. Menac (1973). Ovdje ih koristimo isključivo u pragmatičke svrhe.

Namjera je ovoga poglavlja prikazati proučavanja hrvatskoga³ i slovenskoga jezika, koja su od 60-ih godina do kraja prošloga stoljeća bila obilježena kontrastivnim pristupom, a u 21. stoljeću proširuju se sociolingvističkim i korpusnim temama. Budući da ta proučavanja igraju značajnu ulogu u učenju/poučavanju jezika, posebice srodnih, u nastavku pogledajmo i njihove primijenjene rezultate koji pridonose uspješnijoj nastavi ne samo hrvatskoga i slovenskoga jezika kao stranih već i drugih slavenskih jezika.

1.1. Kontrastivna proučavanja

1.1.1. Hrvatski i slovenski u kontaktu sa stranim jezicima

Kontrastivna lingvistika u svojim prvim desetljećima u Sloveniji nije doživjela veći interes (postaje aktualnom tek krajem 80-ih g. 20. st.), dok u Hrvatskoj ima bogatu tradiciju. Proučavanja hrvatskoga (hrvatskosrpskoga) i stranih jezika započela su pod vodstvom profesora R. Filipovića 60-ih godina 20. st. u sklopu različitih projekata današnjega Zavoda za lingvistiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (v. poglavlje 2). U sklopu tih projekata nastala je bogata teorijska, stručna i pedagoška literatura (bibliografiju v. u Moguš, ur., 1990), koja je unaprijedila nastavu stranih jezika. Sinteza kontrastivnih proučavanja jezičnih kontakata predstavljaju zbornici (Filipović, ur., 1985; Filipović i Bratanić, ur., 1990; Ivir i Kalogjera, ur., 1991) u kojima se autori bave sinkronijskim i dijakronijskim proučavanjima na svim razinama (fonetsko-fonološkoj, morfološkoj, sintaktičkoj, leksikološkoj, frazeološkoj, pragmatičkoj, sociolingvističkoj itd.). Kada je pak riječ o fonetsko-fonološkoj razini, treba spomenuti Zagrebačku fonetsku školu u sklopu koje se autori (P. Guberina, I. Škarić, B. Vuletić, M. Pozojević-Trivanović, D. Horga, V. Josipović, N. Desnica-Žerjavić i dr.), i teorijski i eksperimentalno, bave sustavima fonetskih pogrešaka stranih jezika u odnosu na hrvatski jezik (više o tome u Požgaj Hadži, 2002). Za našu je temu zanimljiva činjenica da se već 1969. naglašava važnost višejezičnih prevodilačkih korpusa u kontrastivnim istraživanjima (v. Filipović, 1969). Kontrastivna proučavanja hrvatskoga i stranih jezika početkom 90-ih godina 20. st. bave se kontrastivnim opisima hrvatskoga i drugih jezika na svim jezičnim razinama (kontrastivna fonetika, odnosno fonologija, kontrastivna morfologija, sintaksa, tvorba riječi, leksikologija, frazeologija itd.), a njihov je rezultat izrada tematskih priručnika i rječnika. Potonjoj grupi pripadaju i *Mali frazeološki rječnici* (izašlo je 14

3 Govoreći o hrvatskome jeziku mislimo pritom i na nazive jezika koji su se upotrebljavali do 90-ih godina prošloga stoljeća, dakle hrvatskosrpski, hrvatski ili srpski, hrvatski-srpski jezik i sl.

svezaka), kojima su obuhvaćeni i neki jezici koji se kontrastivno ne proučavaju (ukrajinski, češki, slovački, poljski, slovenski itd.).

Kao što smo vidjeli, kontrastivna proučavanja hrvatskoga i stranih jezika od 60-ih do 90-ih godina 20. st. vežu se uz tri glavne teme: kontrastivne analize, jezike u kontaktu i seriju malih frazeoloških rječnika hrvatskoga i stranih jezika. Od 90-ih godina 20. st. ona ustupaju mjesto, prije svega, radu na korpusu hrvatskoga jezika (Moguš i dr., 1999) i drugim temama, kao što su kontrastivne gramatike (hrvatska i francuska), hrvatsko-njemačke lingvističke veze, hrvatsko-slovenski paralelni korpus, semantička polja i sintaksa i dr.⁴

1.1.2. Hrvatski i slovenski

Iako se slovenski autori direktno ne pozivaju na kontrastivne projekte zagrebačkoga Zavoda za lingvistiku, u 70-im godinama 20. st. pojavljuju se prvi radovi koji se bave (srpsko)hrvatsko-slovenskom kontrastivnošću. Sve do sredine 80-ih godina većina se autora (npr. V. Kalenić, J. Dular, J. Rotar i dr.) bavila kontrastivnim analizama između (srpsko)hrvatskoga i slovenskoga jezika na različitim jezičnim razinama, tj. utvrđivanjem sličnosti i razlika između jezičnih sustava u kontaktu te upozoravanjem na eventualne pogreške Slovenaca koji govore (srpsko)hrvatski i obrnuto (detaljnije o kontrastivnim raspravama u Požgaj Hadži, 2002. i u poglavlju 3).

Od sredine 80-ih godina istraživanja (srpsko)hrvatskoga i slovenskoga jezika uzimala su u obzir ne samo lingvističku već i primijenjenu (pedagošku) vrijednost; zato su kontrastivni projekti hrvatskoga i slovenskoga jezika u sklopu Znanstvenoga instituta ljubljanskoga Filozofskog fakulteta počeli uključivati i analizu pogrešaka te izradu didaktičkih izvora, npr. kontrastivne udžbenike, vježbenice, priručnike itd. Najprije su, prema vrstama riječi, klasificirane najfrekventnije morfološko-sintaktičke i leksičke pogreške studenata hrvatskoga jezika kojima je slovenski prvi jezik te su za njih predložene metode njihova ispravljanja i otklanjanja (Požgaj Hadži, 1987/88, 1990a). U drugome dijelu projekta, nakon kontrastivnoga proučavanja i eksperimentalnoga istraživanja fonetsko-fonoloških sustava hrvatskoga i slovenskoga jezika i govora, uspostavljene su empirijski registrirane sustavne pogreške; pomoću sastavljenih snimljenih vježbi provedena je korekcija pogrešaka prema artikulacijskoj i verbotonalnoj metodi te uspoređena uspješnost korekcije pogrešaka u obje metode (Požgaj Hadži, 2002).

Kontrastivna proučavanja hrvatskoga i slovenskoga jezika od sredine 90-ih godina 20. st. bila su usmjerena na neka od otvorenih i neriješenih pitanja vezanih

4 V. www.ffzg.hr/zsl (citirano 5. listopada 2011). Stranica, nažalost, nije obnovljena od 2005. godine

za hrvatski jezik kao strani. Budući da se hrvatskome jeziku kao stranome tada posvećivalo nedovoljno pozornosti u matičnim kroatistikama i hrvatskome društvu uopće, nije postojao koncept sustavnoga predstavljanja hrvatskoga u svijetu, što su najviše »osjetili« lektori hrvatskoga jezika, književnosti i kulture na stranim slavistikama.⁵ Zato je većina radova koja je nastala u sklopu projekta *Kontrastivni komunikacijski sustavi učenja slovenskoga te susjednih jezika (hrvatskoga, njemačkoga, talijanskoga, mađarskoga)* rezultat dugogodišnjega pedagoškog iskustva i potreba u učenju/poučavanju hrvatskoga jezika kao stranoga. Bavili smo se ovim temama: a) hrvatsko-slovenskom kontrastivnom problematikom (v. poglavlja 4, 5 i 8); b) problemom predstavljanja hrvatske i slovenske kulture na stranim slavistikama i seminarima za strane slaviste (misli se prije svega na Seminar slovenskega jezika, literature in kulture koji se održava u Ljubljani te Zagrebačku slavističku školu koja se održava u Dubrovniku). Također se pokušalo odgovoriti na pitanja koje kulturološke sadržaje uključuju i koje bi trebali uključivati udžbenici hrvatskoga jezika kao stranoga, kako strani studenti reagiraju na »patriotski pristup« i na neke njima neprihvatljive stereotipe (Požgaj Hadži i Pirih Svetina, 2002; Benjak i Požgaj Hadži, 2005; Požgaj Hadži i dr., 2007); c) metodičko/didaktičkim problemima učenja/poučavanja hrvatskoga jezika kao stranoga, spomenimo npr. istraživanje među lektorima hrvatskoga jezika na stranim sveučilištima o njihovom obrazovnom i stručnom profilu, primjerenosti opisa hrvatskoga jezičnog sustava za strance te o didaktičkim izvorima (Požgaj Hadži i dr., 2007); i d) znanstvenim opusom V. Kalenića, profesora na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Ljubljani, koji se prvi sustavnije počeo baviti kontrastivnom problematikom hrvatskoga i slovenskoga jezika i o kojem će biti više riječi u poglavljima 2. i 3. Nekoliko istraživanja bavi se i pogreškama govornika srpskoga i hrvatskoga jezika u učenju slovenskoga kao stranoga jezika (v. npr. Balažić Bulc, 2004. i poglavlje 13).

1.2. Sociolingvistički pristup u kontrastivnim proučavanjima

Kao što smo vidjeli, dosadašnja istraživanja hrvatskoga i slovenskoga jezika u kontaktu bavila su se uglavnom kontrastivnim analizama, koje su u sklopu suvremenih sociolingvističkih teorija nedovoljne i nepotpune. Zbog toga smo u istraživanja stranoga akcenta hrvatskoga i slovenskoga jezika u kontaktu (pod kojim podrazumijevamo nemogućnost potpunoga vladanja stranim jezikom, počevši od fonetske do drugih jezičnih razina, v. Desnica-Žerjavić, 2006) uključili

5 U novome tisućljeću mnogi su pomaci u vezi s hrvatskim jezikom kao stranim/drugim. Tako je 2005. godine počela serija skupova o hrvatskome jeziku kao drugom i stranom jeziku – HIDIS I (Gulešić-Machata i dr., 2006), objavljene su monografije o toj temi (Jelaska i dr., 2005; Požgaj Hadži i dr., 2007), pokrenut časopis *Labor*, uz *Croaticum* osnovani su i drugi centri za učenje hrvatskoga jezika, npr. Riječka kroatistička škola, Centar za hrvatske studije u svijetu u Splitu itd. (više o tome v. www.croatiana.org; citirano 22. 2. 2011).

sociolingvistički pristup koji omogućuje ostvarivanje interkulturalne komunikacijske kompetencije u učenju/poučavanju prvoga i stranoga jezika te ukazuje na mogućnosti svladavanja predrasuda i stereotipa radi boljšega upoznavanja i prihvaćanja drugoga i drukčijega (Benjak i Požgaj Hadži, ur., 2005). Prema tome nekadašnja kontrastivna proučavanja hrvatskoga i slovenskoga jezika posljednjih desetljeća proširena su sociolingvističkim temama, i to dvojako: a) u sklopu projekata Znanstvenoga instituta Filozofskoga fakulteta u Ljubljani (projekt 2009–2014. *Slovenski jezik – bazične, kontrastivne in aplikativne raziskave*); te b) u sklopu različitih bilateralnih projekata između Slovenije i Hrvatske, Bosne i Hercegovine, Srbije te Crne Gore. Kao rezultat tih projekata objavljena je monografija *Med politiko in stvarnostjo. Jezikovna situacija v novonastalih državah bivše Jugoslavije* (Požgaj Hadži i dr., ur., 2009a), u kojoj su predstavljene jezične situacije te odnos prema vlastitom i stranim/drugim jezicima u novonastalim državama bivše Jugoslavije.

U sklopu sociolingvističkih kontrastivnih proučavanja istraživali smo i toleranciju prema govornicima slovenskoga i hrvatskoga kao stranih jezika od strane govornika prvoga jezika (Požgaj Hadži i Balažić Bulc, 2005; Požgaj Hadži i dr., 2006) te stereotipne stavove o govornicima stranih jezika u slovenskome društvu, s posebnim osvrtom na govornike jezika bivše zajedničke države (Balažić Bulc i Požgaj Hadži, 2009; Balažić Bulc, 2009b).

1.3. Korpusna proučavanja

U dva posljednja desetljeća razvoj novih jezičnih tehnologija ponovo budi interes za kontrastivna proučavanja. Suvremena kontrastivna analiza donosi nekoliko metodoloških promjena. Prva veća promjena odražava se na razini kontrastiranja jezika. Naime, za razliku od starije metode koja je kontrastirala dva različita jezika, odnosno dva jezična sustava u kontaktu, suvremena kontrastivna analiza usvajanja jezika kontrastira dvije jezične varijante (Granger, 1996), dakle jezik govornika prvoga i stranoga jezika u određenoj situaciji, odnosno u određenome kontekstu. Drugu veću promjenu donosi korpus. Dok su u prošlosti korpus sastavljali metajezični stavovi, jezik u primjeni (razumijevanje i produkcija) te jezični osjećaj istraživača, kontrastivna analiza usvajanja jezika temelji se na korpusnoj lingvistici. Prema tome jezični opisi nastaju na osnovi opsežnih elektroničkih korpusa koji donose ključnu informaciju, a to je frekvencija pojavljivanja pojedinoga jezičnog elementa. Na taj način omogućeno je sustavnije i detaljnije proučavanje mnogo većega uzorka jezika u primjeni. Korpusna analiza također nudi informacije o previsokoj (engl. *overuse*), prenisokoj (engl. *underuse*) ili pogrešnoj upotrebi određenoga

jezičnog elementa (Leech, 1998) prema kojima se može evidentirati jezični prijenos iz prvoga jezika na strani, ali i strategija izbjegavanja. Činjenica je, naime, da govornici stranoga jezika, usporedivši ih s govornicima prvoga jezika, izbjegavaju određene, obično manje poznate jezične elemente i zamjenjuju ih poznatijima, pa prema tome strategija izbjegavanja ne dovodi do pogrešaka, već do preniske, odnosno previsoke frekvencije određenih jezičnih elemenata (Granger, ur., 1998). Time se otvara sasvim novo poglavlje u proučavanju učenja/poučavanja stranoga jezika. Drugim riječima, više se ne bavimo pitanjem gdje je učenik pogriješio, već je u prvome planu pitanje što je pravilno napravio.

Kontrastivna proučavanja usvajanja jezika temelje se na korpusima usvajanja jezika. Oni pripadaju posebnoj grupi specijaliziranih korpusa koji predstavljaju jezik u točno određenoj primjeni (Gorjanc, 2005). Granger (2002) ih definira kao računalne zbirke autentičnih tekstova na stranome jeziku sakupljene prema točno određenim kriterijima i za određenu namjenu. Te su zbirke označene prema važećim standardima i s homogenim oznakama te sačuvane u izvornu obliku s podacima o autoru i okolnostima nastanka teksta.

Već smo spomenuli da su se u slovensko-hrvatskome jezičnom kontaktu pitanjima važnosti korpusa kao računalne zbirke tekstova 2000. godine bavili Požgaj Hadži i Tadić (v. poglavlje 5). Prikazali su nacrt izrade slovensko-hrvatskoga paralelnog korpusa koji bi uvelike pridonio kontrastivnim istraživanjima, a dobro bi došao i prevoditeljima te leksikografima. Korpus, nažalost, nije završen, pa tako ni dostupan.

Prvi korpus usvajanja hrvatskoga jezika u Sloveniji napravljen je 2008. u sklopu doktorske disertacije *Raba in funkcija konektorjev v jezikoslovnem diskurzu na primeru slovenščine in hrvaščine kot prvega in tujega jezika* (Balažić Bulc, 2008), a sastoji se od seminarskih radova studenata studijske grupe Hrvatski, srpski i makedonski jezik s književnostima (danas se grupa zove Južnoslavenski studiji) Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Ljubljani i četiriju kontrolnih korpusa. Dva kontrolna korpusa specijalizirani su korpusi seminarskih radova studenata slovenskoga i hrvatskoga kao prvih jezika, tj. neprofesionalnih autora tekstova, dok su druga dva korpusa specijalizirani korpusi lingvističkih znanstvenih članaka objavljenih u časopisima *Jezik in slovstvo* (godišta 2000–2005) te *Govor* (godišta 2000–2004), tj. profesionalnih autora tekstova. Kontrastiranje korpusa hrvatskoga kao prvoga i stranoga jezika neprofesionalnih autora tekstova pokazalo je razlike u upotrebi konektora (tj. tipičnih izraza koji u tekstu eksplicitno izražavaju veze među manjim segmentima teksta /izjavama/ ili uspostavljaju organizacijsku strukturu teksta) u smislu preniske, previsoke ili pogrešne upotrebe određenoga konektora. Tako je

korpusna analiza npr. pokazala da se pod utjecajem strategije izbjegavanja suprotni konektor *međutim* u hrvatskome kao stranome jeziku kompenzira suprotnim konektorom *ali*, mnogo je frekventnija i upotreba objasnidbenoga konektora *tako*, a kao pogrešan oblik javlja se suprotni konektor *pa* umjesto hrvatskoga suprotnog konektora *a*.

Korpusno kontrastiranje tekstova profesionalnih i neprofesionalnih autora tekstova potvrdilo je nedoumice o prikladnosti uspoređivanja tekstova neprofesionalnih autora na prvome jeziku s tekstovima neprofesionalnih autora na stranome jeziku, budući da se potonji tek osposobljavaju za uspješnu komunikaciju u budućoj diskursnoj zajednici, pa tako (još) ne vladaju svim karakteristikama određenoga žanra. Korpusna je analiza npr. pokazala mnogo nižu upotrebu objasnidbenoga konektora *tj.* u neprofesionalnome korpusu hrvatskoga kao prvoga jezika i mnogo višu upotrebu zaključnoga konektora *stoga* u oba neprofesionalna korpusa.

Korpus usvajanja jezika zajedno s kontrolnim korpusima dakle omogućuje uvid u jezični stil određene jezične diskurzivne zajednice i određenoga žanra. S druge strane, omogućuje i longitudinalno praćenje usvajanja jezika samo jednoga autora teksta, a to znači i praćenje usvajanja određenoga žanra. Na taj način može i sam autor tekstova/učenik aktivno pratiti vlastiti napredak u učenju stranoga jezika, a istovremeno i mnogo brže doći do povratnih informacija o vlastitome radu koje, posebice na akademskoj razini često nedostaju.

1.4. Primjena kontrastivnih proučavanja hrvatskoga i slovenskoga

Srodnost dvaju jezika uvjetuje kontrastivni pristup u učenju/poučavanju jezika. To je zapravo jedini način koji omogućuje svjesno ispravljanje interferencijskih pogrešaka na svim jezičnim razinama. U komunikacijsko-kontrastivnome pristupu pozornost se posvećuje jezičnim djelatnostima, a cjelokupno jezično gradivo opisuje se u kontrastivnim tablicama u kojima se strani jezik – hrvatski uspoređuje s prvim – slovenskim (v. poglavlje 17). U nastavku poglavlja pogledajmo neke od primijenjenih rezultata kontrastivno-sociolingvističko-korpusnih proučavanja hrvatskoga i slovenskoga na fakultetskoj i osnovnoškolskoj razini te u slovenskome društvu.

1.4.1. Fakultetska razina

Konkretni rezultat prvoga dijela hrvatsko-slovenskoga kontrastivnog projekta bio je prvi kontrastivni udžbenik za fakultetsku razinu *Vježbe iz hrvatskog ili srpskog jezika I* (Požgaj Hadži, 1990b), u kojem su kontrastivno odabrani i obrađeni

prije svega oni jezični problemi koji Slovincima čine teškoće zbog interferencije prvoga, slovenskoga jezika (u udžbeniku nisu obrađeni svi padeži, već oni koji se razlikuju, kao npr. akuzativ jednine, genitiv množine, vokativ itd.). Udžbenik se uglavnom bavi morfološko-sintaktičkom i leksičkom razinom, a izostavljena je bila kompliciranija fonetsko-fonološka razina, kojom smo se bavili u drugome dijelu hrvatsko-slovenskoga kontrastivnog projekta čiji su rezultati objavljeni u monografiji *Hrvaščina in slovenščina v stiku/Hrvatski i slovenski u kontaktu* (Požgaj Hadži, 2002) sa CD-om na kojem se nalazi primijenjeni dio, tj. metodički modeli. U njoj se odgovara na pitanje kako govornici slovenskoga kao prvoga jezika govore hrvatski kao strani jezik.

Godine 2011. objavljeno je drugo izdanje udžbenika *Hrvatski jezik 1* (Požgaj Hadži, 2011), koji je namijenjen prije svega studentima južne slavistike Filozofskoga fakulteta u Ljubljani – ta je činjenica uvjetovala njegov kontrastivni koncept. Udžbenik može biti zanimljiv i studentima hrvatskoga jezika na stranim sveučilištima te svima onima koje zanima fonetsko-fonološka razina hrvatskoga jezika.

Proučavanje hrvatsko-slovenskoga jezičnoga kontakta na temelju korpusa usvajanja jezika objavljeno je u monografiji *Torej, namreč, zato ... o konektorjih* (Balažić Bulc, 2009a).

1.4.2. Osnovnoškolska razina

Posljednje desetljeće 20. st. bilo je u Sloveniji obilježeno velikom kurikularnom reformom osnovnoškolskoga sustava (v. poglavlje 14). Osim komunikacijskoga pristupa učenju/poučavanju slovenskoga jezika novina je kurikularne reforme velik broj izbornih predmeta, npr. u trećem trogodištu devetogodišnje osnovne škole oko 100. Među njima nalazi se i hrvatski, srpski te makedonski jezik kao izborni predmeti u 7, 8. i 9. razredu, čiji su programi prihvaćeni 2000. (hrvatski), odnosno 2007. godine (srpski i makedonski).⁶ U pisanju programa koristili smo se rezultatima dosadašnjih proučavanja hrvatskoga i slovenskoga jezika. Osim što su programi (v. poglavlje 16) utemeljeni na suvremenim teorijama (od teorije interkulturalizma do teorije o učenju/poučavanju stranoga jezika), učenje/poučavanje hrvatskoga (i srpskoga i makedonskoga) jezika utemeljeno je na komunikacijsko-kontrastivnome pristupu u kojem se posebna pozornost posvećuje razlikama u sustavima dvaju srodnih jezika. Da bi ti jezici što prije zaživjeli u slovenskim osnovnim školama, trebaju kontrastivni udžbenici, vježbenice, priručnici itd. u kojima ćemo iskoristiti

6 Programi su dostupni na stranicama slovenskog ministarstva za školstvo i sport: http://www.mss.gov.si/si/solstvo/osnovnosolsko_izobrazevanje/program_osnovne_sole/izborni_predmeti_v_devetletni_osnovni_soli/ (citirano 22. 2. 2011).

sličnosti najrodnijih jezika, polazeći od poznatoga k nepoznatom, i puno pozornosti posvetiti interferencijskim pogreškama (primjer nastavne jedinice iz budućega udžbenika, radnih listova i priručnika za učitelje v. u Požgaj Hadži i Benjak, 2003). Svjesni smo također da bez stručnoga obrazovanja učitelja neće biti uspješne nastave jezika; zato smo i u koncipiranju programa za učitelje također upotrijebili rezultate proučavanja hrvatskoga i slovenskoga jezika.

1.4.3. Hrvatski u slovenskome društvu

Raspadom Jugoslavije u Sloveniji se promijenio odnos prema bivšem srpskohrvatskome jeziku. Iako u slovenskome društvu hrvatski i srpski postaju stranim jezicima, a na tom su putu i bosanski i crnogorski (v. Požgaj Hadži i dr., 2009b), ipak se sve više javlja potreba za znanjem tih jezika. Zato je porastao interes za ispite iz znanja hrvatskoga i srpskoga jezika, koje smo prilagodili novim potrebama. Ispit je napravljen prema evropskim standardima znanja, polaže se zbog srodnosti jezika samo na visokoj razini, tj. prema razinama Vijeća Europe, razina C1 (više o tome v. Požgaj Hadži i Balažić Bulc, 2004). Rezultate kontrastivno-sociolingvističkih i korpusnih proučavanja hrvatskoga i slovenskoga jezika koristimo također za pripremu ispita iz znanja jezika, programa te didaktičkih izvora raznovrsnih seminara (npr. za prevoditelje, ispite za sudske tumače, ispite iz znanja hrvatskoga i srpskoga kao stranih jezika itd.).

Budući da su govornici srodnih jezika manje svjesni razlika među sobom, smatramo da će kontrastivne analize i dalje imati značajnu primijenjenu ulogu. Kao što smo vidjeli, u učenju/poučavanju srodnih jezika kombinirani kontrastivno-sociolingvistički pristup, koji se temelji na proučavanjima korpusa usvajanja jezika, zapravo je jedini način koji omogućuje svjesno predusretanje i otklanjanje »najtvrdokornijih« tipova pogrešaka na svim jezičnim razinama, čak i onoj najvišoj i najsloženijoj, tj. razini teksta, te daje uvid u diskurzivnu kompetenciju učenika. Teorijski rezultati dosadašnjih i budućih kontrastivno-sociolingvističko-korpusnih proučavanja hrvatskoga i slovenskoga jezika očitovali bi se u kontrastivnim opisima pojedinih jezičnih problema koji bi poslužili kao osnova za hrvatsko-slovensku kontrastivnu gramatiku; primijenjeni rezultati mogli bi se iskoristiti u pisanju didaktičkih izvora od osnovnoškolske do fakultetske razine te u učenju/poučavanju slovenskoga jezika kao stranoga kod studenata kojima je prvi jezik neki od slavenskih jezika.

2. Vatroslav Kalenić između hrvatske i slovenske kulture

Vesna Požgaj Hadži, Marija Smolić

2.1. Portret znanstvenika i sveučilišnog profesora

Vatroslav Kalenić rođen je 30. srpnja 1930. godine u Zagrebu, a umro je 22. kolovoza 1981. u Ljubljani. Diplomirao je 1955. iz jugoslavistike, rusistike i anglistike, doktorirao 1965. godine disertacijom iz lingvostilistike s naslovom *Jezik i umjetnički izraz Augusta Šenoa*. Godine 1957. postao je lektorom hrvatskosrpskog jezika na ljubljanskome Filozofskome fakultetu, 1972. docentom, a 1978. izvanrednim profesorom. Od 1969. godine bio je stalni suradnik Instituta za jezik JAZU u Zagrebu.

Bio je čovjek široka kulturnog obzora, s interesom za suvremene teorije i trendove u struci, duboko ukorijenjen u hrvatsku, a otvoren i za slovensku kulturu. Vrlo je brzo besprijekorno ovladao slovenskim jezikom te se upoznao s aktualnim stanjem u slovenistici. Stekao je ugled vrsnoga predavača kojega su dičile ove odlike: sustavnost, preciznost i smisao za detalje, bavljenje graničnim pojavama u jezičnom sustavu i normi, kontrastivni pristup jezicima i kulturama, objektivnost u tumačenju i dosljednost u primjeni tzv. »varijanti hrvatskosrpskog jezičnog dijasistema«, sagledavanje jezičnih pojava u kontekstu kulture. Govorio je uzornim hrvatskim standardnim jezikom i didaktički/metodički pomno planirao svaki sat. Bio je cijenjen među kolegama na tadašnjem Odsjeku za slavenske jezike i književnosti te u slovenskoj stručnoj javnosti. Njegovi su ga studenti upamtili kao sistematičnog predavača, »modernog« didaktičara/metodičara, profesora koji je uspješno povezivao pitanja teorije i prakse.

Vatroslav Kalenić znao se prilagoditi potrebama vremena i prostora. Uz lektorsku, a kasnije predavačku nastavu bavio se prevodnjem i lektoriranjem različitih vrsta tekstova svih funkcionalnih stilova. Iskustva iz prakse prenosio je u pedagoški rad, a na neka pitanja koja bi iskrsnula u praksi pokušavao je dati odgovore i u sklopu znanstvenog rada. Širu slovensku javnost upoznavao je s hrvatskim i srpskim jezikom i književnošću u radijskim obrazovnim emisijama. Aktivno se uključio u obrazovanje osnovnoškolskih i srednjoškolskih učitelja. Bio je član uredništva *Slavistične revije*, temeljnog časopisa slovenske znanstvene slavistike, i suradnik raznih izdavačkih kuća, npr. Državne založbe Slovenije, koja je u ono vrijeme izdavala prijevode klasika južnoslavenskih književnosti. Kalenić je uvijek

bio spreman svojim znanjem pridonijeti zbližavanju prije svega hrvatske i slovenske kulture.⁷

2.2. Znanstveni rad

Kalenićevu znanstvenu radu može se pristupiti na više načina: kronološki pristup razotkrio bi genezu njegove znanstvene misli, a tematski pristup ponudio uvid u temeljna područja njegova istraživanja. Pokušale smo spojiti oba pristupa: u Kalenićevoj se bibliografiji⁸ naime lako mogu uočiti tri tematska kompleksa, zato tematiku smatramo nadređenom, ali unutar nje vodimo računa i o kronologiji. Temeljna su područja Kalenićeva istraživanja: lingvostilističke teme, kontrastivne teme, jezičnopovijesne i sociolingvističke teme. Svako od navedenih tematskih područja uvodimo karakterističnim citatom koji ilustrira Kalenićev način razmišljanja i raspravljački diskurs.

2.2.1. Lingvostilističke teme

Usporedbe nisu uvijek zgodne. Opasnost je u pojednostavljivanju, u srozavanju, u racionalnosti – u najboljem slučaju. Pa ipak – uradimo i taj grijeh. Ako se i mogu postavljati zaključci u tom smislu, ako je to uopće dozvoljeno i ako ne izazivlju osjećaj frustriranosti, onda bih, bez želje za neopozivošću, predložio četverokutnu tezu: Šenoa – Matoš – Krleža – Božić, i to barem u jednoj stilotvornoj kategoriji: u rečeničnom nizu. Tzv. analizirani elementi su poznati: ponajprije aidenton, višestrukost aspekta kojim se označavaju predmeti i pojave, i uz to: najčešće jezično sredstvo: udvajanje dijelova rečenice, povezivanje po smislu, slijedu, uzročnosti, načinu, vremenu, sličnosti, suprotnosti; i dalje: rečenični niz bez (naoko) zajedničkih elemenata, kao npr. *bio sam u kinu, lišće je zeleno* i sl.; i zatim polisindeton: jednostruko složena rečenica: višestruko složena rečenica, glavna rečenica: sporedna rečenica, odnosi u parataksi i hipotaksi, kontekst kao glavna rečenica, kontekst kao sporedna rečenica itd. (Kalenić, 1975, 155–161)

7 Kalenićev znanstveni i sveučilišni rad bio je tema *Drugoga slovensko-hrvatskog slavističkog skupa* održanoga 5–6. travnja 2001. u Šmarješkim Toplicama. Breda Pogorelec govorila je o radu Vatroslava Kalenića na tadašnjem Odsjeku za slavenske jezike i književnosti; Krunoslav Pranjić predstavio je *Nacrtnu stilistiku jezika hrvatske književnosti*; Marko Samardžija disertaciju *Jezik i umjetnički izraz Augusta Šenoa* i smjestio je između filologije i lingvostilistike; Vesna Požgaj Hadži i Marija Smolić predstavile su *Kontrastivne studije Vatroslava Kalenića*. Većina je radova toga skupa objavljena u zborniku (Požgaj Hadži, ur., 2003), a izbor Kalenićevih tekstova u knjizi *Izbrane studije Vatroslava Kalenića* (Požgaj Hadži i Smolić, ur., 2001).

8 Bibliografiju Kalenićevih radova v. u Požgaj Hadži i Smolić, ur., 2001.

Lingvostilističke teme čine najopsežniji dio Kalenićeva opusa, one su njegova prva i prava ljubav. Predmet njegovih lingvostilističkih proučavanja bio je jezik hrvatskih književnika, npr. A. Šenoa, D. Demetra, D. Domjanića, T. Ujevića, M. Božića, M. Krležu itd. Rezultati istraživanja objavljeni su od 1960. do 1984. godine u stručnim časopisima i zbornicima različitih sveučilišnih i znanstvenih središta bivše Jugoslavije (vidi prethodnu bilješku). Kako je Kalenić već u šezdesetim godinama napisao niz lingvostilističkih studija, bio je pozvan da u sklopu projekta Instituta za jezik JAZU *Gramatika i stilistika hrvatskosrpskoga književnog jezika* (projekt je započet 1969) preuzme brigu oko rada Komisije za stilistiku. Kao što je poznato, rezultati toga projekta dugo su čekali na objavljivanje: Katičićeva *Sintaksa hrvatskoga književnog jezika* (Katičić, 1986) i Babićeva *Tvorba u hrvatskom književnom jeziku* (Babić, 1986) izašle su 1986, a *Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnog jezika* (Babić i dr., 1991) 1991. godine, dok Kalenićev *Nacrt stilistike jezika hrvatske književnosti*, usprkos pozitivnom mišljenju radne grupe za obradu stilistike i drugih sudionika projekta, nažalost, iz razloga koji nama nisu poznati, do sada nije ugledao svjetlo dana. Rukopis *Nacrta*, kao i rukopis recenzije *Nacrta stilistike jezika hrvatske književnosti* ispod pera Krunoslava Pranjića nalazi se u Kalenićevoj ostavštini. Smatramo da su Kalenićeve lingvostilističke studije te *Nacrt stilistike jezika hrvatske književnosti* u prvom redu zanimljivi za hrvatsku stručnu javnost i da zaslužuju objavu na jednome mjestu.

2.2.2. Kontrastivne studije

Vsaka komparativna jezikovna analiza ima že na samem začetku trpko nalogo, ki jo je treba žal ponoviti na tak ali drugačen način. Začeti mora namreč z razbijanjem iluzij, ki si jih ponavadi nabere razpoložen potrošnik komparativnega jezikoslovja. (...) Ta privlačna iluzija se mora seveda umakniti že takoj na prvem konkretnem primerjanju dveh istih podatkov. Kajti konstatacija o »isti« jezikovni vrednosti ali pa »različni« jezikovni vrednosti je seveda relativna. Tako komparativista že ob prvem koraku čaka v zasedi cela vrsta načelnih problemov, med njimi predvsem pristop oziroma izbira osnovne determinante, ki naj bi povezovala podatke iz dveh jezikov na isti ravni.⁹

Objava prve Kalenićeve kontrastivne studije (*Raba sklonov v slovenščini in srbohrvaščini*) vremenski se podudara s objavom prvog sveska Filipovićeve kontrastivnog

⁹ *Raba pridevnikov v slovenščini in srbohrvaščini* u *Izbrane študije Vatroslava Kalenića* (Požgaj Hadži i Smolić, ur., 2001, 37). U zborniku se nalaze i ostale tri Kalenićeve kontrastivne studije: *Fonetska kontrastivnost između slovenačkoga i srpskohrvatskog jezika* (9–16), *Raba sklonov v slovenščini in srbohrvaščini* (17–35), *Pomenske razlike besed istega izvora v slovenščini in srbohrvaščini* (55–72).

projekta – izišla je, naime, 1968. godine.¹⁰ Ipak se Kalenić ne poziva izravno na taj projekt, niti se njegove studije kasnije uključuju u njega. Osim triju članaka J. Jurančića (1967, 1969, 1971), Kalenić u promatranju suodnosa između slovenskog i hrvatskog jezika nije imao prethodnika. Njegovo kontrastivno proučavanje tih dvaju srodnih jezika nedvojbeno se temelji na nastavnim potrebama, o čemu svjedoči i činjenica da su tri od četiriju studija pisane na slovenskom jeziku i objavljene u slovenskim stručnim časopisima. Kalenić se međutim nije zadovoljavao prigodnim pragmatičkim rješenjima, već je uspoređivanje jezika provodio sustavno po jezičnim razinama. Kao u lingvostilističkim studijama i u kontrastivi se odražava Kalenićev strukturalistički pristup jezičnom sustavu. Kontrastivno proučavanje započeo je na granici morfologije i sintakse, kasnije se vratio na fonetsku kontrastivnost, a završio ga je uspoređivanjem hrvatskog i slovenskog leksika (više o kontrastivnim studijama u poglavlju 3).

2.2.3. Jezičnopovijesne i sociolingvističke teme

Danas je uglavnom poznato što ilirizam nije dao ni u kakvo nasljeđe, a nesumnjivo će zadatak buduće literature biti prvenstveno u tome da konačno pronađe i opiše ono što je stvarno dao. U primarnom sociološkom pristupu bit će gotovo nemoguće zaobići činjenicu da Zagreb tridesetih godina prošlog stoljeća broji jedva osam tisuća stanovnika. Na taj mali i skućeni prostor jednog provincijalnog austrijskog gradića, čije su ulice nakindurene njemačkim cimerima agramerskih kramara, u ta društva i sastanke na kojima se švapčarilo i mađarovalo i gdje je jezik bilo potrebno »z dijačkim zlahkotiti«, među desetak-dvadesetak ilirskih perjanica, na taj mali, skućeni i zabaćeni prostor prvi put se u našoj povijesti sjatila cijela Jugoslavija, ili, da se suvremenije izrazim, sjatili su se svi naši narodi i svi su profitirali.¹¹

Treće veće tematsko područje Kalenićeva rada čine jezičnopovijesne i sociolingvističke teme. Kronološki gledano one se u njegovu istraživanju pojavljuju nešto kasnije (tek krajem 60-ih godina prošloga stoljeća) i u tijesnoj su vezi s njegovim teorijskim i monografskim lingvostilističkim studijama. Treba naglasiti da je i tu u središtu pozornosti jezik književnosti. Kalenić dakle jezik i stil nekog pisca ne promatra izolirano, nego ga u tom kontekstu živo zanimaju društvene okolnosti i

10 Riječ je o projektu *YSCECP (The Yugoslav Serbo-Croatian-English Contrastive Project)*, koji je započeo 1967. i koji je postavio temelje kontrastivnim proučavanjima hrvatskoga i stranih jezika koja su se kasnije nastavila u sklopu projekata *ZESCCP (The Zagreb English-Serbo-Croatian Contrastive Project)* i *Petojezični kontrastivni projekt*. Više o tome u Požgaj Hadži, 2002.

11 Prihvaćanje ilirskog jezičnog koncepta u *Izbrane studije Vatroslava Kalenića*, Požgaj Hadži i Smolić, ur., 2001, 116.

procesi koji su određivali sudbinu razvoja hrvatskoga standardnog jezika, a nadalje jezika književnosti. Već sama Kalenićeva bibliografija svjedoči kako u sedamdesetim godinama 20. st. odnosi među jezikom, književnošću i društvom postaju Kalenićeva temeljna preokupacija.

2.3. Kalenićeva ostavština

Dobile smo na uvid onaj dio Kalenićeve ostavštine koji je već sam autor pedantno kronološki rasporedio po mapama. U njima se nalaze objavljeni, ali i neobjavljeni tekstovi (članci, prikazi, polemike, radne bilješke, zapažanja o vremenu i prostoru i dr.). Zanimljivost toga gradiva iziskivala bi zasebnu studiju.

Ovim poglavljem želimo hrvatsku i slovensku stručnu javnost podsjetiti na čovjeka i kolegu koji je dvadeset i četiri godine posredovao znanja o vlastitom jeziku i kulturi u slovenskom prostoru te istovremeno ostao duboko ukorijenjen u razvoj struke u vlastitom, hrvatskom prostoru. Naša kultura, naime, baš ne obiluje lingvistima, zato mislimo da postojeće lingvističke opuse ne treba predati zaboravu. Osim toga Kalenićev znanstveni diskurs u mnogočemu je nekonvencionalan, a njegovi stavovi danas nisu manje izazovni nego u vrijeme prve objave. Napose: obje osjećamo osobni dug prema profesoru Vatroslavu Kaleniću – bez njegova prethodništva naš bi rad na području hrvatskoga jezika kao stranog u slovenskome prostoru bio mnogo teži.

3. Kontrastivne študije Vatroslava Kalenića

Marija Smolić, Vesna Požgaj Hadži

Pedagoško delo s študenti na Filozofski fakulteti v Ljubljani je Vatroslava Kalenića privedlo do raziskovanja razmerij med srbohrvaškim in slovenskim jezikom. Rezultat tega preučevanja so štiri članki, v katerih je primerjal jezikovne pojave po jezikovnih ravninah in poskušal ugotoviti enakosti in razlike v jezikovnem sistemu. Začel je z oblikoslovno-skladenjsko problematiko ter v letih 1968 in 1970 objavil študijo z naslovom *Raba sklonov v slovenščini in srbohrvaščini*, leta 1970 pa članek *Raba pridevnikov v slovenščini in srbohrvaščini*, kjer je upošteval tudi besedotvorni vidik. Potem se je lotil glasoslovne ravnine in spoznanja objavil leta 1976 v članku z naslovom *Fonetska kontrastivnost između slovenačkoga i srpskohrvatskog jezika*. Leta 1980 je objavil še rezultate metodološko najbolj zahtevne primerjave leksike v študiji *Pomenske razlike besed istega izvora v slovenščini in srbohrvaščini*.¹² Kdor je obiskoval njegova predavanja, se gotovo spominja tudi skrbno izdelane primerjave slovenske in hrvaške oziroma srbske slovnične terminologije in profesorjevih opozarjanj na vsebino in obseg terminov v primerjanih jezikih, vendar študije na to temo ni objavil.

3.1. Kalenićev pristop k primerjalni analizi

Začetek Kalenićevega kontrastivnega preučevanja sega v čas, ko je bil v okviru Zavoda za lingvistiko Filozofske fakultete v Zagrebu pod vodstvom R. Filipovića zasnovan kontrastivni projekt srbohrvaškega in angleškega jezika, v katerega so se kasneje vključili tudi raziskovalci drugih jezikov, npr. nemščine in ruščine, tako iz Zagreba kot tudi iz drugih univerzitetnih središč (gl. poglavje 2). Kalenić sicer v nobenem od svojih člankov ne omenja neposrednega sodelovanja z zagrebškim projektom, vendar je njegovo spremljanje spoznanj na tem področju razvidno iz opomb in literature v člankih ter razmišljanj o možnostih in smislu kontrastivnega pristopa, ki jih zapisuje v uvodnem delu vsakega od njih. S projektom je bil torej v ustvarjalnem dialogu. Kot primer Kalenićevega razmišljanja o primerjalni metodi navajamo uvod v prvo primerjalno študijo o rabi sklonov, ki je hkrati tudi zanimiv prikaz njegovega razpravljalnega stila:

Primerjalna jezikovna analiza je verjetno najbolj zapletena veja vsakega jezikoslovja. Raziskovalec, ki se loti tega nevhvaležnega dela, se kar

¹² Kot smo že omenili v prejšnjem poglavju, so vsi navedeni kontrastivni članki objavljeni v *Izbranih študijah Vatroslava Kalenića* (gl. Požgaj Hadži in Smolić, ur., 2001). Iz te monografije v nadaljevanju poglavja v oklepajih navajamo strani citatov, in sicer za vse štiri kontrastivne študije (9–72).

naenkrat znajde sredi tako različnih pojmov, terminov, klasifikacij, da mu je prva naloga, da se začne omejevati. Če s primerjalnimi postopki išče »isto«, mu je to »isto« vendarle različno: če je isto v grafiji, je različno v glasovni realizaciji, če je isto v obliki, je lahko različno po frekventnosti ali praktični rabi, če pa je različno po frekventnosti ali praktični rabi, je lahko isto po funkciji, po nastanku, po razvojnih etapah itd. Zavaljo takih dejstev je razumljiva misel na nedosegljivost tiste idealne čistotne meje, ki bi raziskovalčevemu delu zagotovila optimalno eksplicitnost, na katero pogostoma računajo ambiciozni potrošniki primerjalnega jezikoslovja. Tako je žalostna dolžnost skorajda vsake primerjalne razlage, da že na samem začetku ponudi svojim bralcem rahlo razočaranje. Kajti v svoji vnemi, da izlušči »isto«, tako da dobi »različno«, ali pa išče »različno«, tako da bi dobil »isto«, mora raziskovalec v nekem trenutku priznati tudi samemu sebi, da ti dve kategoriji nista niti najmanj ločeni z neko idealno razlikovalno črto, da se obe kategoriji prepletata s sorodnimi vezmi na različnih nivojih ter da je konstatacija »isto – različno« lahko samo subjektivna avtorjeva etiketa, ki jo je možno ob drugih pogojih postaviti tudi drugače.¹³

Iz citata je razvidno, da se avtor članka močno zaveda vrste omejitev, na katere naleti raziskovalec pri vzporejanju dveh jezikov; poudarja predvsem heterogenost jezikoslovnih pojmov, terminov in klasifikacij ter zapletena razmerja »istosti« in »različnosti« med jezikoma. Opozarja, da »istost« in »različnost« nista idealno ločeni, da se na različnih nivojih prepletata in da ju je ob drugih pogojih mogoče videti tudi drugače. Ta Kaleničev pristop k primerjalni analizi, ki kaže na zavedanje relativnosti vsakega pristopa k jeziku, je simptomatičen za njegovo videnje jezika nasploh: zanj je bil jezik namreč živ in neulovljiv pojav, ki ga z aparatom znanosti ni mogoče zajeti in razložiti v vsej njegovi večplastnosti – mogoče se mu je le nenehno približevati s pojasnjevanjem posameznih pojavov in razmerij. Tak pogled na odnos med jezikom in njegovo analizo je mogoče razbrati tudi iz drugih uvodov v primerjalne študije. Tako npr. v članku o rabi pridevnikov svari pred prevelikimi pričakovanji uporabnikov kontrastivnih analiz, v članku o fonetični kontrastivnosti, ki vključuje tudi fonološka razmerja, pa pravi, da se mu prav zaradi tesne sorodnosti med slovenščino in srbohrvaščino poskus iskanja kontrastov, opozicij, adverzativnosti, antitez zdi otežen in da je lažje primerjati npr. angleščino in srbohrvaščino, jezika, ki se sistemsko in genetsko močno razlikujeta, kot dva zelo sorodna jezika. Tu za ilustracijo uporabi podobo o dveh jajcih, ki ju je težko primerjati, vendar nikoli nista povsem enaki, niti

13 Gl. *Izbrane študije Vatroslava Kalenića* (Požgaj Hadži i Smolić, ur., 2001, 17).

kadar ju znese ista kokoš. Kljub izčrpnemu navajanju svojih dvomov se vedno znova odloča za uporabo primerjalne metode, saj – kot pravi – šele po opravljeni analizi, po ugotovitvi »istega« in »različnega«, pridemo do bistva problematike, pristopamo »neposredno«, prepoznamo očitno.

Kalenić je za poimenovanje svoje metode uporabljal več izrazov: tako npr. govori o komparativnem posegu v strukturo dveh jezikov, o primerjalni analizi, o praktičnem primerjalnem raziskovanju, o kontrastni analizi, o kontrastivnosti. V *Rabi sklonov v slovenščini in srbohrvaščini* kot cilj raziskave navaja »iskanje dveh osnovnih skupin jezikovnih sredstev: skupine istih sredstev in skupine različnih sredstev« (17). Pri tem izrecno poudarja namembnost študije, tj. njeno uporabnost. Uporabnost in uporabnika primerjalnih študij pravzaprav omenja v vseh kontrastivnih delih: v *Fonetski kontrastivnosti između slovenačkoga i srpskohrvatskog jezika*, *Rabi sklonov v slovenščini in srbohrvaščini*, *Rabi pridevnikov v slovenščini in srbohrvaščini* in *Pomenskih razlikah besed istega izvora v slovenščini in srbohrvaščini*. Kalenić ne razpravlja eksplicitno o teoretičnih ozadjih in globljih ciljeh svojega pristopa, vendar so ti kljub temu razpoznavni. V ospredju je uzaveščanje odnosov med dvema sorodnima jezikoma, ki ne prinaša le zanimivih teoretičnih spoznanj, ampak je lahko koristno predvsem v odpravljanju napak, ki izhajajo iz prenosa prvin iz jezika A (prvega jezika) v jezik B (tuji jezik).

Tak pristop sodi na področje uporabnega jezikoslovja, kontaktnega jezikoslovja, zanimiv pa je predvsem za učenje/poučevanje tujega (pa tudi prvega!) jezika. V širšem smislu spada v okvir behaviorističnega pogleda na učenje/poučevanje jezika, ki je poudarjal pomen nadziranega, formalnega podajanja podatkov o jeziku v prvi fazi, načela posnemanja in utrjevanja vzorcev s ponavljanjem v drugi fazi, vse to pa naj bi v tretji fazi omogočilo ustrezno uporabo jezika. Znotraj te metode je veljalo prepričanje, da v razmerju med prvim jezikom in tujim jezikom prihaja do prenosa prvin na glasoslovni in strukturni ravni ter na ravni rabe, ki je lahko pozitiven ali negativen. Negativni prenos poznamo tudi pod imenom interferenca (gl. poglavje 13), ta pa naj bi imela svoj izvor v razlikah med jezikoma. Interferenco je seveda treba odpraviti, kar naj bi bilo mogoče z intenzivnim utrjevanjem tistih prvin v jeziku B (tujem jeziku), ki so različne od korelatov v jeziku A (prvem jeziku). Prav tu naj bi imela kontrastivna metoda pomembno vlogo, saj naj bi z njeno pomočjo odkrili razlike med jezikoma. Vendar so nekatere študije kmalu pokazale, da poznavanje razlik med jezikoma in njihovo odpravljanje z intenzivno vajo ne prinaša zadovoljivih rezultatov in da je pri tem potrebno upoštevati še celo vrsto drugih dejavnikov. Ko je v sedemdesetih letih 20. st. v teoriji učenja/poučevanja jezika prišlo do spremembe paradigme, ko so namreč kognitivna spoznanja začela zamenjavati

behavioristična/izkušenijska načela, je kontrastivna analiza prav gotovo izgubila enega od svojih teoretičnih oporišč (Kristal, 1995). Vendar to ne pomeni, da je izgubila smisel, še zlasti na področju preučevanja in učenja/poučevanja sorodnih jezikov. Nasprotno, prav tu se zdi nepogrešljiva, vendar seveda ne kot edini didaktično/metodični pristop (več o tem v poglavju 17). Nabolj plodna se zdi tedaj, ko govorci razmeroma dobro obvladujejo oba jezika tako praktično kot tudi teoretično, vendar delajo napake; z zavestno korekturo, temelječo na rezultatih kontrastivne analize, jih ponavadi hitreje odpravijo, zlasti v bolj nadziranem pisnem jeziku. Zdi se, da je prav zavestno poznavanje »istosti« in »razlik« zagotovilo za doseg kakovostne dvojezičnosti na področju dveh sorodnih jezikov, v veliko pomoč pa je tudi tedaj, ko gre za nesorodna jezika.

Zanimiv bi bil natančen katalog tistih kontrastivnih tem, ki bi obogatile naše vedenje o razmerju med hrvaškim, srbskim in slovenskim jezikom – takih tem je namreč še cela vrsta – naj omenimo samo glagolsko vezljivost, tvorbo in funkcijo glagolskega vida, analizo pomena »enakih« besed (»medjezikovno homonimijo«) itd. (več o tem v. Požgaj Hadži idr., 2007).

3.2. Raba sklonov v slovenščini in srbohrvaščini

V primerjalni analizi rabe sklonov se je avtor najprej srečal s problemom različnosti terminologij v obeh jezikih. Problem je poskušal rešiti z nekakšno mešanico obeh, saj je menil, da bi uporaba kake nove, prekrivne terminologije privedla do zmede, hkrati pa bi naslonitev na zgolj eno terminologijo onemogočila upoštevanje kakega pojava, ki ga v drugem jeziku ni ali pa je razvrščen drugače. Njegova analiza rabe sklonov upošteva naslednje (skladenjske) odnose: razmerje med stavčnimi členi in besednimi vrstami, razmerje med skloni in stavčnimi členi, odvisnost sklonov, razmerje med skloni in pomenskimi funkcijami, alternacije sklonov brez predlogov in razmerje med skloni s predlogi in stavčnimi členi. Klasifikacija je po njegovem mnenju smiselno podrejena raziskovalnemu cilju – čim bolj natančni primerjavi rabe sklonov v obeh jezikih. Sledi analiza napovedanih razmerij s številnimi primeri, nato pa tabelarni prikazi rezultatov.

3.3. Raba pridevnikov v slovenščini in srbohrvaščini

Osrednji metodološki problem v tem članku je za Kalenića »izbira osnovne determinante, ki bi povezovala podatke iz dveh jezikov na isti ravni« (37). Odloča se za semaziološko determinato, »ker je le-ta za praktično jezikovno spoznanje, obenem pa tudi za teoretično-lingvistično, primarna in osnovna, ker lahko enako ponuja

podatke za vsakdanjo rabo in za svojevrsten vpogled v notranje funkcioniranje celotnega jezikovnega sistema« (37). Po semazioloških kriterijih so v slovenščini in srbohrvaščini enaki pridevniki *lipov* : *lipov*, pa tudi *siten* : *dosadan*, ker pomenijo isto. Opozarja tudi na razlike v izgovarjavi, zapisu, pravopisu, na morfološki ravni. Z besedotvorjem se sicer ukvarja selektivno – sam pravi, da se bo v skladu s kontrastivno metodo omejil na »osnovne ločitvene specifičnosti« (37), vendar se znotraj tega kriterija podrobno ukvarja z razlikami v osnovi in priponsko izpeljavo v obeh jezikih. Obravnava tudi deležnike, primerja klasifikacijo pridevnikov v slovnicaх obeh jezikov, njihovo sklanjatev in komparacijo. Oblikoslovni pojem pridevnika širi na »besede, ki se v obeh jezikih morfološko – pa tudi funkcionalno – obnašajo kot pridevniki« (47), torej na pridevniško besedo. Navsezadnje spregovori še o pridevniških dopolnilih tipa *lačen dobre besede/gladan dobre riječi* ali *globok sto metrov/dubok sto metara* in posamostaljenju.

3.4. Fonetska kontrastivnost između slovenačkoga i srpskohrvatskog jezika

Pod pojmom fonetične kontrastivnosti se v članku skriva več, kot obljublja naslov. Avtor predstavlja primerjavo pisav, pravopisov, fonoloških in naglasnih sistemov, opozarja na artikulacijske razlike in na razlike v zapisu premene po zvenečnosti.

3.5. Pomenske razlike besed istega izvora v slovenščini in srbohrvaščini

Ta kronološko gledano zadnji Kaleničev kontrastivni članek vsebuje obsežen uvod, v katerem razmišlja o možnosti pomenoslovnih raziskav nasploh. Ugotavlja, da je pomenoslovje mlada veda, neločljivo povezana z zunajjezikovnim svetom – »da bi spoznalo sebe, mora spoznati svet« (55). Na njegovo ljubezen do mejnih problemov v jeziku kaže že prvi zgled – v njem navaja dva etimološka članka o glasu in besedi *a*, Bezlajevega in Skokovega, s katerima podkrepi svoje pomenoslovne dileme. Temu sledi razpravljanje o razlikovanju med slovarskim in sobesedilnim pomenom besede – sprememba slovarskega pomena v sobesedilu v drugem jeziku zahteva zamenjavo ustreznika. Z upoštevanjem večpomenskosti, denotacije in konotacije se pomenoslovna problematika v razmerju dveh jezikov zapleta, tisto, kar Kalenič poimenuje z izrazi frazeologem, lokucija, idiom pa iskanje ustreznika, torej prevedljivost, velikokrat povsem onemogoči. Lokucijo razume kot »tisti samosvoj vir jezika, ki je neponovljiv, nedotakljiv in nerazložljiv« (61). Ilustrira jo s primerom *Leskova mast čuda dela* in zanj najde ustreznik *Batina je iz raja izašla*, kjer gre za isti pomen, vendar za popolnoma drugo sliko (62). Tu se Kalenič

spomni možnega »uporabnika« svojega članka, prevajalca, kajti ta vrsta problemov zadeva predvsem njegovo delo. Kalenič opozarja na dinamično naravo leksike, na nenehno spreminjanje besednih pomenov, prevzemanje besed in njihovo opuščanje, kar zrcali spremembe v zunajjezikovni stvarnosti. Ob koncu razpravljanja daje zglede za metaforo in metonimijo v obeh primerjanih jezikih, navaja spisec besed, pri katerih so zelo pogosti pomenski prenosi in metaforičnost ter metonimičnost oceni kot »osrednja procesa pomenskega širjenja besed in osrednja za elementarno pomensko opisovanje« (64). Članku dodaja primere prevodov – in sicer dva prevoda Prešernovega 9. soneta iz *Sonetnega venca*, Krklečevega in Paljetkovega, ter Gradnikov prevod *Smrti Smail-age Čengića*. Članku je priložen – kot Kalenič sam pravi – nepopoln pomenski »besednjak« slovenskega in srbohrvaškega jezika, tematsko omejen na besede istega izvora. S tem slovarčkom postavlja temelje tisti obravnavi besedišča, ki bi gotovo razkrila najzanimivejše odnose med slovenščino in hrvaščino. Zanimiv izziv za prihodnost.

Na koncu je treba poudariti, da je bil Kalenič začetnik kontrastivnega proučevanje srbohrvaškega in slovenskega jezika. Kot avtor kontrastivnih razprav se je zavedal različnih omejitev kontrastivne metode in je sam sebi postavljajal na videz retorična vprašanja: zakaj sploh primerjati nekaj, kar ni isto, in v čemu je »prednost ali privlačnost ali šarm kontrastivnega proučevanje dveh jezikov« (9). Kalenič na to odgovarja: v iskanju resnice, v iskanju istega in različnega, pri čemer se je treba zavedati, da je »jezik jezik, tako kot je človek človek, dva človeka sta dva človeka – dva jezika pa sta vedno dva jezika« (16).

4. Automatizirani red riječi

Vesna Požgaj Hadži

Odgovor na pitanje zašto sam izabrala ovu temu mogla bih početi rečenicom koju je prije četrdesetak godina kao urednik knjige *Kontrastivna analiza engleskog i hrvatskog ili srpskog jezika* u predgovoru zapisao Filipović: »I na kraju, Silić obrađuje jedno od najtežih pitanja reda riječi za strane studente: položaj enklitika.« (Filipović, 1978, 34). U protekla četiri desetljeća hrvatska se kroatistika još uvijek premalo bavi hrvatskim jezikom kao stranim pa je automatizirani red riječi i dalje jedno od najtežih sintaktičkih pitanja ne samo u hrvatskome jeziku kao stranom nego i u hrvatskome jeziku kao prvom. To nam potvrđuje dugogodišnje pedagoško iskustvo u učenju/poučavanju hrvatskoga jezika kao stranog s jedne strane, a i pogreške u mnogim pisanim tekstovima različitih funkcionalnih stilova te napose rijetke i uglavnom davno napisane rasprave o tom problemu.

Problemu automatiziranog reda riječi pristupamo onako kao što se određenim gramatičkim problemima pristupa u kontrastivnim proučavanjima jezika u kontaktu, o čemu u nas postoji bogata literatura (v. poglavlje 1, kao i Požgaj Hadži, 2002). Za taj smo se pristup odlučili zbog toga što smatramo da se komunikacijsko-kontrastivnim sustavom učenja (hrvatskoga) jezika kao stranog postižu dobri rezultati (više o tome u poglavlju 17), posebice ako je riječ o najrodnijim jezicima kao što su hrvatski i slovenski. Automatizirani red riječi predstavljamo na tri razine: teorijskoj, kontrastivnoj i didaktičko/metodičkoj.

- a) Na teorijskoj razini automatizirani red riječi lingvistički opisujemo na osnovi postojeće literature i upozoravamo na neke probleme i nedostatke opisa.
- b) Na kontrastivnoj razini utvrđujemo sličnosti i razlike automatiziranog reda riječi u hrvatskome i slovenskome jeziku, koje prikazujemo u kontrastivnim tablicama.
- c) Na didaktičko/metodičkoj razini uspostavljamo metodički model. Da bismo provjerili pojavljuje li se automatizirani red riječi zaista kao pogreška u učenju/poučavanju hrvatskoga jezika kao stranog na sveučilišnoj razini, nakon kontrastivne analize provodimo analizu pogrešaka. Kada smo analizom pogrešaka utvrdili da je automatizirani red riječi »problem« u nastavi, uspostavljamo metodički model, koji se sastoji od udžbeničke jedinice automatiziranog reda riječi za sveučilišnu razinu i njezina opisa u sustavu problemske nastave hrvatskoga jezika kao stranog, posebice kada ga uče govornici slovenskoga jezika kao prvoga jezika.

4.1. Teorijska razina

Želimo li automatizirani red riječi kontrastivno proučiti u hrvatskome i slovenskome jeziku, prvo ga moramo opisati u oba jezika istom metodom i na osnovi postojeće literature. Krenuli smo od Silićeve monografije o redu riječi (Silić, 1984) te metodološki najbližnjih gramatika autora E. Barić i dr. (1995) i J. Toporišića (1984) uz druge gramatike, priručnike i jezične savjetnike.¹⁴ Na osnovi proučene literature i vlastita iskustva ukratko ćemo se osvrnuti i upozoriti na neke probleme i nedostatke opisa automatiziranog reda riječi u hrvatskome jeziku (kao prvom, a naročito kao stranom), a koji otežavaju kontrastivne analize hrvatskoga i stranih jezika. Nedostaci i problemi opisa automatiziranog reda riječi odnose se na terminologiju i podjelu automatiziranog reda riječi, njegovu »slobodu«, glagolsku enklitiku *je* uz povratne glagole i razliku u redu riječi u govorenome i pisanome jeziku.

4.1.1. Terminologija i podjela reda riječi

Hrvatske gramatike (Barić i dr., 1995; Katičić, 1986; Težak i Babić, 1992; Silić i Pranjković, 2005) uglavnom navode dvije vrste reda riječi, npr. u *Hrvatskoj gramatici* (Barić i dr., 1995, 583) navodi se: a) stilski neobilježen (neutralan), redovan, običan i b) stilski obilježen (afektivan), obrnut, prigodan. O trećoj se vrsti reda riječi govori kao o »obvezatnom redu riječi« u *Hrvatskoj gramatici* ili *O redu prijedloga, veznika i enklitika* u Težak-Babićevoj gramatici. Raguž (1997, 340) govori o dvjema razinama za utvrđivanje pravila o redu riječi i rečeničnih dijelova: o razini rečeničnih dijelova i razini riječi. U potonjoj se razini govori o automatiziranom redu riječi. Smatramo da položaj klitika u rečenici pripada posebnoj vrsti reda riječi, zbog toga smo se odlučili za Pranjkovićev (1995, 56) termin i podjelu reda riječi na osnovni semantičko-gramatički, aktualizirani ili obilježeni i automatizirani ili obavezni.

U slovenskome se jeziku također najčešće govori o dvije vrste reda riječi: stilski neobilježenome ili objektivnome, u sklopu kojega se govori o automatiziranom redu riječi i stilski obilježenome ili subjektivnom redu riječi (Toporišić, 1982, 1984).

4.1.2. »Sloboda« reda riječi

U našim bi gramatikama i jezičnim priručnicima konačno trebalo redefinirati neke tvrdnje kao npr. »to pokazuje da je red riječi slobodan.« (Težak i Babić,

¹⁴ O automatiziranom redu riječi često se pisalo u jezičnim časopisima i savjetnicima; upozoravamo na seriju članaka koji su 50-ih i 60-ih godina izlazili u časopisu *Jezik*, autora N. Berusa, I. Brabeca, V. Gortana, N. Rončevića, Lj. Jonkea i dr., koje ovdje ne navodimo.

1992, 244); »U hrvatskom književnom jeziku vlada u tom pogledu (redanja i premještanja riječi) velika sloboda. Red riječi je uglavnom slobodan i služi izražavanju stilskih tančina.« (Katičić, 1986, 492); »Kao i u svim slavenskim jezicima, tako je i u južnoslavenskima red riječi slobodan.« (Babić, 1990, 247). Kao što ćemo vidjeti kasnije, za automatizirani red riječi ne možemo tvrditi da je slobodan.

4.1.3. Glagolska enklitika *je* uz povratne glagole

U hrvatskome se jeziku uz povratne glagole izostavlja glagolska enklitika *je* (Barić i dr., 1995, 597), pa se pravilnim smatralo *On se smijao*, a ne **On se je smijao*. Međutim Silić (1997, 52) u *Morfologiji hrvatskog jezika* dopušta ili ispadanje ili ostajanje nenaglašenog oblika *je* uz povratnu zamjenicu *se* (*On se je odmorio*, i *On se odmorio*). Ostajanje oblika *je* uz povratnu zamjenicu (inače tipična karakteristika razgovornoga stila) sve je češća pojava u posljednje vrijeme u tekstovima različitih funkcionalnih stilova. Prema Katičiću (1986, 497) ekspresivnost je manja kada se *je* ispusti; zadržavanjem *je* postiže se stilsko obilježje »pedantne izričitosti i dorečenosti«.

4.1.4. Automatizirani red riječi u govornom i pisanom jeziku

Poznato je da su govoreni i pisani jezik dva paralelna i strukturirana komunikacijska sistema od kojih svaki ima svoja pravila, prednosti i nedostatke. Budući da se oni razlikuju u organiziranosti, ne treba pisati kao što govorimo, ali ni govoriti kao što pišemo (Klikovac, 2008). Ta se razlika vidi i u položaju enklitika koje u govorenome jeziku podliježu jednim, a u pisanome drugim zakonitostima. Od cjelokupne hrvatske literature taj problem spominju dvojica autora. Silić (1984, 28) smatra da su enklitike u govorenome jeziku »liberalnije« i podliježu logičkim zakonitostima (npr. *Moj brat ga traži*.), a u pisanome, u pravilu, ritmičkim zakonitostima (npr. *Moj ga brat traži*.). Raguž se (1997, 344) ne slaže s normativnim rješenjem koje položaj enklitika iza dvočlane sintagme proglašava »pogrešnim ili lošim«, npr. *Manji čovjek je imao veću glavu*. Takvo namještanje enklitike prema Raguževu mišljenju ovisi o govorenome ritmu; to je običnije od drugih, uslijenijih mogućnosti, npr. *Manji je čovjek imao veću glavu*. *Manji čovjek imao je veću glavu*. Slušajući govornike standardnoga hrvatskog jezika složit ćemo se sa Silićevim mišljenjem o razlici u položaju enklitika u govorenome i pisanome jeziku (logičke i ritmičke zakonitosti). Trebalo bi navedenu razliku potvrditi eksperimentalnim istraživanjem na govorenome i pisanome korpusu te je nakon toga uvrstiti u normativne priručnike.

4.2. Kontrastivna analiza

4.2.1. Enklitike

Usporedimo li automatizirani red riječi u hrvatskome i slovenskome jeziku, dolazimo do niza razlika i nekih sličnosti u sustavima dvaju srodnih jezika. U oba jezika vrijede točno određena pravila o razmještanju klitika, u oba jezika enklitika u rečenici teži da bude iza prve naglašene riječi ili cjeline, tj. na drugome mjestu (npr. hrv. *Ugledala ga je.* slov. *Zagledala ga je.*), u oba je jezika redosljed padeža zamjeničkih enklitika, osim povratne zamjenice *se*, isti (npr. hrv. *Daj joj ga.* *Žao mi ga je.* slov. *Daj ji ga.* *Žal mi ga je.*). Usporedimo li dva srodna jezika vidimo da su razlike u mjestu i redosljedu enklitika u hrvatskome i slovenskome jeziku ove¹⁵:

a) Enklitika na početku rečenice

U hrvatskome jeziku enklitika ne može biti na početku rečenice, a u slovenskom može:

- hrv. *Jesi li ih sreo? Jesi li ih pozdravio?*
slov. *Si jih srečal? Si jih pozdravil?*
(*A/Ali si jih srečal/pozdravil?*)

b) Enklitika iza veznika

U oba jezika enklitike dolaze neposredno iza veznika, s razlikom da u hrvatskome ne mogu doći iza veznika *i, a, ni, no*:

- hrv. *Kad je došao, obradovala sam se.*
Došao je i odmah ga popravio.
slov. *Ko je prišel, sem se ga razveselila.*
Prišel je in ga takoj popravil.

c) Enklitika između imena i prezimena

U hrvatskome je jeziku svojstvo enklitike kao ritmičkog činioca toliko izraženo da enklitika može, za razliku od slovenskoga, razdvajati ime od prezimena.

- hrv. *Miki je Maus simbol Disneyjeve produkcije.*¹⁶
slov. *Miki Maus je simbol Disneyjeve produkcije.*

15 U metodičkom modelu razlike u enklitikama i proklitikama prikazujemo u kontrastivnim tablicama; ovdje navodimo samo komentar tablica.

16 Postavljanje enklitike između imena i prezimena neki smatraju izrazito stilski obilježenim, v. npr. Barić i dr. (1995, 598).

d) Redosljied enklitika

Za redosljied enklitika vrijede posebna pravila u hrvatskome i posebna pravila u slovenskome jeziku.

Hrvatski jezik:¹⁷

(*li*) + G, osim *je* + Zd + Zg/Za *Poklonili smo mu ga.*

(*li*) + Zd + Zg/Za + G *je* *Donio mi ga je.*

Slovenski jezik:

V + N + Gp + PZ + Zd + Za + Gf + Č¹⁸

Povedal sem mu, da so se mi še smejali.

e) Mjesto povratne zamjenice

U hrvatskome jeziku povratna zamjenica dolazi iza zamjeničkih enklitika, a u slovenskome ispred.

hrv. *Smijao mi se.*

slov. *Smejäl se mi je.*

f) Zamjenička enklitika *je*

Kada se ispred glagolske enklitike *je* u hrvatskome jeziku nalazi zamjenička enklitika *je*, umjesto nje upotrebljava se oblik *ju*. U slovenskom jeziku *je* ostaje.

hrv. *Žao mi ju je.*

slov. *Žal mi je je.*

g) Povratni glagol i glagolska enklitika *je*

U hrvatskome se jeziku uz povratne glagole uglavnom izostavlja glagolska enklitika *je* (o čemu smo govorili ranije), a u slovenskome jeziku enklitika *je* ostaje:

hrv. *On se smijao. (On se je smijao.)*

slov. *On se je smejäl.*

h) Enklitika u složenoj rečenici

U hrvatskome jeziku enklitika u složenoj rečenici stoji iza glagolskog oblika, a u slovenskome jeziku iza veznika, odnosno iza prvog rečeničnog člana ako rečenice nisu povezane veznikom:

17 Takav redosljied enklitika za hrvatski v. u Silić (1984, 28) i za slovenski u Toporišić (1984, 535).

18 Legenda: V = veznik, N = naj, G = glagolska enklitika, Gp = prezentske glagolske enklitike i *bi*, PZ = povratna zamjenica, Zd = zamjenička enklitika u D, Za = zamjenička enklitika u A, Zg = zamjenička enklitika u G, Gf = futurske glagolske enklitike, Č = negacija.

- hrv. *Kad je došao, iznenadio nas je.
Proguta zalogaj i zamisli se o svojoj sudbini.*
- slov. *Ko je prišel, nas je presenetil.
Pogoltne zalogaj in se zamisli nad svojo usodo.*

i) Enklitika iza stanke, zagrada, umetnute rečenice

U hrvatskome jeziku enklitika ne može stajati iza stanke, zagrada, umetnute rečenice, a u slovenskome jeziku uvijek stoji.

- hrv. *Veliki brast, najstarije stablo u dvorištu, udario je grom.
»Dodite ovamo!« viknuo je Ivan.*
- slov. *V veliki brast, najstarejše drevo na dvorišču, je udarila strela.
»Pridite sem!« je vzkliknil Ivan.*

j) Enklitika i neodređene zamjenice

U hrvatskome jeziku enklitika dolazi između sastavnih dijelova neodređenih zamjenica, a u slovenskome se jeziku neodređene zamjenice ne razdvajaju enklitikom:

- hrv. *Tko je god došao, dobro je došao.¹⁹*
- slov. *Kdorkoli je prišel, je bil dobrodošel.*

k) Položaj enklitika u govorenome i pisanome jeziku

U hrvatskome su jeziku enklitike drukčije raspoređene u govorenome i pisanome jeziku; u govorenome podliježu logičkim zakonitostima, a u pisanome ritmičkim.

- govoreni jezik *Moj prijatelj je visok.*
- pisani jezik *Moj je prijatelj visok.*

U slovenskome jeziku razlike u položaju enklitika u govorenome i pisanome jeziku nema.

4.2.2. Proklitike

U hrvatskome i slovenskome jeziku vrijede slična pravila o položaju proklitika, npr. prijedlozi stoje ispred riječi kojima određuju padež (hrv. *Sjedi za stolom.* slov. *Sedi za mizo.*), osim prijedloga *radi, nasuprot, unatoč, usprkos*, koji mogu stajati i iza riječi kojoj određuju padež (hrv. *Došla je vremenu usprkos.* slov. *Prišla je vremenu navkljub.*). Razlika je u položaju proklitika u hrvatskome i slovenskome jeziku u tome što u hrvatskome jeziku proklitika dolazi između sastavnih

¹⁹ Razlika između sufiksoida *-god* i intenzifikatora *god* koja postoji u hrvatskome jeziku, pa prema tome i razlika između *tkogod* u značenju »netko« i *tko god* u značenju »bilo tko« u slovenskome jeziku ne postoji. Usp. Anić i Silić (1987, 2001) te Badurina i dr. (2007).

dijelova neodređenih zamjenica, a u slovenskome se jeziku neodređene zamjenice ne razdvajaju proklitikom:

hrv. *Već se dugo ni s kim ne viđam.*²⁰

slov. *Že dolgo se z nikomer ne vidvam.*

4.3. Didaktičko/metodička razina

4.3.1. Analiza pogrešaka

Kontrastivnom analizom automatiziranog reda riječi u hrvatskome i slovenskome jeziku dobili smo kontrastivne tablice razlika u mjestu i redosljedu enklitika te razlike u proklitikama. Pretpostavka je da razlike u sustavima dvaju jezika najčešće uzrokuju pogreške u učenju/poučavanju stranoga jezika. Da bismo dokazali da se pretpostavljene pogreške, dobivene usporedbom dvaju jezičnih sustava, zaista pojavljuju kao pogreške u nastavi, proveli smo analizu pogrešaka. Analiza pogrešaka pisanih vježbi i prijevoda studenata južne slavistike Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Ljubljani potvrdila je činjenicu da su interferencije koje se javljaju u kontaktu srodnih jezika, kao u našem slučaju, intenzivnije i dublje nego u slučaju nesrodnih jezika. Osim toga, kod srodnih su jezika govornici zapravo manje svjesni razlika među jezicima (v. poglavlje 17). Zbog toga se gotovo na svim jezičnim razinama pojavljuju »tvrdokorne« pogreške koje se teško ispravlja i otklanjaju, na sintaktičkoj se razini posebno izdvaja automatizirani red riječi (sl. i Krysin, 1990). Iako se na pogreške u automatiziranom redu riječi upozorava i ispravlja ih već od prve godine, one i dalje ostaju »tvrd orah« u učenju/poučavanju hrvatskoga jezika kao stranog, što nam potvrđuje i dugogodišnje pedagoško iskustvo (Požgaj Hadži i dr., 2007).

4.3.2. Metodički model

Metodički model automatiziranog reda riječi sastoji se od dva dijela: nastavne jedinice i strukture sata utemeljene na principima problemske nastave. Zbog koncepcije monografije ovdje ukratko opisujemo nastavnu jedinicu automatiziranog reda riječi primjerenu za sveučilišnu razinu²¹ kojoj prethode nastavne jedinice, koje govore o osnovnom semantičko-gramatičkom redu riječi i aktualiziranom ili obilježenom redu riječi. Nastavna se jedinica sastoji od ovih dijelova: a) motivacije

20 Konstrukcija prijedlog + negativna zamjenička riječ (npr. *Već se dugo s nikim ne viđam.*) hrvatska jezična norma smatra regionalnim obilježjem i »grubom pogreškom« (Raguž, 1997, 345).

21 Isti koncept imaju nastavne jedinice u udžbenicima *Vježbe iz hrvatskog ili srpskog jezika I* (Požgaj Hadži, 1990a) i *Hrvatski jezik I* (Požgaj Hadži, 2008, 2011).

(tekst u kojem studenti pronalaze pogreške u vezi s automatiziranim redom riječi), b) definicija automatiziranog reda riječi, c) mjesta i redoslijeda klitika u rečenici, d) enklitika u govorenom i pisanom jeziku (motivacije, vježbi), e) kontrastivne tablice automatiziranog reda riječi u hrvatskome i slovenskome jeziku, f) vježbi i zadataka te g) popisa literature.

Svrha poglavlja bila je predstaviti automatizirani red riječi u hrvatskome i slovenskome jeziku na tri razine: teorijskoj, kontrastivnoj i didaktičko/metodičkoj. Od dosadašnjih i budućih proučavanja hrvatskoga i slovenskoga jezika u kontaktu na spomenutim razinama te na osnovi komunikacijsko-kontrastivnog sustava učenja (hrvatskoga) jezika kao stranog očekujemo teorijske i didaktičko/metodičke rezultate. Od teorijskih rezultata spomenimo:

- Općelingvističku vrijednost kontrastivnih proučavanja za oba jezika u kontaktu. Naime, ponekad se elementi jednoga jezika lakše opisuju promatraju li se kontrastivno u odnosu prema drugome jeziku. Dakle, kontrastivna proučavanja daju priloge i lingvističkim opisima obaju jezika u kontaktu.
- Oblikovanje teorije učenja/poučavanja jezika u kontaktu imajući u vidu razlike između srodnih i nesrodnih jezika.
- Kontrastivne opise hrvatskog i slovenskog jezika na svim jezičnim razinama.

Didaktičko/metodički rezultati kontrastivnih proučavanja hrvatskoga i slovenskoga jezika u kontaktu odražavaju se prije svega u:

- Sastavljanju programa i pisanju didaktičkih izvora (udžbenika, vježbenica, kontrastivnih gramatika itd.) za sveučilišnu i osnovnoškolsku razinu, ali i za posebne tečajeve za koje se pokazuje interes (npr. tečajevi poslovne komunikacije, tečajevi za sudske tumače, prevodioce itd.).
- Pisanju komunikacijskog udžbenika za hrvatski jezik za one kojima je slovenski prvi; naime potreba za takvim udžbenikom u Sloveniji postaje sve aktualnijom.
- U učenju/poučavanju slovenskoga jezika na sveučilišnoj razini kada ga uče studenti kojima je hrvatski jezik prvi; prije svega mislimo na studij slovenistike na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, ali i na drugim stranim slavistikama, posebice u slavenskim zemljama. Naime, obrnuta kontrastivna proučavanja, u kojima bi ishodišni jezik bio slovenski (a ne hrvatski kao do sada), omogućila bi još potpuniji uvid u odnose između dvaju najrodnijih susjednih jezika.

5. Slovensko-hrvatski paralelni korpus

Vesna Požgaj Hadži, Marko Tadić

Slovensko-hrvatski paralelni korpus bio je jedan je od projekata s područja humanističkih znanosti u sklopu Sporazuma o bilateralnoj slovensko-hrvatskoj suradnji u području znanosti i tehnologije između Ministarstva znanosti i tehnologije Republike Slovenije i Ministarstva znanosti i tehnologije Republike Hrvatske. »Težinu« projektu *Slovensko-hrvatski paralelni korpus* daje činjenica da je jedan od 28 prihvaćenih projekata (od 70 prijavljenih) koji je odobrio zajednički slovensko-hrvatski odbor krajem lipnja 1999. u trajanju od 2 godine (2000–2001). Riječ je zapravo o drugom dvojezičnom korpusu za slovenski jezik (prvi je *Slovensko-engleski korpus* Elan, v. Erjavec, 1999a, b). Rad na projektu započeo je početkom ak. god. 1999/2000.²² U poglavlju prikazujemo početak rada na projektu, njegove ciljeve i svrhu te upozoravamo na probleme vezane prije svega uz nedostatak digitalne građe za korpus.

5.1. Cilj i svrha projekta

Slovensko-hrvatski paralelni korpus bio je zamišljen kao ishodište za suvremena kontrastivna istraživanja dvaju genetski srodnih i susjednih jezika, koji su uspostavljanjem novih država doživjeli određene preinake između ostaloga i zbog promjene državnoga statusa. Ciljevi projekta su ovi:

- sastaviti usporedni korpus slovenskih i hrvatskih originala te odgovarajućih prijevoda (obostrani prijevodi),
- korpus sravniti (*align*) na razini rečeničnih prijevodnih ekvivalenata,
- omogućiti pristup korpusu na internetu putem web servisa.

Istraživanja korpusne lingvistike, koja posljednjih desetljeća 20. st. nadmašuju ostale lingvističke discipline, osobito u području leksikografije (jednojezičnih, višejezičnih i paralelnih korpusa, među koje je pripadao i ovaj projekt) čine temelj za čitav niz raznih vrsta lingvističkih proučavanja. Bilo je planirano da rezultati ovoga projekta nađu svoju primjenu u:

- kontrastivnim proučavanjima (strukturnim i tipološkim) slovenskoga i hrvatskoga jezika na svim jezičnim razinama,
- leksikografskim proučavanjima,

²² Kao partneri projekta pojavljuju se Filozofski fakultet Sveučilišta u Ljubljani i Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Projekt vode V. Požgaj Hadži i M. Tadić; u njemu s hrvatske strane sudjeluju I. Pranjković, V. Muhvić-Dimanovski, B. Bekavac, S. Fulgosi, K. Šojat; na slovenskoj strani na projektu rade V. Gorjanc, A. Skubic i Š. Vintar.

- Zbog zastarjelih slovensko-hrvatskih (srpskohrvatskih) rječnika (Juranić 1986, 1989)²³ projekt je trebao poslužiti kao temelj i poticaj za dvojezičnu leksikografiju. Slovensko-hrvatski rječnik i obratno danas postaje neophodnim normativnim priručnikom, čega su svjesni i mnogi nakladnici.
 - Slovensko-hrvatski paralelni korpus predstavlja i temelj za različita leksikografska i leksikološka proučavanja, npr. proučavanja »lažnih« prijatelja (rječnik slovensko-hrvatskih homonima), proučavanja terminologije (terminološki rječnici), proučavanja kolokacija itd.
- znanosti o prevođenju,
 - Izrađeni korpus, objavljen na internetu, zamišljen je kao dragocjeno pomagalo studentima za vježbe iz prevođenja (slovenski-hrvatski i obratno) na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Ljubljani i Sveučilišta u Zagrebu, naročito zbog aktualnosti tekstova koje korpus sadrži. Naime, korpus obuhvaća tekstove nastale posljednjih desetak godina 20. stoljeća, koji u oba jezika predstavljaju noviju jezičnu situaciju od one koja je postojala za vrijeme zajedničke države, a za razliku od rječnika nude i kontekst.
 - Izrađeni korpus dobro će doći i prevodiocima u obje države kao dopunski izvor informacija, posebice u posljednje vrijeme, kada se ponovno pojavljuju potrebe za kvalitetnim prijevodima, a kao što smo već rekli, dvojezični su nam rječnici zastarjeli i gotovo neupotrebljivi.
 - razvoju jezičnih tehnologija,
 - (automatsko) traženje termina i njihovih prijevodnih ekvivalenata,
 - strojno prevođenje i strojno potpomognuto prevođenje,
 - didaktičkim/metodičkim proučavanjima,
 - usustavljanju razlika između dvaju srodnih jezika koje su najčešće uzrokom pogrešaka u učenju/poučavanju jezika,
 - klasifikaciji interferencijskih pogrešaka u učenju/poučavanju hrvatskoga i slovenskoga jezika kao stranih i drugih, prije svega mislimo na fakultetsku razinu u obje zemlje te osnovnoškolsku u Sloveniji, u kojoj se od godine 2000. u 7, 8. i 9. razredu osnovne škole uvodi hrvatski kao izborni predmet (v. poglavlje 16),
 - izradi didaktičkih izvora (kontrastivnih udžbenika, priručnika, gramatika itd.) za sve razine i sve stupnjeve učenja obaju jezika.

23 O nedostacima Juranićevih rječnika v. Požgaj Hadži, 1998.

5.2. Sastavljanje korpusa

5.2.1. Korpusni parametri

Opseg korpusa na početku je definiran na milijun pojavnica (po 500.000 pojavnica za svaki jezik). Vremenski raspon korpusa obuhvaća tekstone nastale od 1990. do 2001, čime se pokušavalo približiti reprezentativnosti suvremene jezične situacije u oba jezika. Korpus ima ovu žanrovsku strukturu (v. tablicu 1): 40 % pripada stručnim tekstovima, 30 % publicističkim i po 15 % beletrističkim i znanstvenim tekstovima.

Tablica 1: *Struktura korpusa*

Tekstovi		Pojavnice
Beletristički tekstovi	15 %	75.000 pojavnica
Publicistički tekstovi	30 %	150.000 pojavnica
Stručni tekstovi	40 %	200.000 pojavnica
Znanstveni tekstovi	15 %	75.000 pojavnica

U početnim fazama prikupljanja tekstova za korpus preuzimali su se tekstovi isključivo u digitalnom zapisu. Ubrzo smo naišli na »tehničku prepreku« i uočili da takvih tekstova i takve žanrovske strukture nema dovoljno. Kako potpora projektu nije predviđala troškove za digitalizaciju tekstova, morali smo se ograničiti isključivo na tekstone koji su već postojali u digitalnome zapisu. Međutim, dostupnih tekstova u digitalnome zapisu – od kojih je jedan od paralelnih tekstova izvornik, a drugi njegov prijevod – jednostavno tada nije bilo dovoljno. To je dovelo do nemogućnosti ispunjenja planiranoga opsega korpusa i planirane žanrovske strukture. Također, ograničavajući čimbenik bio je i zahtjev da su tekstovi nastali nakon 1990. Tako postavljeni korpusni parametri pokazali su se prekonzervativnima i onemogućili su sastavljanje korpusa u željenome opsegu. Sakupljena građa do kraja 2000. godine obuhvaćala je međudržavne ugovore, beletristiku (romane i priče),²⁴ tehničku dokumentaciju i priručnike (promet, kulinarsstvo, farmaceutika, elektrotehnika i sl.) te turističke brošure. Njezin je opseg oko 150.000 pojavnica u svakome jeziku.

24 Dramski i poetski tekstovi ne uzimaju se u korpus zbog svojih specifičnosti.

5.2.2. Obrada

Nad dijelom sakupljene građe probno je obavljena cijela obrada koja se sastojala od konverzije teksta u jedinstven XML zapis, priređivanja XML dokumenata za sravnjivanje i konačno samog postupka sravnjivanja. Konverzija teksta iz polaznih oblika zapisa (najčešće MS Word 97) obavljena je programom 2XML²⁵, koji je razvijen u Zavodu za lingvistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu u sklopu rada na *Hrvatskome nacionalnom korpusu*. Smjer je konverzije najčešće bio iz RTF u XML.

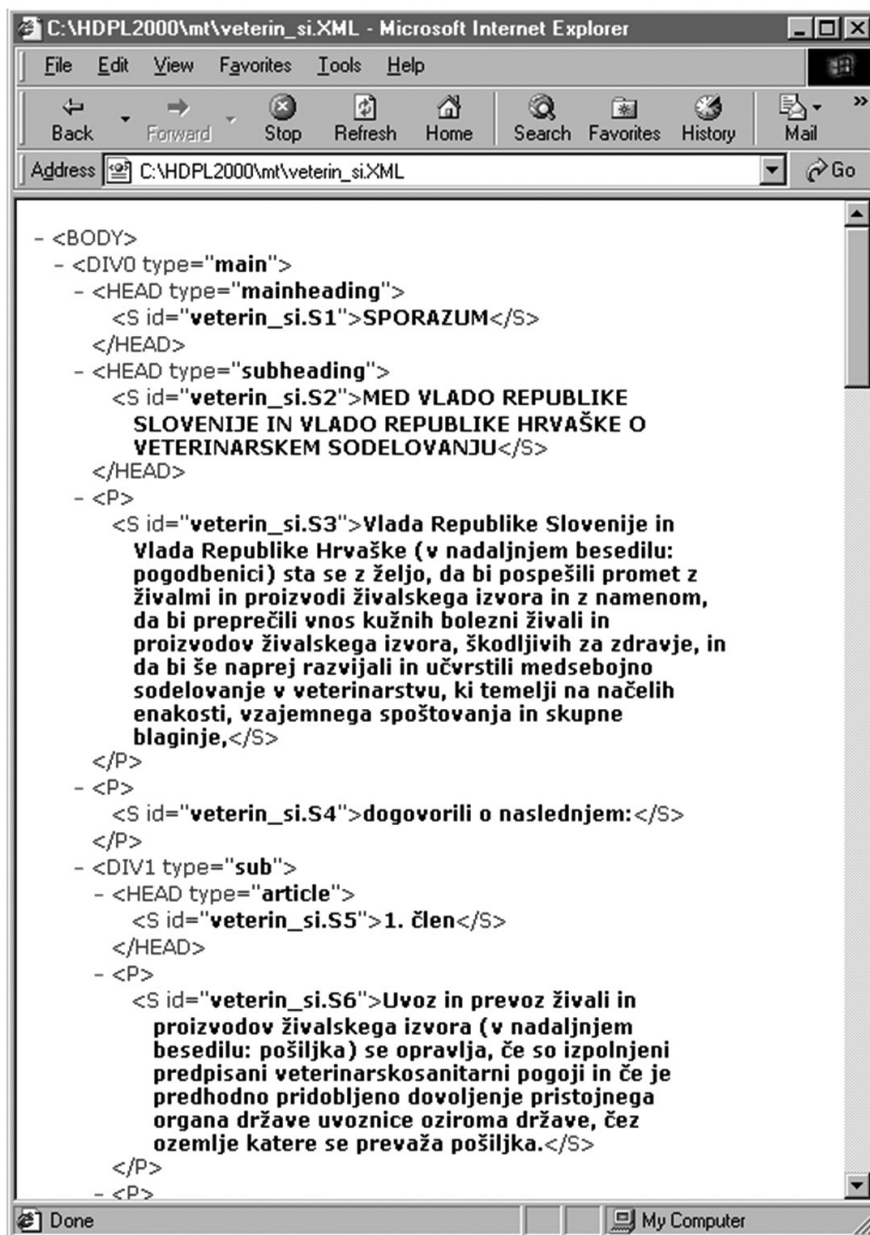
Nakon konverzije u XML obrada dokumenata sastojala se od segmentacije na rečenice <s> uz dodavanje ID oznaka rečenicama te provjere istovjetnosti broja odlomaka <p> kao pripreme za sravnjivanje.

5.2.3. Sravnjivanje

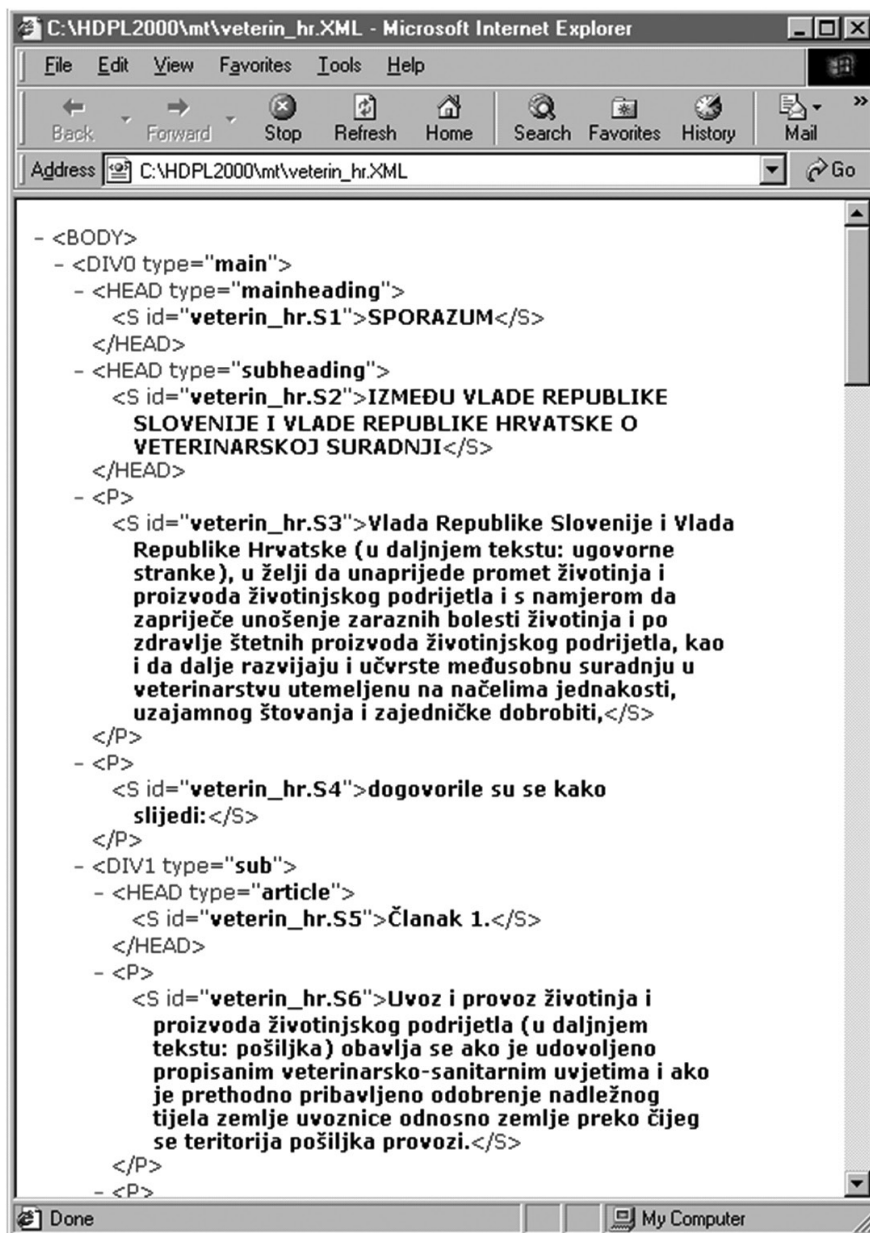
Za sravnjivanje je korištena DOS inačica programa Vanilla Aligner (Danielsson i Ridings 1997) koja se pokazala sasvim dostatnom za potrebe manjega paralelnog korpusa kao što je slovensko-hrvatski. Kako sam program i nema suviše fleksibilan ulazni zapis, XML dokumenti morali su mu se prilagoditi. U tom su procesu međutim zadržane XML oznake te su i one ušle u postupak sravnjivanja. Time je program dobio više redundantnih podataka i mogao je obaviti sravnjivanje na kvalitetniji način.

Probni uzorak čini osam međudržavnih ugovora između Republike Slovenije i Republike Hrvatske. Sami XML dokumenti prikazani su na slikama 1 i 2.

25 Sam program i njegovo funkcioniranje dijelom se prikazuje u Tadić (2000).



Slika 1: XML dokumenti u probnome uzorku: slovenski ugovori



Slika 2: XML dokumenti u probnome uzorku: hrvatski ugovori

5.3. Rezultati probnoga uzorka

Preliminarna statistika probnoga uzorka osam međudržavnih ugovora između Republike Slovenije i Republike Hrvatske po XML elementima prikazana je u tablici 4:

Tablica 2: Broj <p>, <s> i <w> elemenata u probnome uzorku

	Hrvatski	Slovenski
Odlomaka <p>	522	522
Rečenica <s>	891	891
Pojavnica <w>	13.549	13.307

Valja uočiti identičnost broja odlomaka i rečenica koja se pojavljuje zbog naravi pravnih tekstova. Tekstovi na oba jezika objavljeni su kao originali i usklađeni već u izvorniku. Stoga su sva strojna sravnjivanja u tom probnom uzorku oblika 1–1. Gotovo identično ponašanje može se naći u drugim paralelnim korpusima pravnih tekstova (v. Gamper, 2000). Dapače, kad se god pri pregledu sravnjivanja naišlo na 2–1 ili 1–2 sravnjivanje, to je redovito bio znak pogreške u ulaznim podacima tj. pogreške u modulu za segmentaciju rečenica.

Rezultat sravnjivanja Vanillom prikazan je na slici 3, a u sažetijem zapisu na slici 4.

```

veterin_all.txt - Notepad
File Edit Search Help

*** Länk: 1 - 1 ***
<BODY> <DIV0 type="main"> <HEAD type="mainheading"> <S id="veterin_hr_s1"> SPORAZUM </S> </HEAD> .EOS
<BODY> <DIV0 type="main"> <HEAD type="mainheading"> <S id="veterin_si_s1"> SPORAZUM </S> </HEAD> .EOS
.EOP

*** Länk: 1 - 1 ***
<HEAD type="subheading"> <S id="veterin_hr_s2"> IZME&#272;U ULADE REPUBLIKE SLOVENIJE I ULADE REPUBLIKE
HRVATSKE O VETERINARSKOJ SURADNJI </S> </HEAD> .EOS
<HEAD type="subheading"> <S id="veterin_si_s2"> MED ULADU REPUBLIKE SLOVENIJE IN ULADU REPUBLIKE
HRU&#352;KE O VETERINARSKEM SODELOVANJU </S> </HEAD> .EOS
.EOP

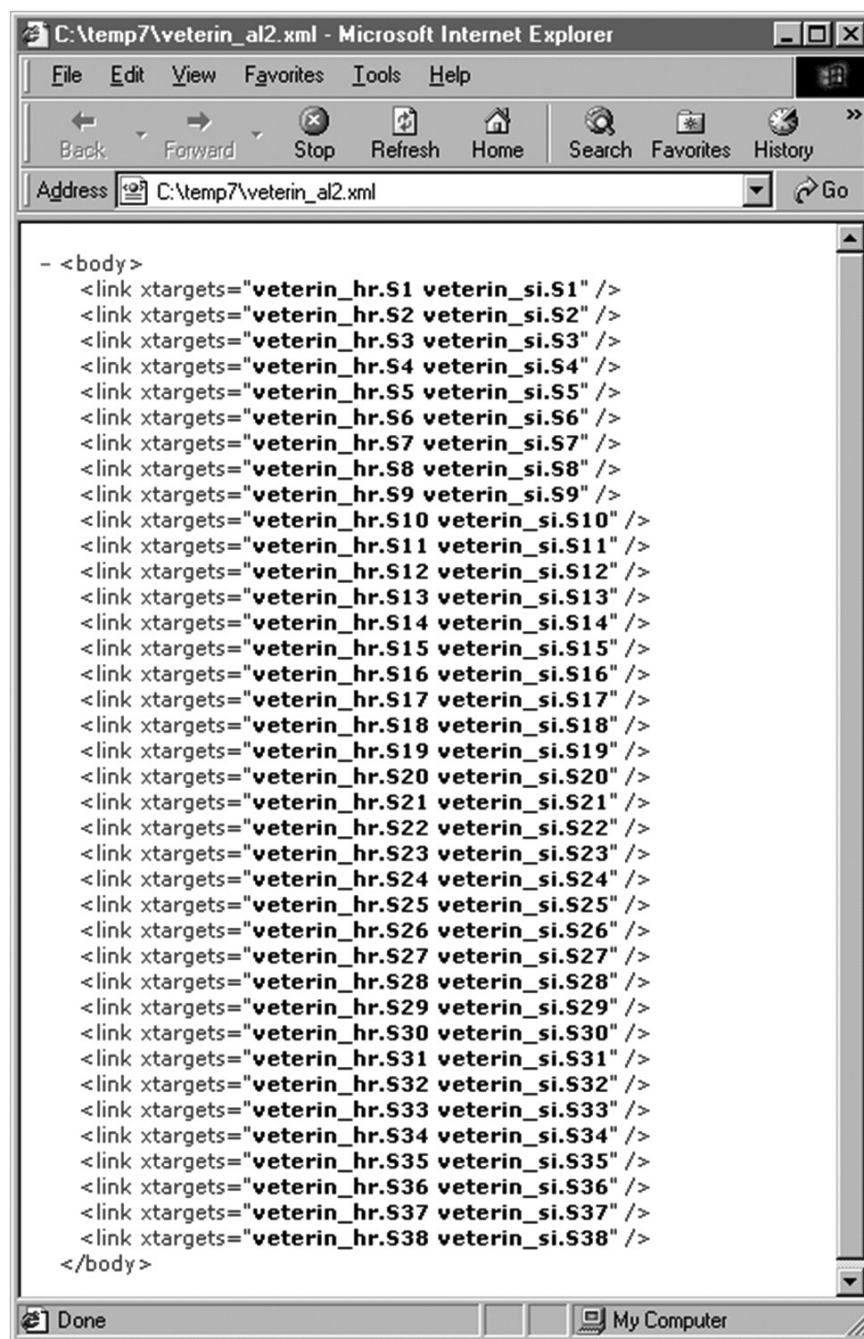
*** Länk: 1 - 1 ***
<P> <S id="veterin_hr_s3"> Ulada Republike Slovenije i Ulada Republike Hrvatske (u daljnjem tekstu:
ugovorne stranke), u &#382;elji da unaprijede promet &#382;ivotinja i proizvoda &#382;ivotinjskog
podrijetla i s namjerom da zaprije&#269;e uno&#353;enje zaraznih bolesti &#382;ivotinja i po zdravlje
&#353;etnih proizvoda &#382;ivotinjskog podrijetla, kao i da dalje razvijaju i u&#269;vrste
me&#273;usobnu suradnju u veterinarstvu utemeljenu na na&#269;elima jednakosti, uzajamnog &#353;tovanja
i zajedni&#269;ke dobrobiti, </S> </P> .EOS
<P> <S id="veterin_si_s3"> Ulada Republike Slovenije in Ulada Republike Hrvatske (u nadaljnjem
besedilu: pogodbenici) sta se z &#382;eljo, da bi pospe&#353;ili promet z &#382;ivalmi in proizvodi
&#382;ivalskega izvora in z namenom, da bi prepre&#269;ili vnosi ku&#382;nih bolezn&#382;ivali in
proizvodov &#382;ivalskega izvora, &#353;kodljivih za zdravlje, in da bi &#353;e naprej razvijali in
u&#269;vrstili medsebojno sodelovanje u veterinarstvu, ki temelji na na&#269;elih enakosti, vzajemnega
spok&#353;tovanja in skupne blaginje, </S> </P> .EOS
.EOP

*** Länk: 1 - 1 ***
<P> <S id="veterin_hr_s4"> dogovorile su se kako slijedi: </S> </P> .EOS
<P> <S id="veterin_si_s4"> dogovorili o naslednjem: </S> </P> .EOS
.EOP

*** Länk: 1 - 1 ***
<DIU1 type="sub"> <HEAD type="article"> <S id="veterin_hr_s5"> &#268;lanak 1. </S> </HEAD> .EOS
<DIU1 type="sub"> <HEAD type="article"> <S id="veterin_si_s5"> 1. &#269;len </S> </HEAD> .EOS

```

Slika 3: Rezultat sravnjivanja Vanillom



Slika 4: Rezultat sravnjivanja Vanillom u sazetijem zapisu

U poglavlju je prikazan početak rada na projektu *Slovensko-hrvatski paralelni korpus* koji je odobrilo i financijski podržalo i slovensko i hrvatsko Ministarstvo znanosti i tehnologije te je time omogućena suradnja stručnjaka dvaju istovrsnih fakulteta. U prvoj godini rada na projektu (2000) sakupljeni tekstovi, različitih funkcionalnih stilova i različitih područja, zapravo predstavljaju kompromis između očekivane uporabnosti korpusa s jedne strane i same dostupnosti tekstova u digitalnom zapisu s druge strane. Naime, prvih desetak godina nakon osamostaljenja Republike Slovenije i Republike Hrvatske, bilo je uočljivo nepostojanje prijevoda sa slovenskoga na hrvatski i hrvatskoga na slovenski jezik (osobito u digitalnom obliku), što je reazultiralo značajnim teškoćama oko prikupljanja građe za korpus. Kad bude zaokružen u planiranome opsegu i kad postane dostupan putem interneta, *Slovensko-hrvatski paralelni korpus* omogućit će niz različitih jezikoslovnih istraživanja: kontrastivnih, leksikografskih, didaktičko/metodičkih, istraživanja vezanih uz znanost o prevodjenju te razvatak jezičnih tehnologija za oba jezika. Potencijalni su korisnici korpusa, osim istraživača i studenata slovenistike i kroatistike, također i prevoditelji kojima će korpus biti dostupan putem www-a kao dopunski izvor informacija, osobito u situaciji kada dvojezičnih hrvatsko-slovenskih (i obratno) rječnika zapravo nema.²⁶

26 Korpus, nažalost, zbog teškoća koje smo predvidjeli već u prvoj godini rada na projektu (nedostatak tekstova u digitalnom obliku) nije završen i tako nedostupan korisnicima.

6. Bližnja srečanja tretje vrste: študenti in akademski diskurz

Tatjana Balažic Bulc, Vesna Požgaj Hadži

Ena od kompetenc, ki jo morajo študenti v času študija usvojiti, je tudi diskurzna kompetenca (Coulthard, 1985), med različnimi diskurzi pa je v ospredju zlasti akademski diskurz, saj obvladovanje različnih besedilnih žanrov akademskega diskurza študentu, bodočemu strokovnjaku omogoča lažji vstop v diskurzno skupnost (Swales, 1990). Pri tem sta daleč najpogostejša besedilna žanra znanstveni članek, ki je tudi eden najprestižnejših žanrov akademskega diskurza, študenti pa se z njim spoznavajo v okviru študijske literature, torej na receptivni ravni, ter njegova didaktična simulacija, tj. seminarska naloga, kjer se od študentov pričakuje produktivna kompetenca. To pomeni, da se študenti že v prvih dveh letih študija neposredno srečajo s tvorbo takšnih besedil, zanimivo pa je, da bolonjski dodiplomski študijski programi prve stopnje pogosto ne predvidevajo usvajanja tovrstnih kompetenc. Verjetno je to tudi eden od razlogov, da imajo študenti pri izdelavi seminarskih nalog precej težav, saj morajo pokazati zmožnost tvorbe besedila, ki ima stroge žanrske omejitve, študenti tujega jezika pa tudi visoko pisno kompetenco v tujem jeziku. Tako slovenistično kot kroatistično jezikoslovje do sedaj tem vprašanjem nista posvečala dovolj pozornosti, zato so tudi informacije o funkciji in komunikacijskem namenu posameznih jezikovnih elementov v jezikovnih priročnikih precej pomanjkljive.

6.1. Metabesedilni elementi v akademskem diskurzu

Eden tipičnih kazalnikov akademskega diskurza so prav gotovo metabesedilni elementi, ki eksplicitno vzpostavljajo besedilno koherenco. Kot pravi Hyland (2004), v akademskih besedilih ni zastopana le zunanja resničnost, avtor namreč potrjuje tudi lastno kredibilnost ter vzpostavlja odnos z bralcem. V tem smislu se v besedilu ločijo deli, ki izražajo propozicijsko vsebino, in deli, ki bralcu pomagajo vsebino organizirati in razložiti, tj. metabesedilo. V novejših raziskavah, ki izhajajo iz Sinclairjevega modela besedila, sta v besedilu zastopani avtonomna (propozicija) in interaktivna raven (metabesedilo) (Pisanski Peterlin, 2007, 2011).

Hyland (2004) loči dve kategoriji metabesedila. Na eni strani so interaktivni metabesedilni elementi, ki predstavljajo avtorjevo prisotnost v besedilu diskretno, to so: a) prehodi, ki izražajo semantične odnose med glavnimi stavki (*in, ampak, poleg tega, zato*); b) označevalci okvira, ki se eksplicitno nanašajo na diskurzna dejanja

ali stopnje besedila (*nazadnje, tu poskušamo, če ponovimo*); c) endoforični označevalci, ki se nanašajo na informacije v drugih besedilih (*omenjeno zgoraj, glej sliko, v 2. poglavju*); č) dokazovalci, ki se nanašajo na vire informacij iz drugih besedil (*kot trdi X, Z pravi*); in d) tolmači, ki pomagajo bralcu razumeti pomen predstavnega gradiva (*namreč, npr., kot na primer, tj.*). Na drugi strani pa so interakcijske kategorije metabesedila, ki predstavljajo avtorjevo odkrito prisotnost v besedilu, te pa so: a) omejevalci, ki omejijo popolno podporo neki izjavi (*morda, približno*); b) ojačevalci, ki poudarjajo piščevo gotovost v povedano (*jasno je, prav gotovo*); c) označevalci odnosa do vsebine, ki izražajo piščev odnos do propozicijske vsebine (*žal, strinjam se*); č) označevalci odnosa do bralca, ki eksplicitno označijo odnos do bralca ali gradijo ta odnos (*vidite*); in d) samoomembe, ki eksplicitno označijo avtorja ali avtorje (*moj, naš*).

Z metabesedilnimi elementi avtor bralca usmerja, da besedilo poveže, organizira in interpretira tako, kot to od njega sam pričakuje, ter v skladu z razumevanjem in vrednotami določene diskurzne skupnosti. Da pa se vsi ti cilji izpolnijo, morata biti tako avtor kot bralec jezikovno kompetentna. Na eni strani mora avtor izbrati ustrezne metabesedilne elemente glede na določen besedilni žanr, na drugi strani pa jih mora bralec v besedilu prepoznati, da lahko ustrezno dekodira njihovo sporočilo. In kot pravita Altenberg in Tapper (1998), je to zlasti težavno v tujem jeziku, saj je raba konektorjev v različnih jezikih različna.

6.2. Dosedanje raziskave

Problematičnost usvajanja metabesedilnih elementov, natančneje konektorjev, v tujem jeziku potrjujeta tudi dve pilotski raziskavi. Raziskava receptivne leksikalne kompetence v hrvaščini pri študentih slovenistike (Požgaj Hadži, 1998) je med drugim pokazala, kako lahko nerazumevanje konektorja povzroči napačno interpretacijo besedila. Tako je npr. hrvaški konektor *naime* več kot polovica študentov označila kot nerazumljiv, kot njegove prevodne ustreznice pa so poleg ustreznega *namreč* navajali še slovenske konektorje *torej, toda, kakorkoli že, na primer*. Napačna intepretacija konektorja vsekakor oteži razumevanje besedila, namesto da bi ga olajšala.

Raziskava rabe konektorjev (Balažic Bulc, 2005) je pri govorcih tujega jezika (HR-JT) glede na govorce prvega jezika (HR-J1) pokazala preveliko oz. premajhno rabo določenih konektorjev. Preveliko pogostnost imajo v korpusu povezovalni konektor *pa* (+1,2),²⁷ nasprotna *a* (+1,2) in *ali* (+3,2) ter sklepalna *dakle* (+2,3) in

²⁷ Vrednosti v oklepajih pomenijo razliko v pogostnosti med korpusoma HR-JT in HR-J1, ki je izračunana glede na število pojavnic konektorjev na 1000 besed.

tako (+1,7), premajhno rabo pa povezovalni *i* (-12,4), nasprotni *no* (-1,9) in pojasnjevalni *tj./to jest* (-1,7). Vzrok za razlike je večinoma premajhna sporazumevalna zmožnost v tujem jeziku, zaradi česar v nekaterih primerih prihaja do jezikovnega prenosa iz prvega jezika.

6.3. Raziskava metabesedilnih elementov

V poglavju predstavljamo rezultate pilotske raziskave rabe metabesedilnih elementov, pri čemer smo se osredotočili na dve kategoriji interaktivnih metabesedilnih elementov, ki bralca usmerjata k virom informacij, in sicer so to dokazovalci, ki se nanašajo na vire informacij iz drugih besedil (*kot trdi X, Z pravi*), ter endoforični označevalci, ki se nanašajo na informacije v drugih delih besedila. Endoforične označevalce naprej ločimo, podobno kot Pisanski (2002), na napovedi, ki napovedujejo kasnejše dele besedila (npr. *V članku bomo pokazali, da ...*), in sklice, ki ponavljajo ali povzemajo prejšnje dele besedila (npr. *Kot je že omenjeno zgoraj, ...*).

6.3.1. Cilji in hipoteze

Z raziskavo poskušamo ugotoviti, v kolikšni meri sta v seminarskih nalogah študentov slovenščine in hrvaščine prisotni zgoraj omenjeni kategoriji in s katerimi jezikovnimi elementi sta zastopani. Glede na izkušnje predvidevamo, da je v študentskih besedilih malo dokazovalcev in endoforičnih označevalcev, pričakujemo pa tudi odstopanja od ustaljene rabe določenih jezikovnih elementov.

6.3.2. Metodologija

Raziskavo smo izvedli s korpusno metodologijo, in sicer smo v ta namen izdelali tri specializirane korpusne. Korpus usvajanja jezika (HR-JT), ki obsega 24.358 besed, je zgrajen iz seminarskih nalog slovenskih študentov študijske smeri Hrvaški, srbski in makedonski jezik²⁸ Oddelka za slavistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, kontrolna korpusa hrvaščine (HR-J1) in slovenščine (SL-J1) kot prvih jezikov pa sestavljajo seminarske naloge študentov kroatistike Filozofske fakultete Univerze v Zagrebu in Filozofske fakultete Univerze na Reki (36.007 besed) ter študentov slovenistike in slavistike Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (17.994). Zaradi različnega obsega posameznih korpusov so podatki statistično izraženi v odstotkih (pogostnost na 100 besed) ali promilih (pogostnost na 1000 besed). Korpusi so označeni ročno, označevanje pa je problemsko naravnano, kar pomeni, da so v korpusih označeni samo dokazovalci in endoforični označevalci.

²⁸ Od leta 2009/2010 se ta smer imenuje Južnoslovanski študiji.

6.4. Rezultati in razprava

Raziskava je potekala v dveh delih. Najprej smo s pomočjo programa Oxford WordSmith Tools izvedli kvantitativno analizo, potem pa smo rezultate analizirali še kvalitativno.

6.4.1. Pogostnost dokazovalcev in endoforičnih označevalcev v analiziranih korpusih

Kvantitativna analiza je pokazala precejšnja odstopanja v rabi dokazovalcev (DKZ) in endoforičnih označevalcev (NPV – napovedi, SKL – sklici) med korpusi. Rezultate prikazuje tabela 3.

Tabela 3: *Zastopanost dokazovalcev in endoforičnih označevalcev v analiziranih korpusih*

	HR-JT	HR-J1	SL-J1
Pojavnost pri študentih	63 %	86 %	86 %
DKZ/besedilo	2,19	2,71	4,43
NPV/besedilo	0,69	0,14	0,14
SKL/besedilo	0,12	0,00	0,14

Kot je razvidno iz tabele, je delež analiziranih metabesedilnih elementov pri študentih hrvaščine kot tujega jezika precej nižji, kar lahko pripišemo manjši jezikovni zmožnosti. S tem se je tudi potrdila ugotovitev, da je usvajanje metabesedilnih elementov zlasti v tujem jeziku težavno, zato bi mu morali pri učenju/poučevanju jezika na akademski ravni posvetiti posebno pozornost.

Pojavnost posameznih metadiskurzivnih elementov smo, zaradi lažje primerljivosti podatkov, izračunali glede na povprečni delež elementov na posamezno besedilo. Zanimivo je, da je dokazovalcev skoraj dvakrat več v slovenskih besedilih, iz česar verjetno lahko sklepamo, da so ti študenti kompetentnejši pisci seminarskih nalog oz. bolj obvladajo zakonitosti tega besedilnega žanra.

Na drugi strani odstopanje pri rabi napovedovalcev v hrvaščini kot tujem jeziku ni tako presenetljivo, saj gre za priučeno strukturiranje besedila. Napovedovalci se skoraj v vseh primerih pojavljajo v uvodnem delu besedila in bralca informirajo, kaj lahko pričakuje v nadaljnjih delih besedila (teoretičnem, empiričnem in sklepnem delu).

6.4.2. Raba dokazovalcev v analiziranih korpusih

Korpusna analiza rabe dokazovalcev je pokazala, da študenti uporabljajo najrazličnejše načine navajanja virov informacij. Prikazujejo jih naslednji vzorci:

6.4.2.1. Navajanje virov informacij v oklepajih za besedilom, na katerega se nanašajo

(priimek, letnica)

- (1) e u konstrukcijama poput ovih: /.../ i sličnima §(**Silić-Pranjko-vić, 2005**)_MD_DKZ. Kondicional prvi Kondicional prvi je oblik ko (hr-j1-04)

št. pojavnic/1000 besed: HR-JT 0,12, HR-J1 0,11, SL-J1 0,06

(priimek, letnica, stran)

- (2) ibanje rok delimo na zapestno, komolčno in ramensko §(**Zidar, 1996:159**)_MD_DKZ. Dviganje ramen lahko pomeni strah, grozo ali pa neved (sl-j1-04)

št. pojavnic/1000 besed: HR-JT 0,08, HR-J1 0, SL-J1 0,56

(priimek, stran)

- (3) bavijestiti i ocijeniti/evalvirati te obavijesti §(**Križišnik, 217**)_MD_DKZ. \$No_KP_NAS da bi mogla ispuniti te dvije funkcije najpri (hr-jt)

št. pojavnic/1000 besed: HR-JT 0, HR-J1 0,08, SL-J1 0

(priimek)

- (4) jem. Razlikujemo dvije vrste homonima §(**Samardžija**)_MD_DKZ: a) Oblične ili morfološke - kad se izrazi dvaju leksema izjednač (hr-usv-jt-04)

št. pojavnic/1000 besed: HR-JT 0, HR-J1 0,06, SL-J1 0

Od štirih variant, ki se pojavljajo v korpusih, sta tretja in četrta pomanjkljivi, manjka namreč informacija, za katero delo gre.

6.4.2.2. Vključevanje mnenja drugih avtorjev neposredno v besedilo

hrv. *prema* / slov. *po XY*

Pri tem je XY lahko:

- a) avtor (zgled 5) št. pojavnic/1000 besed: HR-JT 0, HR-J1 0,14, SL-J1 0,06
b) delo (zgled 6) št. pojavnic/1000 besed: HR-JT 0,12, HR-J1 0,03, SL-J1 0
c) besedilna sekvenca (npr. definicija, klasifikacija ipd.) (zgled 7)
št. pojavnic/1000 besed: HR-JT 0,12, HR-J1 0,03, SL-J1 0,06

- (5) Govorica telesa \$po **Možini, Tavčarju in Kneževiču (1995:49)**_MD_DKZ obsega proksemiko, gestiko in mimiko. Proksemika se os (sl-j1-04)
- (6) ka pravila. \$**Prema 4. izdanju Babić-Finka-Moguševa pravopisa**_MD_DKZ dvoglasnik ije piše se tamo gdje se i izgovara. On je uvijek dug (hr-j1-07)
- (7) stor i da bi junaci oživjeli.[4] \$**Prema definiciji M. Benjak**_MD_DKZ strip čini uspješnu simbiozu ikoničkih i verbalnih sastavnica[5] (hr-j1-08)

Samo v dveh zgledih je v oklepaju navedeno tudi leto izdaje navajanega dela (zgleđ 5).

XY + ustrezen glagol

št. pojavnic/1000 besed: HR-JT 0,66, HR-J1 0,22, SL-J1 0,61

- (8) trebljavaju u našem jeziku je 'stisnuti zube'. Ovdje \$**J. Matešić navodi**_MD_DKZ ova objašnjenja: /.../ Primjere koje navodi uz o (hr-j1-09)
- (9) načilna neintimnost in pretirana raba trpnika. \$**Avtor slovnice [uvršča]**_MD_DKZ sem uvršča tudi t. i. poslovni jezik, \$tj._KP_POJ jezik gospodars (sl-j1-03)

XY je većinoma avtor (št. pojavnic/1000 besed: HR-JT 0,62, HR-J1 0,22, SL-J1 0,33), redko pa se takšno dejanje pripisuje kar delu samemu (št. pojavnic/1000 besed: HR-JT 0,04, HR-J1 0, SL-J1 0,28).

Ob imenu se navadno pojavljajo glagoli, ki avtorju pripisujejo dejanje navajanja, definiranja, izražanja mnenja ipd. Takšni glagoli so hrv. *davati, definirati, govoriti (o čemu), navoditi, pisati, smatrati, spominjati* itd. ter slov. *navajati, uvrščati, govoriti (o čem), trditi, praviti, izpostaviti* itd.

Samo v dveh zgledih je ob imenu v oklepaju navedena letnica, ki bralcu pove, za katero delo gre, vsi ostali zgledi so v tem smislu pomanjkljivi.

XY v [delu] + ustrezen glagol

št. pojavnic/1000 besed: HR-JT 0,12, HR-J1 0,17, SL-J1 0,17

- (10) \$u djelu **Poredbena frazeologija: pogled izvana i iznutra autorica Fink-Ar sovski nabroji**_MD_DKZ sljedeće tipove: prema komponentama određenog semantičkog polja: zoonimna (hr-usv-jt-08)
- (11) \$**Jože Toporišič v svoji Enciklopediji slovenskega jezika opredeljuje**_MD_DKZ strokovno zvrst jezika kot del jezikovne zgradbe, značilen za strokovna b (sl-j1-03)

V korpusu se v teh zvezah pojavljajo hrv. glagoli *davati, navoditi, podijeliti, razlikovati, zapisati* in slov. *izpostaviti, opredeljevati*.

Tudi tu je samo pri enem zgledu ob imenu v oklepaju navedena letnica.

6.4.2.3. Vključevanje tujega dela neposredno v besedilo

v [delu] + ustrezen glagol

št. pojavnic/1000 besed: HR-JT 0,21, HR-J1 0, SL-J1 0

- (12) jezik. \$U četvrtom izdanju pravopisa Babić-Finka-Moguš piše MD_DKZ da se po općem pravilu vlastita imena pišu onako kako se pišu iz jezika i (hr-j1-01)

V korpusu se v teh zvezah pojavljajo hrv. glagoli *pisati, stajati*. Oblika se pojavlja samo v besedilih hrvaščine kot prvega jezika.

6.4.2.4. Splošno navajanje virov informacij v uvodnem delu besedila

št. pojavnic/1000 besed: HR-JT 0, HR-J1 0,08, SL-J1 0

- (13) Pri istraživanju te teme u veliku pomoč mi je bio članak Frazemi u publicističkome funkcionalnom stilu koji su napisale Barbara Kovačević i Milica Mihaljević MD_DKZ. U sastavu frazema u istraživanim publicističkim (hr-usv-j2-12)

V nekaj primerih žanrske zakonitosti zasenči načelo ekonomičnosti in študenti že v uvodnem delu navedejo vse dodatne vire informacij.

6.4.3. Raba endoforičnih označevalcev v analiziranih korpusih

Endoforičnih označevalcev je v analiziranih korpusih precej manj.

6.4.3.1. Napovedi

Kot prikazujeta zgleda 14 in 15, se napovedi v analiziranih korpusih pojavljajo v naslednji strukturi:

del besedila + ustrezen glagol

št. pojavnic/1000 besed: HR-JT 0,08, HR-J1 0,31, SL-J1 0,06

- (14) og standardnoga jezika ». \$U teorijskom dijelu nastojat ćemo MD_EO NPV izraditi obrazac koji će se nakon toga primijeniti u praktičnom dijelu (hr-j1-12)
- (15) 1924 in 1934, katerega avtor je Anton Breznik. \$V uvodu bom predstavila MD_EO_NPV biografijo in bibliografijo avtorja, \$nato_KO_RAZV bom razloži (sl-j1-01)

Del besedila, h kateremu avtor usmerja bralca, je v hrv. izražen z zvezami *u teorijskom dijelu, na samom početku, u zaključku, u nastavku seminarskog rada* in v slov. z

zvezo v uvodu. Temu sledijo hrv. glagoli donositi, komentirati, nastojati, obuhvatiti, opisati, predstaviti, pregledati, usporediti in slov. predstaviti.

6.4.3.2. Sklici

Sklicev je v analiziranih korpusih zelo malo (št. pojavnic/1000 besed: HR-JT 0, HR-J1 0,06, SL-J1 0,06), tako da jih niti ne moremo natančneje opisati in jih navajamo le za zgled.

- (16) Tabela 3: Govorna okolina učenika **Iz Tabele 3 možemo potvrditi** MD_EO_SKL utjecaj govorne okoline \$jer_KP_UTEM jasno vidimo da u Zagrebu (hr-usv-j2-02)
- (17) Analiza člankov **Kot že rečeno** MD_EO_SKL, sem analiziral članke iz revije Embalaža & Co. \$Pri tem_KP_PO (sl-j1-03)

V poglavju smo analizirali dve kategoriji interaktivnih metabesedilnih elementov, ki bralca usmerjata k virom informacij, dokazovalce, ki se nanašajo na vire informacij iz drugih besedil, in endoforične označevalce, ki se nanašajo na informacije v drugih besedilih, natančneje napovedi in sklice. Raziskava je pokazala, da uporabljajo študenti zelo raznolike načine za navajanje drugih virov informacij, od katerih nekateri tudi precej odstopajo od ustaljene žanrske rabe. Na drugi strani pa le redko povežejo informacije znotraj lastnega besedila, bodisi posamezne dele besedila bodisi slikovno gradivo (npr. tabele, grafe ipd.) z besedilom. Vzrok za to je prav gotovo premajhen poudarek na poučevanju akademskega diskurza, za uspešno poučevanje pa je nujno potrebno to področje temeljito raziskati, saj dosedanji abstraktni opisi značilnosti znanstvenega jezika študentu niso ravno v pomoč, ko se sooči z neznanim.

7. Kam je izginila srbohrvaščina? Status jezika nekoč in danes

Vesna Požgaj Hadži, Tatjana Balažic Bulc

Slovenščina se je skozi stoletja oblikovala v stiku z različnimi jeziki, zlasti sosednjimi: italijanščino, madžarščino, nemščino in srbohrvaščino.²⁹ Na celotno slovensko jezikovno skupnost sta najbolj vplivala predvsem slednja dva. Medtem ko je bila nemščina rezervni kod do začetka 20. stoletja, je kasneje to vlogo počasi prevzela srbohrvaščina (Stabej, 2003a), ki je imela v nekdanji skupni državi status prestižnega jezika, v novih družbenih okoliščinah pa je dobila skrajno negativen predznak. V nadaljevanju bomo natančneje predstavili status in odnos do tega jezika nekoč in danes.

7.1. Status srbohrvaščine v Sloveniji pred osamosvojitvijo

7.1.1. V družbi ...

Formalnopravni status jezikov, ki so bili v rabi na tleh bivše Jugoslavije, zasnovane po načelih multikulturalnosti, je bil »idealen« – na papirju. O tem pričajo tudi ustavna določila, ki so zagotavljala enakopravnost jezikov in pisav vseh narodov in narodnosti (Ustava SFRJ 1974, 246. člen). Vendar pa je v praksi prevladal srbohrvaški jezik, ki sicer ni imel statusa državnega jezika, bil pa je jezik večine, medtem ko so bili drugi jeziki (slovenščina in makedonščina ter jeziki narodnosti v avtonomni pokrajini Vojvodina madžarščina, slovaščina, romunščina, rusinščina in avtonomni pokrajini Kosovo albanščina in turščina) v podrejenem položaju. Dejstvo je, da se je dominantnost srbohrvaščine sčasoma večala, kar dokazujejo tudi številne spremembe nekaterih členov Ustave SFRJ. Tako je bil v ustavi leta 1974 izbrisan del 42. člena (iz leta 1963), ki govori o pravici pripadnikov vseh narodov in narodnosti Jugoslavije do šolanja v svojem jeziku, nova zvezna ustava iz leta 1988 (do katere ni prišlo zaradi razpada Jugoslavije) pa naj bi omejila uporabo slovenščine in makedonščine samo na jezik notranjega republiškega sporazumevanja in uradovanja, kar bi pravzaprav pomenilo absolutno dominacijo srbohrvaščine (Ciglar, 2004).

Kljub ustavnim določilom, ki so omogočala enakopravno rabo jezika narodov in narodnosti v Jugoslaviji, je imela srbohrvaščina status prestižnega jezika, ponekod celo z ustavo zagotovljenega edinega sporazumevalnega koda, npr. v vojski. V 243. členu

²⁹ Glede na to, da izhajamo iz sociolingvistične situacije pred letom 1990, termin srbohrvaščina uporabljamo v jezikoslovnem smislu kot oznako za vse jezikovne standarde, ki so se v 90. letih prejšnjega stoletja oblikovali na srbohrvaškemu govornemu področju (po abecednem redu: bosanski, črnogorski, hrvaški in srbski).

Ustave iz leta 1974 je zapisano: »V oboroženih silah Socialistične federativne republike Jugoslavije se v skladu z ustavo SFRJ zagotavlja enakopravnost jezikov narodov in narodnosti Jugoslavije in njihovih pisav. Pri poveljevanju in vojaškem pouku v Jugoslovanski ljudski armadi se lahko v skladu z zveznim zakonom uporablja eden od jezikov narodov Jugoslavije, v njenih delih pa jeziki narodov in narodnosti.« Seveda v ustavi ni navedeno ime jezika, saj je bilo samoumevno, za kateri jezik gre. Na zastavljen položaj slovenščine v vojski ter na vsesplošno prestižnost srbohrvaščine tudi na drugih področjih (npr. v zveznem parlamentu v Beogradu, poslovni komunikaciji med podjetji itd.) so opozarjali številni avtorji, npr. Pogorelec (ur., 1983), Toporišič (1991) in Gjurin (1991), nekatera besedila so bila tudi zelo čustveno obarvana,³⁰ kar se kasneje ponovi v razpravah o ukinjanju srbohrvaščine v osnovni šoli.

Srbohrvaščina je bila tako rekoč sporazumevalni kod na celotnem področju nekdanje Jugoslavije. Obenem pa je imela v Sloveniji vlogo rezervnega koda, saj je bila večina slovenskega prebivalstva posredno dvojezična (Stabej, 2003b). Pri tem je imela posebno vlogo televizija, ki je omogočala, da se je vpliv srbohrvaščine preselil iz javnega v zasebno življenje. Tako so bili številni televizijski programi v srbohrvaščini, do leta 1968 celo televizijski dnevnik na TV Ljubljana, ki so ga prenašali iz TV Beograd.

Poleg tega pa je bil tudi večji del poljudnoznanstvene in znanstvene literature dostopen samo v srbohrvaščini (Toporišič, 1991). Povsem samoumevno je bilo, da je bil npr. jezik kongresov in znanstvenih srečanj srbohrvaščina. Delavci, ki so prihajali na delo v Slovenijo, so brez težav komunicirali v srbohrvaščini. Lahko bi celo rekli, da so bili govorci srbohrvaščine v Sloveniji v privilegiranem položaju – Slovenci so se jezikovno prilagajali njim in ne obratno (Stabej, 2003a).³¹ Simbolični prestižni status je imela srbohrvaščina tudi v jugoslovanskih potnih listih. Do 80. let prejšnjega stoletja je bilo namreč besedilo v jugoslovanskem potnem listu napisano v francoščini, kot diplomatskem jeziku, in srbohrvaščini, šele kasneje v slovenščini in makedonščini. (Ciglar, 2004) Prav tako so bili v neenakopravnem položaju tudi jeziki in pisave jugoslovanskih narodov na domačih bankovcih (več o tem gl. v Gjurin, 1991). V 80. letih, ko so se že nakazovala trenja med narodi, pa je bil izoblikovan celo predlog o skupnih učnih načrtih ali t. i. skupnih programskih jedrih v vzgoji in izobraževanju (1981). Njihov glavni cilj je bil zmanjšati razlike v osnovnošolski in srednješolski vzgoji in izobraževanju med republikami in pokrajinama ter uresničiti državljansko vzgojo, ki bi vzgajala Jugoslovane. Učni načrt bi učencem v Sloveniji in Makedoniji nudil manj vsebin, ki se nanašajo na njihov prvi, materni jezik, književnost in kulturo. Slovenska

30 Na nestrpnost do vsega »južnega« in na čustveno reakcijo do jezika velikega naroda in njihovih predstavnikov, ki so ji podlegli tudi jezikoslovci, opozarja Kalin Golob (1996).

31 Na drugi strani se pripadnikom drugih narodov v Jugoslaviji nikoli ni zdelo potrebno, da bi spregovorili slovensko.

javnost, ki je bila glede tega vprašanja enotna, se je precej negativno odzvala na ta predlog, ki se k sreči nikoli ni uresničil.

7.1.2. ... in v šoli

Čprav je bila srbohrvaščina prestižen jezik v Sloveniji, je imela v osnovni šoli glede na število ur stransko vlogo. Tako je imela npr. leta 1946 samo eno uro v 2. polletju 4. razreda, ki je bila vzeta iz fonda ur slovenščine. Največ ur je imela v 50. letih prejšnjega stoletja, po dve uri na teden v vsakem razredu osnovne šole, medtem ko je bila od 70. let pa vse do njene ukinitve v šolskem letu 1993/94 obvezni predmet v 5. razredu osnovne šole s po dvema urama na teden (skupaj 70 ur). Seveda pa je tako majhno število ur premalo za učenje katerega koli jezika. Srbohrvaščina je bila v osnovnošolskih programih pravzaprav nekakšen uvod za usvajanje jezika iz okolja. Na drugi strani slovenščina nikoli ni postala predmet v osnovnih šolah v drugih republikah, tako da ne moremo govoriti o reciprocnosti.

Zanimiv je tudi primer OŠ Prežihov Voranc v Ljubljani, šole s paralelnim poukom v srbohrvaščini in slovenščini ter dvema učiteljskima zboroma. V šolskem letu 1959/60 je bilo na šoli 24 slovenskih in 12 srbohrvaških oddelkov. Podobno razmerje je ostalo do leta 1992, ko so prenehali vpisovati učence v srbohrvaške oddelke. Zadnji oddelek z 10 učenci je dokončal šolanje v šolskem letu 1998/99. Pobudniki takega pouka so bili najverjetneje predstavniki JLA, kasneje pa so se v te razrede vpisovali tudi drugi otroci, zlasti otroci delavcev, ker niso bili dovolj kompetentni v slovenščini. To je razvidno tudi iz ciljev pouka, kot so npr.: omogočiti učencem srbohrvaške narodnosti osnovni pouk v njihovem maternem jeziku, jih usposobiti za prehod na katerokoli šolo v Jugoslaviji ter jim olajšati prehod na slovenske srednje in strokovne šole. Zanimivo pa je tudi, da je pouk v srbohrvaških oddelkih potekal po učnih načrtih in učbenikih iz Bosne in Hercegovine, kar je bila najustreznejša rešitev glede na dolgoletne nerešene odnose med hrvaškim in srbskim jezikom (Ciglar, 2004).

7.2. Status srbohrvaščine po osamosvojitvi

7.2.1. Srbohrvaščina kot tuji jezik v Republiki Sloveniji

7.2.1.1. V družbi ...

Z nastankom samostojne države Slovenije, v kateri je slovenščina dobila status edinega uradnega jezika, je srbohrvaščina izgubila status dominantnega in prestižnejšega jezika, z okrepitvijo produkcije besedil različnih zvrsti v slovenščini, pa

je izgubila tudi status rezervnega koda (Stabej, 2003a). Še več: kot jezik nekdanje unitaristične politike in agresorske vojske je dobila skrajno negativen predznak, zato se je v prvih letih po osamosvojitvi večina distancirala od znanja tega jezika. Tudi tisti, ki jim je bil to prvi jezik, so v javni komunikaciji (predvsem iz strahu pred stigmatizacijo) začeli uporabljati slovenščino. Odnos družbe do jezika se je izrazito pokazal v polemikah, povezanih s srbohrvaščino kot obveznim učnim predmetom v osnovni šoli.

Vendar pa se po dobrem desetletju samostojnosti duhovi mirijo, čustva se ohlajajo in jeziki, ki so nasledili srbohrvaščino (bosanski, črnogorski, hrvaški in srbski jezik), postopoma izgublajo negativne konotacije, strpnejši postaja tudi odnos večinskega prebivalstva do govorcev teh jezikov. V tem smislu je bilo narejenih že kar nekaj raziskav, ki so potrdile pozitivne premike v slovenski družbi. Tako je npr. raziskava o odnosu Slovencev do sosedov (Plenković, 1997), ki je bila na reprezentativnem vzorcu izvedena leta 1995 v okviru projekta *Sodbe in mnenja srednjeevropskih narodov o svojih sosedih*, pokazala, da mnenja o Hrvatih glede delavnosti, svobodoljubnosti, komunikativnosti, odnosa do kulture, do politike, do tujcev itd. ne odstopajo pretirano v primerjavi z drugimi sosednjimi narodi.³² Največji premik pa prav gotovo nakazuje uvajanje hrvaščine kot izbirnega predmeta v zadnjem triletnem devetletnem osnovne šole (gl. poglavje 16), s čimer je sosednji jezik postavljen ob bok vsem drugim tujim jezikom, ki se jih je možno učiti v šoli (angleščina, nemščina, italijanščina, francoščina, ruščina, latinščina, španščina).

Da jezikovni standardi, ki so nastali iz srbohrvaščine, v družbi res vse bolj pridobivajo status tujih jezikov, kaže tudi vse večje zanimanje za opravljanje izpita iz znanja hrvaškega oz. iz znanja srbskega jezika, ki ju izvajamo na Oddelku za slavistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.³³ Zaradi ponovnega obujanja gospodarskih stikov počasi narašča tudi povpraševanje po tečajih hrvaščine in srbsčine, zlasti tečajih poslovne komunikacije,³⁴ čeprav se starejša generacija večinoma še vedno zanaša na znanje, pridobljeno v prejšnji državi. To potrjuje tudi anketa časopisa *Delo* iz leta 2001, saj je kar 38,5 % anketiranih odgovorilo, da aktivno obvlada hrvaščino ali srbsčino (15,8 % nemščino, 21,3 % angleščino, 7,5 % italijanščino, 1 % francoščino, 0,6 % ruščino in 0,2 % španščino), pasivno pa 37,1 % anketiranih (35,4 %

32 Malo nižje v primerjavi z drugimi je ocenjen le njihov odnos do tujcev. Na lestvici od 1 do 5, pri čemer 1 pomeni izrazito negativen odnos, 5 pa odličen odnos, sta najpogostejši oceni 2 in 3. Da imajo negativen odnos do tujcev, je Italijane ocenilo 30 % anketiranih, Avstrijce 35 %, Madžare 10 % in Hrvatse 43,33 %; da imajo dober odnos do tujcev, je Italijane ocenilo 56,66 % anketiranih, Avstrijce 36,66 %, Madžare 10 % in Hrvatse 43,33 % (Plenković, 1997, 273).

33 Izpit predvideva znanje jezika na visoki ravni, ki je primerljiva s peto stopnjo (C1) na lestvici Sveta Evrope. Več o tem gl. v Požgaj Hadži in Balazic Bulc, 2004.

34 Vsekakor bi bilo zanimivo raziskati, v katerem jeziku poteka poslovna komunikacija med slovenskimi podjetji in podjetji iz srbohrvaškega jezikovnega okolja.

nemščino, 27,3 % angleščino, 8,7 % italijanščino, 3,1 % francoščino, 3,1 % ruščino in 2,3 % španščino) (Stabej, 2003b). Mlajše generacije Slovencev pa srbohrvaščino vse manj razumejo, zato se v komunikaciji pogosto zatekajo kar k angleščini, ki tako v Sloveniji kot v drugih državah vse bolj prevzema vlogo rezervnega koda oziroma postaja/je jezik mednarodne komunikacije.

7.2.1.2. ... in v šoli

Že v 80. letih je bilo jasno, da s srbohrvaščino v osnovni šoli niso bili zadovoljni ne učenci, ne učitelji, ne starši, ne predstavniki Zavoda Republike Slovenije za šolstvo in šport (v nadaljevanju besedila Zavod), ki so se zavedali dejstva, da bi bilo treba predmet v celoti preoblikovati. Vendar se tega nihče ni lotil, saj na Zavodu niso imeli svetovalca za srbohrvaščino. Poleg zastarelega in neustreznega učbeniškega kompleta Mile Vlašić Gvozdič³⁵ je imelo le 46,2 % učiteljev ustrezno strokovno izobrazbo, medtem ko so imeli drugi različno izobrazbo in so večinoma s tem predmetom zapolnjevali primanjkljaj ur. Kljub temu dejstvu vrsto let ni bilo tečajev strokovnega izobraževanja za učitelje srbohrvaščine.³⁶ Na položaj srbohrvaščine in odnos do nje v slovenski osnovni šoli je zelo vplivala tudi nova politična situacija v 90. letih, tako da je imela večina strokovnih razprav skoraj neizbežno politično konotacijo (Požgaj Hadži i dr., 2007). Zaradi omenjenih dejstev je srbohrvaščina v slovenski osnovni šoli dobila status »neresnega« predmeta in jeseni leta 1991 je Zavod, predvsem pod pritiskom staršev, oblikoval predlog o ukinjanju predmeta ter predlagal javno razpravo na to temo. Malokatera tovrstna polemika je izzvala toliko burnih razprav, bolj političnih kot strokovnih, predvsem pa čustveno obarvanih. Tako so o predlogu razpravljali predstavniki najpomembnejših slovenskih institucij (npr. Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, SAZU, SDS, Gospodarske zbornice itd.), slovenski jezikoslovci in slovenska javnost. Vrsta polemik v časopisih, ki so se pojavile poleti leta 1992 (npr. v *Delu*, *Dnevniku*, *Naših razgledih*), je bila pretirano čustvenih, marsikdaj žaljivih in nekulturnih, predvsem pa prepogosto daleč od osnovnega vprašanja: Srbohrvaščina, del slovenskega šolskega predmetnika: da ali ne (Ciglar, 2004). Seveda pa negativen odnos do jezika oz. do govorcev tega jezika ni bil edini razlog za ukinitvev, problem je nastal tudi znotraj srbohrvaščine same. Namreč, bipolarni hrvaško-srbski jezikovni

35 Na Oddelku za slavistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani smo več kot deset let neuspešno poskušali prodreti v »srbohrvaški lobi« v slovenskih osnovnih šolah, vse do leta 1990, ko je Zavod poslal prošnjo za recenzijo učbeniškega kompleta M. Vlašić Gvozdič. Negativna recenzija, ki jo je napisala V. Požgaj Hadži, ni bila nikoli objavljena, avtorica pa se je morala celo zagovarjati pri tedanjem dekanu Filozofske fakultete.

36 Neposredno pred ukinitvijo srbohrvaščine, ko se je Zavod hotel nekako »odkupiti« za zanemarjanje tega predmeta, je bila leta 1992 V. Požgaj Hadži povabljen, da izpelje zadnji seminar strokovnega izobraževanja v Mariboru in Ljubljani. Komentarji udeležencev so bili več kot zadovoljivi, med njimi pa so se pojavila tudi takšna vprašanja: »Spraušujem se, zakaj tako dober seminar šele pred ukinitvijo predmeta? Zakaj sploh ukiniti predmet?« (več o tem gl. v Požgaj Hadži idr., 2007, 50).

standard, ki se je že na samem začetku v 19. stoletju oblikoval z dvema različicama, saj je izhajal iz dveh že stoletja oblikovanih nacionalnih entitet, hrvaške in srbske (Škiljan, 2002),³⁷ se je ob razpadu Jugoslavije na nacionalne države zopet ločil.³⁸ Tako so iz enega skupnega jezika nastali štiri različni jezikovni standardi: poleg že omenjenih hrvaškega in srbskega jezika, še bosanski (kot jezik Bošnjakov) ter (še ne povsem standardiziran) črnogorski jezik. Zato se je pogosto porajalo vprašanje, ali se v jezikoslovnem terminu srbohrvaščina skriva eden ali več standardnih jezikov (Požgaj Hadži idr., 2007), oziroma kateri jezik sploh poučevati, hrvaški ali srbski? Predstavniki SAZU so npr. (izjava je bila objavljena v *Dnevniku* 21. 11. 1992) menili, da je od ponujenih različic Zavoda najustreznejša tista, ki predlaga ukinitvev srbohrvaščine iz osnovnošolskega predmetnika, in predlagali, da se predmet prenese v srednjo šolo kot fakultativni. Polemike v medijih pa niso dale odgovora, zato je revija *Jezik in slovastvo* s pomočjo ankete za mnenje povprašala slovenske strokovnjake z različnih področij (slovenistike, pedagogike, didaktike, sociologije, komunikologije in zgodovine).³⁹ Vendar pa je skromna odzivnost (od 20 povabljenih jih je odgovorilo le 9) potrdila, da o tem »žgečkljivem« vprašanju ni mogoče razpravljati zgolj na intelektualni ravni (Požgaj Hadži idr., 2007). Tudi ta razprava ni ponudila odgovora na glavno vprašanje. Ravno obratno. Omenjenih je bilo več možnosti, pogosto nasprotujočih si: od trditve, da bi bilo ukinitje srbohrvaščine nesmiselno in kratkovidno, do tega, da je ohranjanje predmeta v slovenski osnovni šoli politično vprašanje in da za to ni strokovnih argumentov. Različna so bila tudi mnenja, ki so se nanašala na izbiro jezika: od zavzemanja za uvajanje hrvaščine v slovensko osnovno šolo, ki bi po geografskem statusu in kulturno-političnem pomenu morala dobiti enak status kot ga imajo sosednji jeziki nemščina, italijanščina in madžarščina v Sloveniji, do mnenja, da ne moremo dajati prednosti samo enemu jeziku, zato je treba upoštevati oba, torej hrvaščino in srbsčino. Nasprotujoča so si bila tudi mnenja o načelu recipročnosti, za katerega se nekateri med anketiranimi zavzemajo, drugi pa se sprašujejo, zakaj potem takega načela ne zahtevamo npr. pri angleščini. Iz vsega tega je razvidno, da o vprašanju srbohrvaščine v 90. letih 20. st., dolgoletnega prestižnega jezika v Sloveniji, ni bilo možno razpravljati brez političnih konotacij (kar so zlasti pokazale razprave v časopisih). Zato niti ne preseneča dejstvo, da so si tudi nekatera mnenja slovenskih

37 Po besedah Bugarskega obstajajo v srbohrvaščini tudi v času SFRJ razlike glede na sociokulturno okolje, v katerem se ta jezik uporablja. Te razlike izvirajo predvsem iz različnih zgodovinskih, kulturnih in drugih posebnosti, tudi nacionalnih. (Bugarski, 1986)

38 Srbohrvaščina kot skupni jezik več narodov je bila uradno potrjena tudi v različnih dokumentih, npr. v dunajskem dogovoru iz leta 1850 in kasneje v novosadskem dogovoru iz leta 1954, vendar se njena nedorečenost kaže tudi v neprestanem spreminjanju naziva od srbohrvaškega oz. hrvaškosrbskega do srbskega ali hrvaškega oz. hrvaškega ali srbskega jezika (več o tem gl. npr. v Radovanović, 2004).

39 Anketa o položaju hrvaščine/srbsčine v slovenski šoli, *Jezik in slovastvo* 38/3, 1992/93, 95–105. V anketi so sodelovali: B. Golob, P. Kolšek, B. Paternu, J. Pogačnik, B. Pogorelec, J. Rotar, V. Slabe, J. Toporišič, A. Vidovič Muha.

jezikoslovcev popolnoma nasprotna: od popolnoma negativnega mnenja o srbohrvaščini do tolerantnega in pragmatičnega mnenja o učenju sosednjega jezika, kar se je kasneje pokazalo kot povsem upravičeno.

Celovita šolska reforma v Sloveniji je konec 90. let omogočila uvajanje vrste izbirnih predmetov, med katerimi je tudi hrvaščina kot izbirni predmet v 7., 8. in 9. razredu osnovne šole. Učni načrt za predmet je bil potrjen konec leta 2000 in leta 2007 za srbsščino.⁴⁰ Tako se, po večletnem premoru, v slovenski osnovnošolski vzgojno-izobraževalni sistem vrača eden od standardov srbohrvaškega jezika. Osnovni cilj izbirnega predmeta hrvaški jezik je razvijanje sporazumevalne zmožnosti pri učencih ter spoznavanje učencev s hrvaško kulturo in civilizacijo, kar prispeva k uspešnejši medkulturni komunikaciji in medkulturnemu razumevanju. Ponovno oživljanje predmeta v povsem novem kontekstu pa zahteva veliko truda, promocije med učenci, starši in ravnatelji⁴¹ ter pripravo novega učnega gradiva, predvsem učbenika, za katerega je koncept že izdelan (Požgaj Hadži in Benjak, 2003; gl. tudi poglavje 16). Že več let pripravljamo v okviru Centra za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani strokovno izobraževanje za učitelje hrvaščine, ki ga financira Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport. Naše prizadevanje, da bi hrvaščina (in srbsščina) čim prej zaživel, se kaže v majhnih, vendar odločnih korakih.⁴² Menimo, da je znanje sosednjih jezikov temelj za dobrososedske odnose in upamo, da tega dejstva ne bodo spregledali v bližajoči se reformi šolstva na Hrvaškem, ki bi prav tako morala pokazati odprtost do svojih najbližjih severnih sosedov in ponuditi slovenščino kot izbirni predmet v hrvaških osnovnih šolah.

7.3. Srbohrvaščina kot prvi jezik v RS

Posebno vprašanje, ki mu tako stroka kot javnost šele v zadnjem času posvečata več pozornosti, je srbohrvaščina kot prvi, torej materni jezik v Republiki Sloveniji. Ob osamosvojitvi, ko se je Republika Slovenija uradno konstituirala kot država slovenskega naroda s slovenščino kot edinim državnim jezikom, so bile po načelu

40 Gl. *Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Hrvaščina* (Požgaj Hadži in dr., 2004). Dostopno na naslovu: www.mss.gov.si/si/solstvo/osnovnosolsko_izobrazevanje/program_osnovne_sole/izbirni_predmeti_v_devetletni_osnovni_soli/ (citirano 22. 2. 2011).

41 Več o tem v različnih člankih v slovenskih in hrvaških medijih (npr. več člankov v *Školskih razgledih*, maj, junij 2003; *Školskih novinah*, Zagreb, 17. 6. 2003; televizijska oddaja HTV *Školsko jutro*, 13. 6. 2003. itd.) ter v promocijskem gradivu (npr. letak in CD, ki sta v pomoč učiteljem pri predstavitvi predmeta).

42 Žal moramo reči, da je ves naš začetni trud, povezan z uvajanjem hrvaščine kot izbirnega predmeta v osnovno šolo, padel v vodo. Namreč slovenske pristojne institucije (predvsem Ministrstvo RS za šolstvo in šport ter Zavod RS za šolstvo) razvoja teh predmetov ne spremljajo in tudi ne skrbijo za njihovo nemoteno izvajanje (npr. priprava didaktičnih gradiv, izobraževanje učiteljev ipd.). Tako so zelo uspešni seminarji strokovnega izobraževanja, strokovne ekskurzije na Hrvaško, sodelovanje slovenskih učiteljev na seminarjih hrvaščine kot dodatnega pouka na Hrvaškem, ki smo jih pripravljali med letoma 2000 in 2005, popolnoma zamrli.

avtohtonosti posebne pravice dodeljene le dvema manjšinama na narodnostno mešanih področjih: italijanski na Primorskem (0,11 % celotnega prebivalstva) in madžarski v Prekmurju (0,32 % celotnega prebivalstva),⁴³ v zadnjih letih so posebne obravnave deležni tudi Romi (0,17 % celotnega prebivalstva). Vendar pa je zadnji popis prebivalstva iz leta 2002⁴⁴ pokazal, da v Sloveniji poleg večinskega slovenskega prebivalstva (83 %) ne živijo le tri manjšinske etnične skupnosti, temveč jih je skupaj 24, od katerih jih le nekaj presega en odstotek celotnega prebivalstva: to so srbska (1,98), hrvaška (1,81 %) in bošnjaška skupnost (1,10 %).⁴⁵ Skupaj s črnogorsko skupnostjo (0,14 %) predstavljajo priseljenci s srbohrvaškega govornega področja skoraj 6 % celotnega prebivalstva. V Slovenijo so se priseljevali zlasti od 60. letih prejšnjega stoletja dalje, ko je model ekstenzivne ekonomije zahteval uvažanje nizko izobražene delovne sile. Čeprav je šlo za interne migracije, so imele zaradi različnih kulturnih okolij vse značilnosti mednarodnih migracij.⁴⁶ Drugi, precej manjši val je bil po letu 1991, najpogosteje zaradi neurejenih razmer v novonastalih matičnih državah.

Povsem razumljivo je, da je bila slovenska javnost v obdobju nastajanja nove države dokaj restriktivna do priznavanja posebnih pravic novim manjšinskim skupnostim, vendar je slovensko družbeno okolje očitno do teh skupnosti še vedno zadržano. Po raziskavah javnega mnenja so Slovenci naklonjeni razvijanju kulture, ustanavljanju kulturnih organizacij, ohranjanju stikov z matičnimi državami in zasebni rabi materne jezika priseljencev s srbohrvaškega govornega področja, vendar pa so proti njihovem političnemu udejstvanju, ustanavljanju medijev javnega obveščanja ter vključevanju njihovega materne jezika v šolski sistem (Komac in Medvešek, ur., 2005). Takšen odnos, v katerem se odražata ignoriranje in distanca, ki temeljita na negativnih predsodkih in stereotipih, ne dovoljuje aktivnega vključevanja manjšinskih skupnosti v družbeno življenje večinske skupnosti, edina rešitev je njihovo prilagajanje (gl. poglavje 12). Vzrok za nasprotovanje večinskega prebivalstva gre

43 Pri tem sta bili povsem spregledani avtohtoni skupnosti Srbov v Beli krajini ter Hrvatov v Beli krajini in na posameznih obmejnih področjih. Srbi so na to področje pribežali pred Turki v 16. stoletju, njihova prisotnost na tem področju pa je poleg jezika in kulture vidna tudi v naselbinskih imenih (vasi kot so npr. Miličič, Paunoviči itd.). Prisotnost Hrvatov na tem področju je še starejša, saj je bilo področje do 12. stoletja pod hrvaško upravo, ob prihodu Nemskega cesarstva pa se je meja utrdila na reki Kolpi. (Več o tem gl. npr. v Kržišnik-Bukić, ur., 2003. Dostopno na naslovu: www.inv.si/DocDir/Publikacije-PDF/Raziskovalna%20porocila/Raziskava_Polozaj_in_status_pripadnikov_narodov_nekdanje_Jugoslavije_v_RS.pdf, citirano 10. 10. 2011).

44 Statistični urad Republike Slovenije, Popis prebivalstva, gospodinjstev in stanovanj, 2002.

45 K skupini Bošnjakov bi verjetno lahko prišleli tudi tiste, ki so se v popisu deklarirali kot Muslimani (0,53 %). Muslimansko prebivalstvo Bosne in Hercegovine se je namreč v Jugoslaviji imenovalo po verski opredelitvi, danes pa se opredeljujejo kot Bošnjaki. Skupaj jih je v Sloveniji 1,63 %.

46 In kot je značilno za vse mednarodne migracije, raziskave javnega mnenja kažejo, da nad priseljevanjem iz drugih republik v Sloveniji nikoli ni bilo pretiranega navdušenja. Stopnja tolerantnosti je nekoliko višja le leta 1980, vzrok za to pa so najverjetneje izredne razmere v Jugoslaviji – smrt Josipa Broza Tita (Komac in Medvešek, ur., 2005).

iskati tudi v slovenski državi, ki kljub sprejetju številnih dokumentov, kot je npr. *Resolucija o imigracijski politiki*, še vedno izvaja enostransko migracijsko politiko in prikrito asimilacijo (Kržišnik-Bukić, ur., 2003).

Poleg številnih težav, ki zaradi nesprejetosti pestijo srbohrvaške manjšinske skupnosti, velik problem predstavlja tudi jezik, zlasti pri otrocih. Ti so praviloma dvojezični, torej govorijo jezik prednikov (prvi jezik) in jezik večinskega naroda (drugi jezik). Prvi je kazalec primarne, etnične identitete, drugi pa nepogrešljivo sredstvo socialne mobilnosti (Nećak Lük, 1994). Rezultati raziskave *Većkulturno/većjezično okolje in šola* so pokazali, da večina staršev, priseljenih s srbohrvaškega govornega področja, doma govori v obeh jezikih, prvem in drugem, vendar pogosto prihaja do prevlade večinskega jezika, torej slovenščine (Nećak Lük, 1994). Eden od razlogov za to je prav gotovo že prej omenjeni negativen odnos večinskega naroda do njihovega maternega jezika. Tako otroci ne obvladajo ne prvega ne drugega jezika v zadostni meri, nezadostno poznavanje strukture prvega jezika ter nizka akademska jezikovna zmožnost v drugem jeziku pa sta glavni vzrok za težave ne le pri učenju drugega jezika, temveč tudi pri vseh drugih predmetih in posledično za slabše šolske rezultate.⁴⁷ Zato je nujno potrebno v osnovnošolsko izobraževanje vključiti učenje njihovega prvega jezika, za otroke z omejeno jezikovno zmožnostjo v drugem jeziku pa še dodatni pouk slovenščine.⁴⁸ To določa tudi *Zakon o osnovni šoli* iz leta 1996, vendar je vprašanje, v kolikšni meri se izvaja.

V poročilu Evropskega omrežja za izmenjavo informacij v vzgoji in izobraževanju o urejanju problematike šolanja otrok priseljencev v Sloveniji je zapisano, da imajo tujci v Sloveniji možnost učenja maternega jezika, organizacija takšnega pouka pa poteka v sodelovanju z državo porekla, torej na ravni bilaterale.⁴⁹ Tako je organiziran pouk hrvaščine kot prvega jezika, ponekod tudi srbsčine,⁵⁰ sama organizacija takšnega pouka pa je pogosto preveč odvisna od pobude matičnih držav, saj se te še

47 Učitelji v šolah redko prepoznajo otroke z omejeno jezikovno zmožnostjo v drugem jeziku in jih zaradi slabega uspeha in različnih motenj (npr. vedenjskih motenj, gibalnega nemira, socialne izolacije ipd.) večinoma napotijo v Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše (Nećak-Lük, 1994).

48 Več o tem gl. v projektu *Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje za obdobje 2008–2011* (Dostopno na naslovu: www.centerslo.net/l2.asp?L1_ID=8&L2_ID=94&LANG=slo, citirano 10. 10. 2011) in v diplomskem delu A. Briški: *Jezikovna zmožnost v slovenščini kot drugem jeziku v osnovni šoli* (2010, mentorica V. Požgaj Hadži).

49 Gl. *Urejanje problematike šolanja otrok priseljencev v Sloveniji*. Poročilo. Evropsko omrežje za izmenjavo informacij o vzgoji in izobraževanju EURYDICE. (Dostopno na naslovu: www.mszs.si/slo/solstvo/razvoj_solstva/pdf/urejanje_prob_pris_slo.pdf, citirano 24. 6. 2005).

50 Glede na podatke iz leta 2005, npr. dodatni pouk hrvaščine v Sloveniji v celoti financira Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport Republike Hrvaške, ki v Slovenijo pošlje tudi učitelja, dodatni pouk srbsčine pa občasno organizirajo posamezna srbska društva, ki delujejo v Sloveniji. Vendar se pouka maternega jezika udeležuje majhno število učencev, čeprav raziskave kažejo ravno obratno, kar 60,4 % učencev ta predmet zanima. Iz tega lahko sklepamo, da še vedno obstaja strah priseljenskih skupnosti pred stigmatizacijo s strani večinskega prebivalstva. Temu bi se prav gotovo izognili z aktivnejšim sodelovanjem države gostiteljice v procesu integracije.

vedno ukvarjajo z notranjimi jezikovnimi vprašanji, da bi lahko ustrezno skrbele za svoje (nove) izseljence. Pri nekaterih skupnostih, kot so npr. Srbi, pa je tudi težko določiti, katera država naj bi skrbelo za njih (Srbija, Hrvaška ali Bosna in Hercegovina). Zato bi morala Slovenija sama bolj sistematično poskrbeti za poučevanje maternih jezikov, ki ne pripadajo večinskemu jeziku. Očitno pa se v Sloveniji niti ne zavedamo zahtevnosti problematike, saj se v poročilu v isti koš mečeta učenje maternega in učenje tujega jezika. V njem je namreč zapisano, da imajo učenci možnost učenja maternega jezika tudi v okviru izbirnih predmetov v osnovni šoli, v našem primeru sta to hrvaščina in srbsčina. Vendar, kot je bilo že rečeno, je bila hrvaščina kot sosednji jezik med izbirne predmete vključena v okviru tujih jezikov in učitelji, ki ta predmet poučujejo, še zdaleč niso usposobljeni za poučevanje rojenih govorcev. Poudariti pa je treba tudi, da takšno nestrokovno ravnanje in nerazlikovanje prvega, tujega in drugega jezika ni tako nenevarno, saj postavlja v deprivilegiran položaj pripadnike drugih priseljskih skupnosti s srbohrvaškega govornega področja.

7.4. Srbohrvaščina na fakultetni ravni

Vse te družbene spremembe pa niso kaj dosti vplivale na študij srbohrvaščine na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Srbohrvaščina oziroma obe književnosti, hrvaška in srbska, so študijski predmet že od osnivanja fakultete leta 1919. V začetku se je študij povezoval s študijem slovenščine, od leta 1951 pa tudi s študijem ruščine in drugih jezikov. Leta 1961 je bil k študiju dodan še lektorat makedonščine, ki je sredi 80. let prešel v katedro za makedonski jezik in književnost. Razen v Ljubljani je študij srbohrvaščine/hrvaškosrbščine in književnosti potekal tudi na nekdanjih pedagoških akademijah v Ljubljani in Mariboru, vendar je bil ukinjen s prehodom akademij na štiriletni študij v šolskem letu 1985/86 (več o tem gl. v Požgaj Hadži idr., 2007). Z osamosvojitvijo Slovenije je bil zaradi novih družbenih potreb študijski program preoblikovan po vsebini (zaradi ukinjanja srbohrvaščine v osnovni šoli pedagoški študij res da ni bil ukinjen, vendar je bilo več zanimanja za nepedagoški študij, ki je študente izobraževal za prevajalski in lektorski poklic) in po nazivu (ime srbohrvaščina je nadomestil ločen naziv jezikov, torej hrvaščina in srbsčina). Od študijskega leta 2009/10 je nekdanji študij Hrvaškega, srbskega in makedonskega jezika s književnostmi prerasel v novi bolonjski študijski program Južnoslovanski študiji.

V okviru študija, ne le v Ljubljani, temveč na vseh slavistikah po svetu, se zastavlja vprašanje, kako nominalno rešiti problem poučevanja jezika, ki se je nekoč imenoval srbohrvaščina in se je v sodobnih družbenih procesih razdelil na štiri standarde

(bosanski, črnogorski, hrvaški in srbski). Študiji se na različnih univerzah različno imenujejo (ponekod še vedno srbohrvaščina, srbsčina in hrvaščina ali bosanščina, hrvaščina in srbsčina itd.), vendar je povsem jasno, da je učitelj jezika samo eden in da sam izbere standard, ki mu je najbližji, posredovati pa mora tudi informacije o drugih standardih. Več informacij o različnih standardih, še bolj pa o različnih kulturah in civilizacijah lahko študenti dobijo od tujih lektorjev, ki prihajajo predvsem prek pogodb o izmenjavnih lektoratih. Na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani imamo izmenjavnega lektorja samo iz Hrvaške (od študijskega leta 1999/2000).⁵¹ Upamo pa, da bodo podobni dogovori čim prej sklenjeni tudi z drugimi novonastalimi državami.

Vprašanje v naslovu poglavja: Kam je izginila srbohrvaščina je bilo zastavljeno v radijski oddaji,⁵² v kateri je novinarka poskušala ugotoviti, kam je izginil jezik, ki so ga nekoč razumeli takorekoč vsi, danes pa mlajše generacije v komunikaciji z govorci s srbohrvaškega govornega področja uporabljajo angleščino. Nekoč prestižni jezik in rezervni kod v bivši državi je poniknil v strahu pred stigmatizacijo. Vendar pa se razmere spreminjajo in iz različnih raziskav je očitno, da je negativnih konotacij, povezanih s srbohrvaščino, vse manj in da jezik počasi pridobiva status tujega jezika. To dokazuje tudi zanimanje za študij, upamo pa, da bo tudi več zanimanja za izbirne predmete v osnovni šoli. Verjetno pa bo še nekaj časa minilo, da bo tudi srbohrvaščina kot prvi jezik izgubila predznake in da bodo njeni govorci spregovorili brez strahu pred zaznamovanostjo.

51 Na temelju *Sporazuma o sodelovanju na področju kulture in izobraževanja med Slovenijo in Srbijo*, podpisanem leta 2001, (dostopno na naslovu: www.ambasadarsrbije.si/serbian/dokumenti.html, citirano 10. 10. 2011) od študijskega leta 2008/2009 na Filološki fakulteti Univerze v Beogradu deluje lektorat slovenskega jezika, ki ga v celoti financira slovenska stran. Upamo, da bo tudi srbska stran izpolnila svojo obveznost in zagotovila lektorja srbskega jezika na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

52 Radio Slovenija, Val 2002, 12. 6. 2004, ur. J. Vidic, pogovor s V. Požgaj Hadži in G. Tomcem.

II.
NEŠTO IZMEĐU ILI O
MEĐUJEZIKU

8. O simultanom slovensko-hrvatskom bilingvizmu

Vesna Požgaj Hadži, Simona Kranjc

Govorni razvoj djeteta koje živi u višejezičnoj obitelji razlikuje se od govornog razvoja djeteta jednojezične obitelji. Zbog toga razvojna psiholingvistika u istraživanju uključuje analizu i opis razvoja govora bilingvala, kao poseban tip učenja jezika u djetinjstvu. Neki istraživači (Hakuta, 1986) pretpostavljaju da se u bilingvalne djece rano razvija mogućnost analize strukturnih karakteristika jezika, i to zbog činjenice što bilingvizam omogućuje rano razlikovanje između riječi i referenta (Kranjc, 1999). Do sličnih tvrdnji dolazili su i drugi autori smatrajući da izlaganje dvama jezicima vodi usredotočenju na formalne karakteristike obaju jezika. Te su misli pobudile zanimljivu pretpostavku da bilingvali, zbog sposobnosti svjesne formalne analize u oba jezika, prije nauče određene gramatičke strukture nego jednojezična djeca i da pri tome rade manje pogrešaka. Slična je i pretpostavka da rani bilingvizam vodi detaljnijem razumijevanju pravila obaju jezika. Mogli bismo se također složiti s Clynom (1987, 85), koji kaže da djeca »koja su kod kuće odgojena bilingvalno imaju više mogućnosti nego njihovi jednojezični vršnjaci te da već od ranih godina razvijaju svijest o jeziku«. Riječ je o pretpostavci da rani bilingvizam vodi detaljnijem razumijevanju pravila obaju jezika.

8.1. Strategije bilingvizma

Kada je dijete simultano, redovito i kontinuirano izloženo utjecaju dvaju ili više jezika, govorimo o simultanom bilingvizmu (Vilke, 1991). Unutar procesa bilingvalnog učenja jezika treba razlikovati između a) bilingvalnog učenja prvoga jezika i b) bilingvalnog učenja drugoga jezika. U prvome slučaju riječ je o procesu kada dijete uči dva ili više jezika od rođenja ili barem od prvog mjeseca nakon rođenja; u drugome slučaju riječ je o izlaganju drugome jeziku koje počinje nakon prvog mjeseca rođenja i obavezno prije druge godine. U literaturi se upotrebljavaju različiti termini za nazive jezika: nekadašnji termini materinski i nematerinski jezik (Mikeš, 1997; Dodson, 1983) uglavnom se zamjenjuju terminima prvi i drugi jezik.⁵³ Neki autori, npr. (Stern, 1983) definiraju materinski jezik prema dvama kriterijima: a) prema kronologiji usvajanja/učenja jezika i b) prema stupnju znanja jezika. Isti autor pod materinskim

53 Kao što smo već naglasili u fusnoti 1, u monografiji koristimo termine prvi, drugi i strani jezik (J1, J2 i JS) osim u slučajevima kada citiramo odnosno, parafraziramo autore koji se koriste drukčijim terminima (npr. materinski jezik, L2 itd.).

jezikom razumijeva jezik koji smo usvojili u ranome djetinjstvu (prvi jezik), u obitelji (obiteljski jezik, materinski jezik) i u okolini u kojoj živimo (izvorni jezik). Kao što smo već ranije naglasili (poglavlje 1), prvi nam jezik daje temeljni identitet, dok drugi jezik obično učimo iz okoline zbog komunikacijskih potreba (Ferbežar, 1999; Medved Krajnović, 2010). Postoje, međutim, slučajevi kod bilingvizma ili višejezičnosti u kojima je teško razgraničiti prvi i drugi jezik zbog, kaže Ferbežar (1999, 417), »intimne odluke pojedinaca kojem će jeziku dati prednost«. Uza stalni kontakt s dvama jezicima iznimno je važan i način na koji su jezici predstavljeni bilingvalno. Romaine (1989) govori o trima mogućnostima bilingvalnog učenja:

- jezik (jezici) koji(e) roditelji govore s djetetom,
- jezik (jezici) koji(e) roditelji smatraju prvim,
- do koje granice jezik (jezici) roditelja odražavaju dominantni(e) jezik(e) društva, u kojem obitelj živi.

Najvažnijim se čini prvi čimbenik. U razgovoru s djetetom roditelji mogu birati među različitim strategijama izbora jezika. Jezik može biti vezan za osobu ili za govorni položaj, kada sve osobe u određenoj situaciji govore jedan jezik, a u drugoj situaciji drugi. Izbor jezika može biti i vremenski ograničen – jedan se dan u obitelji govori jedan jezik, a drugi dan drugi. Pri izboru strategije veoma je važno provoditi izabranu strategiju da dijete ne zbunimo različitim nelogičnim odlukama za neki od jezika.

8.2. Istraživanje govora simultanog bilinguala

8.2.1. Problem istraživanja

U bilingvalne djece govori se o nekoliko pojava tipičnih za njihov razvoj (Grosjean, 1982; Vilke, 1991a): a) miješanje jezika u početnoj fazi, b) postupno odvajanje dvaju jezika, c) interferencije jednog jezičnog sustava na drugi, d) jedan od jezika postaje dominantnim, e) promjenom uvjeta nastaju promjene u ravnoteži dvaju jezika. Posljednje tri pojave zanimale su nas na primjeru simultanog bilingvala, koji živi u bilingvalnoj obitelji u kojoj se primjenjuje strategija jedna osoba – jedan jezik. Ispitanik hrvatskim jezikom komunicira s majkom, a na slovenskom jeziku, koji je ujedno i jezik obrazovanja i okoline, s ocem. Tako su ispitaniku oba jezika, i hrvatski i slovenski, prvi jezici (u daljnjem tekstu navodimo ih kao HR-J1 i SL-J1). Budući da se u spontanome govoru oba jezika, i hrvatski i slovenski, međusobno isprepliću i teško ih je razgraničiti, u ovome poglavlju oba jezika smatramo prvim jezicima.

8.2.2. Cilj i hipoteze istraživanja

Istraživanjem se željelo odgovoriti na ova pitanja:

- kakav je odnos između HR-J1 i SL-J1,
- koji je od jezika glavni (dominantan),
- kakve su interferencije između HR-J1 i SL-J1,
- koliko jezik okoline utječe na komunikacijsku kompetenciju u HR-J1 i SL-J1.

Naše hipoteze bile su ove:

- između HR-J1 i SL-J1 postoji međuovisnost,
- jezik okoline u kojoj ispitanik živi ujedno je i dominantan jezik,
- veći broj interferencija pojavljuje se na svim jezičnim razinama u HR-J1,
- veći broj interferencija pojavljuje se kada je ispitanik duže izložen jednom od jezika,
- jezik okoline najznačajniji je vanjski čimbenik koji utječe na komunikacijsku kompetenciju.

8.2.3. Opis istraživanja

Istraživanje je provedeno s desetogodišnjakom (rođen je 1988. u Ljubljani) koji je od rođenja izložen i hrvatskome i slovenskome jeziku, a živi u slovenskom jezičnom okruženju. Zbog toga je ispitanik vremenski mnogo više izložen slovenskome jeziku, i to svim njegovim funkcionalnim stilovima, a posebice treba istaknuti učene standardnoga slovenskog jezika (od 3. godine u vrtiću i od 7. godine u osnovnoj školi). Hrvatskim jezikom ispitanik govori u slovenskom jezičnom okruženju s majkom i s osobama kojima je hrvatski prvi jezik te za svojih posjeta i boravaka u Hrvatskoj (svake godine u Hrvatskoj boravi oko dva mjeseca). Ispitanik, dakle, govori razgovorni hrvatski, standardni hrvatski nikada nije sustavno učio, ali čita knjige na hrvatskome jeziku, i to različitih funkcionalnih stilova.

8.2.4. Materijal za analizu

Za analizu su nam poslužili razgovori koje smo snimili na Sonyjev TCM-40DV diktafon i poslije za potrebe rada transkribirali. S ispitanikom su razgovarale osobe s kojima on govori ili hrvatski ili slovenski jezik. Snimljenu građu možemo podijeliti u 4 faze:

- Prvo snimanje na slovenskome jeziku (14. 7. 1998) nakon kontinuiranog dužeg boravka u slovenskom jezičnom okruženju.
- Prvo snimanje na hrvatskome jeziku (21. 7. 1998) nakon dužeg boravka u slovenskom jezičnom okruženju, ali neposredno nakon dolaska u hrvatsko jezično okruženje (Istra).

- Drugo snimanje na hrvatskome jeziku (30. 8. 1998) nakon dužeg boravka u hrvatskom jezičnom okruženju, ali neposredno nakon dolaska u slovensko jezično okruženje.
- Drugo snimanje na slovenskome jeziku (31. 8. 1998) nakon dužeg boravka u hrvatskom jezičnom okruženju, ali neposredno nakon dolaska u slovensko jezično okruženje.

Vremenska razlika između prvoga i drugoga snimanja bila je dva mjeseca.

Svako snimanje sastojalo se od tri dijela:

- spontana komunikacija o logorovanju u Sloveniji (prvo snimanje na slovenskome i prvo snimanje na hrvatskome jeziku), odnosno o školskim praznicima u Novigradu (drugo snimanje na hrvatskome i drugo snimanje na slovenskome),
- pričanje vlastite priče koju je ispitanik napisao na slovenskome jeziku o *Čarobnim sjemenkama*, i to u sva četiri snimanja,
- čitanje skupova riječi u kojima se pojavljuju tipični glasovi-pogreške zbog interferencije dvaju srodnih jezika (npr. u hrvatskome su jeziku bile riječi zasićene glasovima *e, o, r, ě, ě, lj, l, nj, v*; a u slovenskome jeziku riječi zasićene glasovima *e, o, č, lj, nj, v*; također u sva četiri snimanja).

U nastavku donosimo samo rezultate analize spontane komunikacije i rezultate analize priče slovensko-hrvatskoga bilingvala.⁵⁴

8.3. Rezultati analize govora i rasprava

Analizom snimljene spontane komunikacije na hrvatskome i slovenskome jeziku dobili smo zanimljive rezultate o međuovisnosti između HR-J1 i SL-J1, o SL-J1 kao glavnom jeziku te o međujezičnim interferencijama na koje, između ostaloga, utječe i jezik okoline. Za ilustraciju u nastavku poglavlja navodimo i ulomke iz snimljene građe.

8.3.1. Hrvatski jezik

Poznato je da govoreni diskurs, za razliku od pisanoga, ima vlastitu strukturu, svoje oblike i stilove (Granić, 1997). Upravo jezični i nejezični elementi govorenog diskursa, odnosno vrednote govorenog jezika vide se i u snimljenoj građi obaju jezika. Navodimo samo neke od karakteristika ispitanikova govorenog diskursa:

⁵⁴ Treći dio snimljenog materijala (skupovi riječi u kojima se pojavljuju tipični glasovi-pogreške) u ovome poglavlju nije analiziran.

- a) česte redukcije i omisije: *ukro, crto, tak, ak, ko, vozit, ništ, dovršit, hodat,*
- b) ponavljanja pojedinih leksema i sintagmi: *...no, i onda smo imali, smo morali, smo imali igricu, smo morali...; ...s njom sam se svaki dan igrao i ...svaki dan smo se kupali i puno sam ronio svaki dan,*
- c) poštapalice: *no, ovaj, onaj,*
- d) oklijevanja izražena praznom stankom: *No, drugi dan... smo... svaki dan.*

8.3.1.1. Međuovisnost HR-J1 i SL-J1

Hipoteza o međuovisnosti HR-J1 i SL-J1 polazi od činjenice da je »usvajanje L2 u izrazito velikoj mjeri zasnovano na solidnom poznavanju materinskog jezika i vladanju njime« (Dodson, citirano prema Kolorz, 1993, 42). Istraživanja su pokazala da između L1 i L2 postoji međuovisnost; odnosno stupanj poznavanja materinskog jezika u pozitivnoj je korelaciji sa stupnjem poznavanja nematerinskog jezika (Mikeš, 1997). U čemu se očituje međusobno »potpomaganje« između slovenskoga i hrvatskoga jezika? Najizrazitije u upotrebi leksema i sintagmi kojih se ispitanik u danoj situaciji ne može prisjetiti, pa se često umjesto hrvatskim leksemima koristi slovenskim (*...i osam ovih stauka kak se u šumi obnaša, vede ili ...žive srečno do kraja svojih dana*). Ponekad se ispitanik sam i ispravlja (*je vidio da je zrasla jedna velika buča, par sunčanica... No, onda je iz one tikve...*). U ispitanika nailazimo na primjere jezične kreativnosti (Mikeš, 1997), odnosno primjenjuje jezična pravila i lekseme usvojene u slovenskome jeziku i u hrvatskome. Npr. analogijom od slov. *sončnice* izvodi *sunčanice*, ili npr. fonem *r* na početku riječi izgovara kao u slovenskome jeziku s poluglasom, *draž* umjesto *raž*. Međuovisnost hrvatskoga i slovenskoga jezika prisutna je i u mnogim svakodnevnim situacijama u kojima ispitanik često postavlja pitanje: *Kako se to kaže na hrvatskom jeziku?*

8.3.1.2. Glavni (dominantni) jezik

U razvoju bilingvala jedan je od jezika glavni, što ovisi o intenzitetu i kvaliteti interakcije, pa to jedanput može biti prvi jezik, a drugi put drugi jezik (Dodson, 1983). Do odlaska ispitanika u vrtić hrvatski jezik bio je dominantnim jezikom, jer je ispitanik vrijeme uglavnom provodio s majkom. Do obrata među jezicima dolazi s jedne strane odlaskom u vrtić, a naročito odlaskom u slovensku školu. Tada slovenski jezik postaje (glavnim) dominantnim jezikom. Od tada je s ispitanikom sve teže ostvariti strategiju jedna osoba – jedan jezik, pa u svakodnevnoj komunikaciji ispitanik često odgovara sebi lakšim jezikom – slovenskim. Dominantnost jezika okoline i obrazovanja odražava se na svim jezičnim razinama u hrvatskome jeziku, naročito na leksičkoj razini, i to u upotrebi slovenskih leksema i sintagmi,

koje ispitanik često i sam ispravlja, npr. *Nekoć je bio jedan kmet koji... seljak... Ne znam u bistvu*. Poseban problem predstavlja međujezična homonimija (npr. *to je tamo gdje umjetnici svoje slike rastavljaju*; slov. *razstava* hrv. *izložba*; slov. *izložba*, hrv. *izlog*) kao i upotreba gramatičkih oblika tipičnih za glavni jezik, npr. dvojine, opisne komparacije i dr. (...*sta si morala dva svezat nogu skupa, bolje malo*).

8.3.1.3. Međujezične interferencije

Kao što smo već naglasili u poglavlju 1, poznavanje dvaju ili više jezičnih sustava redovito vodi do interferencija među jezicima u kontaktu, i to i u bilingvalnih govornika i u učenju stranoga jezika. Također smo rekli da su interferencije koje se javljaju u kontaktu srodnih jezika jače i dublje nego u slučaju nesrodnih jezika. Rezultat interferencija pogreške su na svim jezičnim razinama koje se teško ispravlja i otklanjaju, što se uočava kod bilingvala, studenata koji uče hrvatski jezik, a slovenski im je prvi jezik (Požgaj Hadži i dr., 2007), pa čak i kod prevoditelja (v. poglavlje 20). Što je slovenski jezik postajao dominantnijim, interferencijske su pogreške u hrvatskome jeziku postojale sve brojnije. Zato je u hrvatskome dijelu snimljene građe posebno zanimljiva analiza interferencijskih pogrešaka koju ćemo detaljnije razmotriti. Za ilustraciju navodimo dva kratka odlomka iz 1. snimanja o logorovanju (Tekst A) te iz 2. snimanja o školskim praznicima u Novigradu (Tekst B).

Tekst A Prvo snimanje (21. 7. 1998) – Logorovanje

(Ispitivačeva pitanja su u kurzivu)

(...) Reci mi, ti si sad bio u izviđačima. I što ste vi naučili o prirodi? O šumi, o drveću?

Ovaj, puno. Da, i imali smo isto ove... šumske škole. Tamo su nas učili sa lukom strijelati i geografske znake i ak je ko, recimo, ranjen ili u nezavesti što napraviš. I onda smo isto radili, taku tehniku smo imali, recimo past za pouhe smo radili ili postavljali igralište za odbojku ili badminton.

Da, rekao si da si dobio neke značke. Te si značke zaslužio prepoznavanjem bilja, lišća... Što ste to skupljali?

Za naruoslovca sam dobio – to je našitak nije značka. Sam morao skupljati pet šumskih lista, no, i... pet šumskih lista i osam ih napisati, šumskih, i osam poljskih i osam vrtnih i... osam ovih... stauka kak se u šumi obnaša, vede.

Po lišću ti razlikuješ drvo?

Da.

Kakvo je borovo lišće?

Bor nema lišća.

Nego što ima?

Iglice.

A kakav je hrast?

Je listav. Lišće ima. (...)

(...) Što ste vi radili, ti i Izidor, kad ste čuvali zastavu?

Ja sam, recimo, čuvao dva sata zastavu on pa dva sata jedilnicu i onda sam video jednu krastaču kako mi je po cipeli lazila i ovog, pouha i šišmiša.

Jesi se bojao šišmiša?

Ne.

A što je Izidor radio dok si ti čuvao?

Izidor je pa stražio jedilnicu i se lijepo grijao na svjeći.

A tebi je bilo hladno?

Ne, zato jer sam imao termopulover.

A što si imao na glavi?

Kapucu.

Dobro. Hoćeš li još nešto reći o logorovanju?

Ne.

Hvala.

Ni za kdj.

Tekst B Drugo snimanje (31. 8. 1998) – Školski praznici u Novigradu

(...) Što je bilo zanimljivo na večeri?

Zanimljivo je bilo to da je bilo puno hrane i da je bila lijepo ukrašena i da sam dobro jeo. To je bilo jedino zanimljivo. Još dobro da nije bilo puno ljudi zato jer onda bi morali... onda bi više pojeli. Ja ne jedem baš jako brzo, ne, tako da bi mi već sve pojeli, ne. Ne bi mogo sve ja pojest što bi htjeo.

Što ste obično imali za ručak?

Na sreću nismo imali graha koji jedemo svaki... graška koji jedemo svaki dan u Ljubljani. Ali na sreću smo imali skoro svaki dan paštu i uvijek smo imali goste. Niti jedan dan nije bio koji ne bi imali gosta.

Sviđa li se to tebi ili ne?

To se mi jako sviđa jer onda imam društvo i slušam razgovore od starca.

Smiju li se slušati razgovori od staraca?

Smiju se, nije zabranjeno, ali nije baš lijepo.

Je li bilo što zanimljivo u tim razgovorima?

To moram ja još razmislit, ću poslje reći, ali jako poslje. (...)

(...) Je li, možda, još što bilo zanimljivo? Grisia?

Da. Bio sam kod tog mojeg prijatelja Đaninota koji ima u Labincima doma atelje. No, išo sam s njim jako rano ujutro u atelje i tamo sam crtao slike. Dvije, jednu jedan metar velik papir po dužini i po širini pola metra sam, gore sam crtau tikve s pastelnim bojicama i neke ruže u vazi. I onda sam sve, tamo sam mogao brisat s nekim, ne znam čim, nekim razređivačem, i mogao sam tamo, mogao sam izmišljat boje i sve. I nacrtao sam dvije slike koje je taj Đanino mi je posudio okvir i onda smo to dali na Griziju, to je tamo gdje umjetnici svoje slike rastavljaju, onda dobe nagrade. Mogu isto djeca ić, sam dobio diplomu. To je u Rovinju.

Na primjeru spontane komunikacije u oba snimanja analizirali smo slovenske interferencije u govoru ispitanika po jezičnim razinama: fonetsko-fonološkoj, morfo(no)loškoj, sintaktičkoj i leksičkoj. Rezultati analize pokazani su u tablici 4.

Tablica 4. *Slovenske interferencije po jezičnim razinama*

Razina	1. snimanje	2. snimanje
Fonetsko-fonološka	<ul style="list-style-type: none">• // <i>igrauca</i>• /v/ <i>naravoslouca</i>• -o <i>napraviou</i>• redukcije i omisije: <i>ukro, napravit</i>	<ul style="list-style-type: none">• -o <i>radiou, igrau</i>• omisije: <i>razgledat</i>

Razina	1. snimanje	2. snimanje
Morfo(no)loška	<ul style="list-style-type: none"> • sibilizacija <i>vodniki</i> <i>našitki</i> • rod imenica <i>čudne oblike</i> • dvojina <i>sta si morala dva svezat</i> <i>sta se poručila</i> • deklinacije <i>ide s umjetnikoma</i> <i>pet šumskih lista učili su nas</i> <i>geografske znake</i> <i>onim bratoma</i> • komparativ <i>bolje malo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • sibilizacija <i>umjetniki</i> • deklinacije <i>Đaninota</i> • komparativ <i>bolje siromašan</i>
Sintaktička	<ul style="list-style-type: none"> • položaj enklitika <i>...Je listav.</i> <i>...i se lijepo grijao.</i> <i>...smo morali stražiti zastavu</i> • ne + gl. + G <i>nije ukrao zastave</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • položaj enklitika <i>Je išao drugi dan</i> <i>...i je jako lijepo zvučalo</i> • ne + gl. + G <i>nismo imali graha</i>
Leksička	<ul style="list-style-type: none"> <i>nezavesti</i> <i>obnaša, vede</i> <i>jedilnica</i> <i>lazila</i> <i>kapucu</i> <i>pridelke</i> <i>ovire</i> <i>Ni za kaj...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>susjeda ima hčerku</i> <i>nismo imali graha</i> <i>rastlina</i> <i>rastvrljaju (slike)</i>

Kao što možemo vidjeti iz tablice 4 na fonetsko-fonološkoj razini javljaju se česte redukcije i omisije, koje su inače tipične i za govornike hrvatskoga i slovenskoga jezika kao prvog, npr. izgovor *-o* u pridjevu radnom kao *-ou* te interferencije u izgovoru fonema */l/, /v/, /r/* i dr. (Požgaj Hadži, 2002). Na morfološkoj razini više je interferencija: neprovođenje sibilizacije, pogreške u deklinaciji i rodu, upotreba

opisne komparacije, upotreba dvojine. Za sintaktičku je razinu najtipičnija i dosljedna pogreška u oba snimanja – položaj enklitika, koje su u hrvatskome postavljene prema pravilima slovenskoga jezičnog sustava (v. poglavlje 4). U oba se snimanja također pojavljuje nepravilan direktni objekt uz negaciju *ne*, npr. *nije ukrao zastave* umjesto *zastavu* (slov.: *ni ukradel zastave*). Najviše interferencija javlja se na leksičkoj razini, posebice u prvome snimanju.

8.3.1.4. Jezik okoline i komunikacijska kompetencija u HR-J1 i SL-J1

Govoreći o bilingvizmu, ni u kojem slučaju ne smijemo zaboraviti okolnosti (i povoljne i nepovoljne) u kojima se on pojavljuje, jer upravo one mogu prouzročiti promjene u ravnoteži dvaju jezika. Jedan od najznačajnijih vanjskih čimbenika koji utječe na komunikacijsku kompetenciju bilingvala jest jezik okoline. U kakvom su odnosu jezik okoline i interferencije između HR-J1 i SL-J1 pokazala je usporedba interferencijskih pogrešaka prvoga i drugoga snimanja. Usporedivši ih, dobili smo tri skupine pogrešaka: one koje se pojavljuju samo u 1. odnosno 2. snimanju te one »najtvrdokornije«⁵⁵ koje se pojavljuju u oba snimanja i koje su prikazane u tablici 5.

Tablica 5. »Najtvrdokornije« pogreške

Razina	»Najtvrdokornije« pogreške
Fonetsko-fonološka	<ul style="list-style-type: none"> • pridjev radni -o • redukcije, omisije
Morfo(no)loška	<ul style="list-style-type: none"> • sibilizacija • deklinacija • komparativ
Sintaktička	<ul style="list-style-type: none"> • položaj enklitika • ne + gl. + G
Leksička	<ul style="list-style-type: none"> • homonimi

»Najtvrdokornijim« pogreškama treba posvetiti posebnu pozornost jer su one toliko nesvjesne da čak ostaju i trajne (fosilizacija, v. poglavlje 13): na fonetsko-fonološkoj razini to je izgovor *-o* u pridjevu radnom te redukcije i omisije, na morfološkoj razini sibilizacija, deklinacija i opisna komparacija te na sintaktičkoj razini automatizirani red riječi i direktni objekt uz negaciju *ne*.

55 Više o takvome tipu pogrešaka v. u Požgaj Hadži i dr., 2007.

Možemo zaključiti da jezik okoline (ili hrvatski ili slovenski) utječe na komunikacijsku kompetenciju bilingvala. U dječjem je govoru više interferencija kada je dijete duže i kontinuirano izloženo jednom od jezika; rezultati istraživanja pokazali su da je manje slovenskih interferencija onda kada je ispitanik duže boravio u hrvatskoj jezičnoj okolini.

8.3.2. Slovenski jezik

U slovenskome govornom diskursu, koji je ispitaniku jezik okoline u kojoj živi i njegov jezik obrazovanja, vide se karakteristike koje i inače ima govoreni diskurs. Iz snimljene građe vidi se da se govor ispitanika razlikuje s obzirom na to sudjeluje li u komunikaciji s drugom osobom ili pripovijeda priču. Razlikovanje tih dvaju tipova govorenog diskursa mogli bismo pripisati:

- strukturi teksta (jednom je riječ o dijalogu, drugi put o monologu) ili
- funkciji teksta (jednom je riječ o nebeletrističkome, a drugi put o beletrističkome tekstu).

Obje vrste diskursa možemo razlikovati s obzirom na neke karakteristike na fonetsko-fonološkoj i sintaktičkoj razini. Za dijalog su tipične česte redukcije i omisije, odnosno izgovaranje vokala niže u vokalskom trokutu koje dovodi do njihovog ispuštanja, najčešće npr. na kraju riječi (*dost* ← *dosti*, *mel* ← *imeli*, *mal* ← *malo*), na početku (*mel* ← *imeli*) i u sredini riječi (*pôr* ← *pri*, *prjatlom* ← *prijateljem*...).

Za ilustraciju navodimo dva kratka odlomka iz 1. snimanja (Tekst C) i iz 2. snimanja o logorovanju (Tekst D).

Tekst C: Prvo snimanje (14. 7. 1998) – Taborjenje

(...) In kako sta stražila zastavo?

Jst sm biu pr zastavi in sm pač gledu, da kdo ne ukrade, Izidor pa je stražu ekonomat, pa jedilnico ... pa plenk, to je blo skupi, ne. No, in js sm vidu, k se je neki plazđl po mojđm čeułu. K sm posvetu je bla hrastača. No pa pouhou je blo velik ...

Kaj pa kdo od tvojih kolegov, tabornikov? Je prišel kdo in jo hotel ukrasti?

Eni so pršli, sam jih rajš nism šou ujet, kr sm biu prepričan, da ... in če bi js teku za njimi, bi potem oni pršli in bi jo ukradl, pa sm rajš tđm ostđu.

Torej sta bila z Izidorjem uspešna in sta obranila zastavo?

Ja, sva.

Kaj pa potem?

No in drugo jutro ... Edino, kar mi ni blo na ceumu taboru ušeč, je bla telovadba. Mi je šla tok na žiuce, ko si nausezgodu zjutri moru tečt in use. No potem smo mel tist ... smo mel gozдне šole in smo strelal z lokom v tarčo ... pa šotorke smo postaulal. (...)

Tekst D: Drugo snimanje (31. 8. 1998) – Školski praznici u Novigradu

(...) San, ali si ti že kaj sam napisal?

Ja, vam bom povedu zgodbo, ki sđm jo js napisu, **po imenu** Čarobna semena. No, nekoč je biu revđn kmet in imeu je tri sinove: najmlajšega, malo starejšega in najstarejšega. Starejša sta se poročila in odšla s hiše. No, tako je ostau samo še mlajši brat. Odločiu se je, da bo šou v Jeruzalem. Imeu je dougo dougo pot in jahau je na osličku, ki ga je poimenoval Kuki. Ime mu je bilo Petđr. Ko je končno prispeu v Jeruzalem, si je nekje na bolj samotnem kraju narediu šotor in se odpočiu. Zelo trdno je spau. Ko je prišeu, ko je začeu štet denar in se odločiu, da bo šeu nakupovat v mesto. Odšeu je v mesto in kupiu samo robo: tisto ter ono pa darila in use. Pri nekem bolj reunem trgovcu je zagledau majhno mošnjjo, pouno čarobnih semen. Odločiu se je, da bo še to kupiu, in res kupi in spravi se v šotor. Spet trdno zaspi in ko se drugo jutro prebudi, zagleda semena, kako se usa bleščijo iz mošnjje. No, in hoteu jih je prijeti v roko – čim se jih je dotakniu, semena **so nehala bleščati**. (...)

(...)

(...) Kje si razstavljaj slike ?

Na Griziji. To je ena ulica, kjer umetniki pridejo, dajo gor svoje slike in čakajo na podelitđu diplom. No tko da ... **Traje** pa ceu dan. No, in js sm tud razstaulju svoje slike, na konc sm dobiu diplomu. Ta Grizija je čist neresna za otroke. In sm se odloču, da ne bom več šou na to Grizijo in briga me, ampak že lansko leto sm to reku, in res nism šou na Grizijo, ampak so mel v Novigradu eno tud tako delaunico in je ... lepo potekala in potekala je tko, da smo šli po eni ulici, ki se imenuje Duga ulica. No, in tm je kr tko, je kr zlo pusto, so stare hiše še, no, in potem smo si, mislđm, ne, kje bi lahko biu kđkšn, kje kđj manka, da bi to polepšđu. No, in tko smo polepšal z rožami, smo narisal, rečmo, js sm ene velke rože narisu, se pa zlo dobr spomnđm, kar je blo **velikim** ušeč, da smo se ... To je bla ena taka hiša, ko je mela ene take grozne rešetke. In tm smo narisal zapornika, ko upije, da bi rđd šou vđn. No, in tko smo, lepo smo

ga dal v rešetke, pa eno roko je meu udzuni pa mahu. Potem smo znak ukrasil z očmi pa usti, potem posod so ble še rože, pa vrči, moj bratranc je narisu ene vrče, potem smo pa še, potem smo še eno drevo ukrasil, ki je blo čist pouno jabouk. V kôkšnih jabolkih so bli tud črvički in še ptičke so tko dol visele.

In kaj si še počel?

In usak dan sm se kopu, kr sm že povedu. Usak dan smo mel ubiske, ne, in to mi je blo zlo dobr, kr mi ni blo potem ponoči dougčôds in sm poslušu use, kar so pač nardili, kaj se je zgodil, kaj piše v časopisu in kakšni požari so bli in kakšôn je uzrok požarou in tko naprej. To mi je blo zlo zanimivo. No, nekega dne smo šli v Labin. No, in ta Labin je ... tam delajo, je zdôj eno za kiparje, kjer lahko se pride tud mal pogledat. No, in tam dela ta umetnik en velôk kíp, nôš prjatu, ime mu je Đanino. No, on, smo, ko smo pršli tm, je blo zlo lepo in to so delal v enôm parku, so mel lepo senco. No, in on je naredu en velôk pravokotnik in notr lukno, potem je pa notr ddu plošče. No, in to je on naredu. Te plošče pomenjo knjige. (...)

8.3.2.1. O govorenem diskursu

Usporedba obaju ispitanikovih diskursa pokazuje razlike na fonetsko-fonološkoj razini, a svakako su značajnije razlike na sintaktičkoj razini. Iskazi su u dijalogu jednostavni, nepotpuni, puni su stanki i raščlanjivanih signala (npr. *pač, no...*). U najviše slučajeva iskazi, koji doduše odražavaju zapletenu strukturu (uzročno-posljedični odnos) ostanu nepotpuni ili nedovršeni (*Eni so pršli, sam jih rajš nism šou ujet, kr sm biu prepričan, da... in če bi js teku za njimi /.../*).

8.3.2.2. Interferencije na morfosintaktičkoj, sintaktičkoj i leksičkoj razini

Na tim razinama vidi se nekoliko razlika u oba snimanja. Kada je ispitanik duže vrijeme stalno »izložen« hrvatskome jeziku kao jeziku okoline, u slovenskome jeziku očite su neke interferencije. Interferencija u prvome snimanju na tim jezičnim razinama nije bilo. U drugome se snimanju (v. tablicu 6) javljaju interferencije na:

- leksičkoj razini (*traje* ← *traja*, *brez*, *velikim* ← *veliko ljudem*) – ispitanik se sam ispravlja što pokazuje da je svjestan dvaju jezika i sredstava vezanih za jedan, odnosno drugi jezik,
- sintaktičkoj i morfosintaktičkoj razini (*po imenu* ← *z naslovom* *Čarobna semena*, *so nehali bleščati* ← *so se nehali bleščati*, *podeli darila* ← *razdeli darila*).

Tablica 6. *Slovenske interferencije po jezičnim razinama*

Razina	1. snimanje	2. snimanje
Leksička	–	<i>traje, brez, velikim ljudem</i>
Sintaktička i morfosintaktička	–	<i>po imenu, so nehali bleščati</i>

Možemo zaključiti da je interferencija u slovenskome jeziku mnogo manje nego u hrvatskome. Interferencije se pojavljuju u drugome snimanju kada je ispitanik duže »izložen« hrvatskome jeziku. Pogreške na leksičkoj razini ispitanik neposredno sam ispravlja, dok sintaktičke i morfosintaktičke pogreške ostaju neispravljene.

Ovim smo istraživanjem dobili zanimljive rezultate, potvrđene u literaturi o bilingvizmu (npr. Grosjean, 1982; Vilke, 1991a), o različitim pojavama razvoja hrvatsko-slovenskog bilingvala. Istraživanjem smo potvrdili hipotezu o međuovisnosti HR-J1 i SL-J1, hipotezu o glavnom (dominantnom) jeziku – slovenskome, hipotezu o većem broju slovenskih interferencija na svim jezičnim razinama te hipotezu o jeziku okoline kao glavnom vanjskom čimbeniku koji utječe na komunikacijsku kompetenciju bilingvala. Interferencija je, dakle, više u HR-J1, odnosno hrvatskome jeziku, koji nije jezik okoline ispitanika (u Ljubljani s njim hrvatski govori uglavnom njegova majka). Kada je hrvatski jezik duže vremena ispitanikov jezik okoline, interferencija je u hrvatskome doduše manje, iako još uvijek više nego u 1. i 2. snimanju na slovenskome jeziku. I interferencije u slovenskome jeziku, koji je ispitanikov jezik okoline, ali i jezik obrazovanja, potvrđuju pretpostavku o važnosti jezika okoline kao glavnog čimbenika koji utječe na komunikacijsku kompetenciju bilingvala. Interferencije u slovenskome jeziku pojavljuju se samo u 2. snimanju, posebice na leksičkoj i sintaktičkoj razini; u hrvatskome jeziku ima ih mnogo više i na ostalim jezičnim razinama.

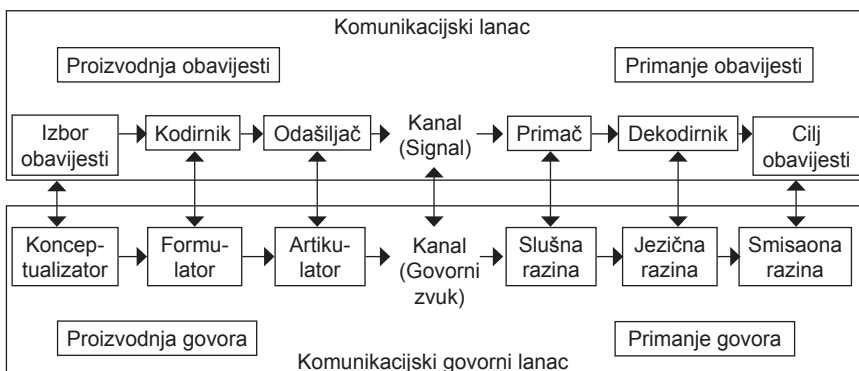
Istraživanje je, dakle, pokazalo da simultani slovensko-hrvatski bilingval ima dva prva jezika, od kojih je jedan dominantan – SL-J1, koji je ujedno i jezik okoline i jezik obrazovanja. U komunikaciji s bilingvalom dosljedno primjenjujemo strategiju jedna osoba – jedan jezik; od te strategije ima odstupanja u slovenskom jezičnom okruženju kada bilingval govori/odgovara jezikom koji mu je »lakši i pristupačniji«, tj. slovenskim. Međutim, kada dođe u hrvatsko jezično okruženje, tih je odstupanja

manje. Istraživanje nam je također pokazalo da ispitanik postaje sve svjesniji svog bilingvizma – nadajmo se da će mu ta svijest i stalna upotreba obaju jezika omogućiti spontano prelaženje iz HR-J1 u SL-J1, odnosno simultano upotrebljavanje i slovenskoga i hrvatskoga jezika.

9. Slušateljeva redakcija govornika

Damir Horga, Vesna Požgaj Hadži

Govor je komunikacijski proces u kojemu se prenose obavijesti kodirane jezičnim i posebnim govornim znakovima. Ti su znakovi zvučni, usmjereni od govornika k slušatelju (iako govornik i slušatelj mogu biti u istoj osobi) i moraju biti optimizirani u težnji minimalnoga zajedničkog komunikacijskog napora govornika i slušatelja. U govornoj komunikaciji govornik proizvodi obavijesti a slušatelj ih prima. Proizvodnja i primanje obavijesti hijerarhijski su organizirani zrcalni procesi u kojima obavijest prolazi nekoliko stupnjeva preoblike prelazeći s jedne na drugu razinu. Komunikacijski se lanac sa svojim elementima može usporediti s razinama u proizvodnji i primanju govora (slika 5). Ovaj je model usporediv s Lurijinim (1979) modelom funkcioniranja mozga prema kojemu je mozak funkcionalno podijeljen na motoričku jedinicu (proizvodnja) i senzoričku jedinicu (primanje). Svaka od tih dviju jedinica može se podijeliti na tri zone koje imaju različitu ulogu u obradi obavijesti. U motoričkome je dijelu tercijarna zona (asocijativna i integracijska) inicijator aktivnosti, sekundarna zona odabire motorički program, a primarna aktivira periferiju. U senzoričkome dijelu primarna zona obrađuje obavijest u temeljnim atributima njezina senzoričkog modaliteta, u sekundarnoj se zoni prepoznaju obrasci, a u tercijarnoj se obavijest interpretira i asocijativno povezuje s drugim obavijestima pristiglima obradom drugih senzoričkih modaliteta. Ovakav model pretpostavlja serijalnu proizvodnju i obradu obavijesti. Međutim, moguće je i vjerojatnije zamisliti da postoje paralelni procesi i da pojedine razine rade paralelno i anticipacijski te da se u nekoj fazi obrade obavijesti njihovi rezultati integriraju u konačnoj proizvodnji ili razumijevanju obavijesti.



Slika 5. Usporedni modeli komunikacijskoga procesa te proizvodnje i primanja govora

Temeljno je komunikacijsko pitanje kako se ostvaruje istost između obavijesti koju je govornik proizveo i one koju je slušatelj primio. To je pitanje opravdano budući da obavijest na svome putu od izvora do cilja prolazi niz preoblika i u procesu proizvodnje govora i tijekom njegova primanja. Osim toga u tom se procesu na različitim mjestima može pojaviti buka koja ometa ili proizvodnju ili prijenos ili primanje obavijesti.

9.1. Govore li govornici besprijekorno?

U proizvodnji govora treba učiniti dvoje: valja ga planirati, a zatim planirano ostvariti. Planiranje govora može biti različitog opsega i stupnja preciznosti. Govor se može planirati od razine diskursa, govornog odjeljka, rečenice do izbora riječi. U spontanome govoru planiranje može biti nepotpuno i zato govornici tijekom izvedbe plana griješe. Također govornici moraju u radnoj memoriji izgraditi izgovorni motorički program kojim se definiraju naredbe mišićima o načinu i vremenskoj organizaciji njihovih kontrakcija. I na razini planiranja i na razini izvođenja govora govornik nije savršen. Zato se na obje razine mogu pojaviti pogreške. Pogreške u proizvodnji govora mogu se podijeliti na dvije vrste. Jedno su pogreške koje nastaju stoga što govornik istodobno planira i izvodi govor. To su različiti oblici disfluentnosti koji pokazuju da je govornik zastao u izvođenju jer mu treba vremena za daljnje planiranje govora. Drugo su pogreške koje nastaju u samoj izvedbi zbog problema u organiziranju i izvođenju motoričkog izgovornog programa. To su različite izgovorne nespretnosti koje postaju česte kod umornih govornika, kada govornik žuri ili kada govori pod nekim psihičkim pritiskom. Govornici se međusobno više razlikuju po tome koliko su vješti u planiranju govora nego po tome koliko su vješti u njegovoj izvedbi. Različite stanke, oklijevanja određuju tempo govora u većoj mjeri nego brzina artikulacijskih pokreta. Goldman-Eisler (1968) ustanovila je da govornici 40–50 % vremena potroše na stanke. Individualne su razlike, međutim, vrlo velike te postoje govornici koji na stanke potroše samo 5 % vremena govora i drugi, kojima je za to potrebno i do 65 % vremena. Poznato je da se dva osnovna tipa afazija, motorička i senzorička, razlikuju po tome što je za motoričku afaziju karakteristična tendencija prema minimumu govorenja i maksimumu stanki tj. tišine. Za senzoričke je afazičare svojstvena tendencija prema maksimalnoj govornoj proizvodnji bez zastajkivanja. I jedna i druga vrsta afatičkog govora mogu biti jednako nerazumljive. Izgleda da se i normalni govornici količinom svojih oklijevanja i fluentnošću govora priklanjaju jednom ili drugom afatičkom polu, pa u svojoj govornoj proizvodnji slične neki motoričkim, a drugi senzoričkim afazičarima (Horga, 1996).

9.2. Glas/govor i tekst/jezik – različitost u pravilima građenja i strukturi

U spontanome govoru, koji je zapravo najčešći oblik govorne komunikacije, slušatelj ne dobiva idealan govor jer ga govornik vrlo rijetko proizvodi. Govorna se obavijest može raslojiti na dva dihotomna sloja po različitim kriterijima: na glas i tekst, na verbalno i neverbalno, na segmentalno i suprasegmentalno, na afektivno i logičko, na govorno i jezično. Glas/govor i tekst/jezik razlikuju se u pravilima građenja i strukturi. Za glas/govor može se reći da je građen na pragmatički način, a to znači da ima slabe veze, polagani tempo govora, više manjih intonacijskih cjelina, red riječi upravljani pragmatičkim principom, semantičku jednostavnost, manja važnost pridaje se gramatičkoj morfologiji, desnohemisferalnu orijentaciju. Tekst/jezik strukturiran je tako da postoji čvrst odnos podređenosti, brz tempo govora, manji broj većih intonacijskih cjelina, red riječi koji signalizira semantičke funkcije, kompleksniji semantički odnosi, razrađena uporaba gramatičke morfologije, lijevohemisferalna orijentacija.

9.3. Cjelovit govor sastoji se od govorenja i slušanja

»Slušatelj nije tek pasivan primalac poruke, nego je sugovornik u punom značenju te riječi, a njegova aktivnost, pa i kad glasno ne odgovara, nije manja od govornikove. (...) Teorijski optimum govorne komunikacije postignut je kad su uloge izjednačene, kad govor do polovice oblikuje govornik, a ostalo dooblikuje slušač.« (Škarić, 1988, 90). Iz prethodnoga opisa strukture govora vidljivo je da zbog njegove »nesavršenosti« udio slušaoca u komunikaciji postaje još važniji. Ponekad slušalac gotovo dobiva »poluproizvode« koje sam mora pretvoriti u finalni proizvod. Zato se slušalac javlja kao govornikov redaktor. Koliko je njegova uloga složena, vidi se iz složenosti kognitivnog procesa koji prati slušanje: recepcija, slušanje, percepcija i diskriminacija, cijeli proces zahtijeva održavanje pozornosti, prepoznavanje govornih glasova, prepoznavanje jezičnih oblika, pridruživanje primarnog značenja, integracija iskustva (razumijevanje), pridruživanje sekundarnoga smisla (interpretacija) i dugoročno pamćenje obavijesti (Barker, 1971).

Slušanje uz navedenu složenost postaje još složenije ako je riječ o slušanju na stranome jeziku kada slušalac ne vlada u potpunosti kodom stranoga jezika.

9.4. Istraživanje tekstualizacije spontanoga govora

9.4.1. Problem istraživanja

Govor je, kao što smo rekli, komunikacijski proces u kojemu se prenose obavijesti koje na svome putu od izvora do cilja doživljavaju niz preoblika u procesu proizvodnje govora i u njegovu primanju. Pritom se postavlja pitanje na koji se način ostvaruje istost između obavijesti koju je govornik proizveo i one koju je slušatelj primio. Budući da govornici ne proizvode idealan govor, postavlja se pitanje kako slušatelji iz neidealnoga govora otkrivaju obavijesti te koje redakcijske postupke pritom provode. Nadalje se postavlja pitanje kako to čine slušatelji koji slušaju strani jezik čijim kodom ne vladaju u potpunosti.

9.4.2. Cilj istraživanja

U poglavlju se razmatra pitanje kako slušatelji tekstualiziraju spontani govor na hrvatskome jeziku ako im je to prvi jezik ili ako im je hrvatski strani. Pretpostavlja se da će tekstualizacija biti bolja ako je poznavanje jezičnoga koda bolje, što je slučaj u prvome jeziku u odnosu na strani te da adekvatnost tekstualizacije zapravo predstavlja mjeru primljene obavijesti iz govorenog izričaja.

9.4.3. Metoda istraživanja

U istraživanju su sudjelovale dvije skupine od po 5 studenata druge godine kojima je prvi jezik hrvatski ili slovenski, a studiraju onaj drugi jezik kao strani, tj. slovenski na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, a hrvatski na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Ljubljani. Studenti su dvaput slušali odsječak spontanoga govora u trajanju od 2 minute iz jedne radijske emisije na hrvatskome jeziku. Prije drugog slušanja ispitanicima je podijeljen tekst spontanoga govora (v. prilog 1) sa zadatkom da ga nakon drugog slušanja tekstualiziraju, tj. pretvore u pisani oblik. Istraživanje je provedeno u travnju 2004. godine na filozofskim fakultetima, i to za studente kojima je hrvatski prvi jezik u Zagrebu, a za studente kojima je prvi jezik slovenski u Ljubljani. Studenti su imali 90 minuta da tekstualiziraju govor. Isti je zadatak obavila i lektorica/prevoditeljica hrvatskoga jezika kojoj je hrvatski, daka-ko, prvi jezik i za koju se može smatrati da ima najviši stupanj jezične kompetencije. Jezična kompetencija ispitanika nije posebno mjerena, ali se može pretpostaviti da su to tri jasno odvojena stupnja jezičnoga znanja: lektorica/prevoditeljica, studenti kojima je hrvatski prvi jezik i studenti koji studiraju drugu godinu hrvatski, a prvi im je jezik slovenski.

9.5. Rezultati i diskusija

U ovome poglavlju navodimo samo rezultate istraživanja za hrvatski jezik koji se odnose na karakteristike tekstualizacije govora, i to a) lektorice/prevoditeljice b) govornika hrvatskoga kao prvog jezika i c) govornika hrvatskoga kao stranog jezika.

9.5.1. Tekstualizacija govora

9.5.1.1. Kako to rade vrsne lektorice/prevoditeljice (v. prilog 2)

Da je tekstualizacija govora nezahvalan posao, uvjerit ćete se odmah čim pokušate pretvoriti govoreni tekst u pisani, o čemu svjedoči i komentar lektorice koja je govor tekstualizirala: »*Nećete vjerovati, ali ovo mi je bilo puno teže od svih prijevoda i lektura koje inače radim. Govor gotovo da nema ni glave ni repa, rečenice su napola dovršene, u njima nema glagola, govornik ponavlja riječi, parafrazira itd. Kako od toga napraviti nešto suvislo?*«. Pri tome se postavlja niz otvorenih i neriješenih problema, spomenimo npr. pitanje »dubine« tekstualizacije i »slobode« pretvaranja govorenoga teksta u pisani te pitanje (ne)tolerancije i liberalnosti lektora (tako je npr. istraživanje provedeno za slovenski jezik, čije rezultate ne donosimo u ovome poglavlju, pokazalo da je slovenski lektor, za razliku od hrvatskoga, bio mnogo liberalniji).

Pogledajmo što je u tekstualizaciji izbačeno, dodano i ispravljeno.

- pleonazmi: *samog pojma globalizacije → pojma globalizacije; jedan prostor → prostor; jedna suvremena kolonija → suvremena kolonija; jedna vrlo vrlo osjetljiva problematika → vrlo osjetljiva problematika* itd.,
- ponavljanja: *u kojem svako može ravnopravno hm u kojeg svako može ravnopravno ispunjavat → u kojem se svatko može ravnopravno ispunjavati; i i i → i; gašenje radnih mjesta odnosno gubljenje hm hm radnih mjesta od strane hrvatskih radnika → gašenje, odnosno gubljenje radnih mjesta za hrvatske radnike; za za očuvanje prirode → za očuvanje prirode; to je jedna vrlo vrlo osjetljiva problematika → vrlo osjetljiva problematika* itd.,
- zastajkivanja: *hm, hm hm* itd.,
- deikti koji funkcioniraju kao poštapalice: *to je opet hm to novo → to je novo; svakako ovaj zaostajemo → svakako zaostajemo* itd.

Dodani su:

- glagoli: *ako mi dopustite možda → ako mi dopustite, naveo bih; tim otvaranjem otvara → tim otvaranjem omogućuje; sada šanse hm hm da se tu plasiraju → sada postoje šanse da se tu plasiraju; s druge strane da ne postanemo → s druge strane želimo postati; s druge strane hm još jedna velika → s druge strane postoji još jedna velika* itd.

Ispravljeno je:

- položaj enklitika: *svakako i uloga crkve je tu pa što se tiče* → *svakako je važna i uloga crkve; jedan od elemenata koji sačinjavaju tu globalizaciju je ekologija* → *jedan je od elemenata koji čine tu globalizaciju ekologija* itd.,
- elementi razgovornog jezika, prije svega redukcije: *reć, nudit, prezentirat, artikulirat, svako* → *reći, nuditi, prezentirati, artikulirati, svatko* itd.

Možemo zaključiti da je tekstualizacijom dosta toga prepravljeno (jesu li to uopće identični tekstovi – pita se lektorica/prevoditeljica) iako se i u pisanome tekstu još uvijek vidi da je riječ o govoru (npr. na početku teksta *Ako mi dopustite; kao što je Sever rekao ili gđa Granić; da tako kažem* itd.). Naravno, sve tekstualizacije podložne su dopunama i izmjenama i nose »individualni pečat« osobe koja ih je tekstualizirala. U nastavku pogledajmo kako su, za razliku od lektorice koja se bavi lektoriranjem i prevođenjem, studenti tekstualizirali govor.

9.5.1.2. Govornici hrvatskoga kao prvog jezika (v. prilog 3)

Govornici hrvatskoga kao prvog jezika u tektualiziranome govoru izbacili su sva zastajkivanja i oklijevanja te ispravili redukcije. Zanimljivo je da su ostavili mnoge pleonazme i ponavljanja – obično iza rečenica koje slijede jedna iza druge, pa ta ponavljanja zapravo imaju funkciju isticanja. Ostavili su i neke tipične pogreške koje bi se u pisanome tekstu morale ispraviti, npr. položaj enklitika (*svi ti proizvodi su dobrim dijelom; jedan od elemenata koji sačinjavaju globalizaciju je ekologija*) ili upotreba *kojeg* (*prostor kojeg svatko može ravnopravno*).

9.5.1.3. Govornici hrvatskoga kao stranog jezika (v. prilog 4)

I govornici hrvatskoga kao stranog jezika u tekstualiziranome govoru izbacili su sva zastajkivanja i oklijevanja te uglavnom ispravili redukcije. Kao i govornici hrvatskoga kao prvog jezika također su ostavili većinu pleonazama i ponavljanja; njihove su tekstualizacije zapravo najbliže govoru. Jezična nekompetentnost dolazi do izražaja i u nekim primjerima nepravilne organizacije rečenica, tj. spajanju dijelova koji nisu logično međusobno povezani. Također se vidi i tendencija dijeljenja rečenica, kao što pokazuje ovaj primjer: *Što se tiče zaustavljanja u globalnoj utrci, mislim da je sukladno svojim mogućnostima ipak uspijevamo u dobroj mjeri u nekim segmentima. Globalnu utrku pratiti, normalno nismo svi krenuli s istih pozicija*.

Kod ispitanika hrvatskoga kao stranog jezika pojavljuju se tipične interferencije iz slovenskoga kao jezika prvog koje posebno dolaze do izražaja:

- u nepravilnoj interpunkciji, naročito zarez (Ako mi dopustite možda samo... Kao što je gospođa Granić rekla sama... Šanse su, da se tu plasiraju...),
- u položaju enklitika (Šansa da se tu plasiraju i hrvatski proizvodi su velike),
- u nerazlikovanju *ć* i *č* (očuvanje, reči, tiće),
- u nepravilnim padežima (nemamo tako razvijenog gospodarstva, u samo Evropsko unijo) itd.

Rezultati analiza tekstualizacije studenata pokazuju da jezična kompetencija u prvom jeziku i u stranom jeziku igra relevantnu ulogu; što je kompetencija manja, pisani su tekstovi sličniji govorenima. Istraživanje je potvrdilo da postoje velike razlike u načinu ostvarivanja teksta govorenim i pisanim jezikom. Jezična kompetencija u prvom i stranom jeziku ima značajnu ulogu u primanju obavijesti, što se očituje u razlikama u tekstualizaciji spontanoga govora kod ispitanika čiji je stupanj vladanja jezikom različit. Što su ispitanici jezično nekompetentniji, pisani su im tekstovi bliži govorenima. Osim toga jezično nekompetentniji ispitanici imaju problema i u primanju obavijesti (npr. spajanju dijelova rečenica koji nisu međusobno logično povezani).

Ovo je istraživanje pokazalo da je uloga slušaoca u komunikaciji iznimno složena i značajna; mi se zapravo neprestano nalazimo u ulozi govornikovih redaktora. Spontani govor (koji je gotovo uvijek neidealno) nije jednostavno preoblikovati u pisani tekst; pri tome se provode različiti redakcijski postupci koji ovise o liberalnosti redaktora, ali i o njegovoj jezičnoj kompetenciji. Što je jezična kompetencija manja ili u prvom ili u stranom jeziku, manje je intervencija i pisani je tekst bliži govornome. Osim toga istraživanje je pokazalo da se kod ispitanika kojima je hrvatski jezik strani pojavljuju očekivane i tipične interferencije kojima je uzrok prvi jezik, tj. slovenski. Možemo zaključiti da i govoreni i pisani jezik (diskurs) imaju svoje zakonitosti, oni su, kao što kaže Jagoda Granić (1997, 42), »autonomni, imaju svoju vlastitu strukturu, svoje oblike i stilove. Svaki se naime pisani jezik razlikuje od svoje govorene osnove« i zato se, kao što smo vidjeli, i načini ostvarivanja teksta govorenim i pisanim jezikom potpuno razlikuju.

Prilog 1 – Govoreni tekst

ako mi dopustite možda još samo jednu pojednostavljenu definiciju samog pojma globalizacije mi govorimo o globalizacijskim procesima mislim da možemo reć da je globalizacija naprosto jedan prostor u kojem hm svako može ravnopravno hm u kojeg svako može ravnopravno ispunjavat to su

pojedinci interesne grupe politički gospodarski subjekti i tu prezentirat i artikulirat svoje programe sadržaje nudit svoje proizvode sada šanse hm hm da se tu plasiraju i hrvatski proizvodi su velike međutim postoje i te zamke ili opasnosti jer se tim otvaranjem otvara i slobodan uvoz jeftinih i kvalitetnih proizvoda iz zemalja čije su čija su gospodarstva i ekonomije puno tehnološki razvijenije prema a svi ti proizvodi su dobrim dijelom da li izravno ili neizravno subvencionirani i onda za posljedicu to može imati naprosto gašenje hrvatskih pogona odnosno na tragu ovoga što je gospodin sever rekao gašenje radnih mjesta odnosno gubljenje hm hm radnih mjesta od strane hrvatskih radnika s druge strane hm još jedna velika opasnost po meni može biti a tiče se hm rasprodaje nacionalnog bogatstva dobara prije svega zemljišta ono što nazivamo obiteljskim srebrom što se nikako ni pod koju cijenu nebi smjelo prodavati jer ako bi se na taj način odnosili naspram svoga prirodnog bogatstva sigurno bi vremenom postali jedna suvremena kolonija gdje bi neki drugi odlučivali i upravljali tim nacionalnim bogatstvom (...)

Prilog 2 – Prva tekstualizacija (lektorica/prevoditeljica)

Ako mi dopustite, naveo bih možda još samo jednu pojednostavljenu definiciju pojma globalizacije. Govorimo o globalizacijskim procesima. Mislim da možemo reći da je globalizacija naprosto prostor u kojemu se svatko može ravnopravno ispunjavati. To su pojedinci, interesne grupe i politički gospodarski subjekti koji prezentiraju i artikuliraju svoje programe i sadržaje, nude svoje proizvode. Sada postoje šanse da se tu plasiraju i hrvatski proizvodi i one su velike.

Međutim, postoje i zamke ili opasnosti jer se tim otvaranjem omogućuje i slobodan uvoz jeftinih i kvalitetnih proizvoda iz zemalja čija su gospodarstva tehnološki puno razvijenija, a svi su ti proizvodi dobrim dijelom, izravno ili neizravno, subvencionirani. Posljedica može biti gašenje hrvatskih pogona, ili – na tragu ovoga što je gospodin Sever rekao – gašenje, odnosno gubljenje radnih mjesta za hrvatske radnike.

S druge strane, postoji još jedna velika opasnost, a tiče se rasprodaje nacionalnoga bogatstva i dobara, prije svega zemljišta. To je ono što nazivamo obiteljskim srebrom, što se nikako i ni pod koju cijenu ne bi smjelo prodavati jer ako bismo se na taj način odnosili naspram svoga prirodnog bogatstva, sigurno bismo s vremenom postali suvremena kolonija gdje bi neki drugi odlučivali i upravljali tim nacionalnim bogatstvom. (...)

Prilog 3 – Druga tekstualizacija (hrvatski prvi jezik)

Ako mi dopustite možda još samo jednu pojednostavljenu definiciju samog pojma globalizacije. Mi govorimo o globalizacijskim procesima. Mislim da možemo reći da je globalizacija naprosto jedan prostor kojeg svatko može ravnopravno ispunjavati, to su pojedinci, interesne grupe, politički gospodarski subjekti; i tu prezentirati i artikulirati svoje programe, sadržaje, nuditi svoje proizvode. Sada šanse da se tu plasiraju i hrvatski proizvodi su velike, međutim postoje i zamke ili opasnosti jer se tim otvaranjem otvara i slobodan uvoz jeftinih i kvalitetnih proizvoda iz zemalja čija su gospodarstva i ekonomije tehnološki razvijenija, a svi ti proizvodi dobrim dijelom, da li izravno ili neizravno, subvencionirani i onda za posljedicu to može imati naprosto gašenje radnih mjesta, odnosno gubljenje radnih mjesta od strane hrvatskih radnika s druge strane. Još jedna velika opasnost po meni može biti, a tiče se rasprodaje nacionalnog bogatstva, dobara prije svega, zemljišta, ono što nazivamo obiteljskim srebrom, što se nikako, ni pod koju cijenu ne bi smjelo prodavati. Jer ako bi se na taj način odnosili naspram svoga prirodnog bogatstva sigurno bi s vremenom postali jedna suvremena kolonija gdje bi neki drugi odlučivali i upravljali tim nacionalnim bogatstvom. (...)

Prilog 4 – Treća tekstualizacija (hrvatski strani jezik)

Ako mi dopustite možda još samo jednu pojednostavljenu definiciju samog pojma globalizacije, mi govorimo o globalizacijskim procesima. Mislim da možemo reći da je globalizacija naprosto jedan prostor u kojemu svako može ravnopravno ispunjavati. To su pojedinci, interesne grupe, politički, gospodarski subjekti i tu prezentirati i artikulirati svoje programe i nuditi svoje proizvode. Sada, šanse su da se tu plasiraju i hrvatski proizvodi su velike, međutim postoje i te zamke ili opasnosti jer se tim otvaranjem otvara i slobodan uvoz jeftinih i kvalitetnih proizvoda iz zemalja čija su gospodarstva i ekonomije puno tehnološki razvijenija. Prema tome svi ti proizvodi su dobrim dijelom da li izravno ili neizravno subvencionirani i onda za posljedicu to može imati naprosto gašenje hrvatskih pogona odnosno na tragu ovoga što je gospodin Sever rekao za gašenje radnih mjesta odnosno gubljenje radnih mjesta od strane hrvatskih radnika. S druge strane još jedna velika opasnost, po meni, može biti a tiče se rasprodaje nacionalnog bogatstva dobara prije svega zemljišta, ono što nazivamo obiteljskim

srebrom što se nikako ni pod koju cijenu nebi smjelo prodavati jer ako bi se ne taj način odnosili naspram svoga prirodnog bogatstva, sigurno bi vremenom postali jedna suvremena kolonija gdje bi neki drugi odlučivali i upravljali tim nacionalnim bogatstvom. (...)

10. **Govorna fluentnost u stranom jeziku**

Damir Horga, Vesna Požgaj Hadži

Govornici stranog jezika obično govore s akcentom. Strani se akcent može otkrivati na različitim razinama jezičnog funkcioniranja: od fonetsko-izgovorne do pragmatičko-neverbalne razine, a tumačenja njegovih uzroka i mehanizama nalaze se u različitim teorijama (više o tome u Desnica-Žerjavić, 2006). Poznavanje dvaju ili više jezičnih sustava i njihovi dodiri u govornikovo svijesti redovito dovode do utjecaja jednog jezika na drugi. Ta se pojava naziva interferencijom, a definira se »kao pojava kod bilingvalnih situacija, kod jezika u kontaktu da sustav jednog jezika utječe na sustav drugoga, odnosno da elementi jednoga jezika budu preuzimani iz drugoga ili da budu stvarani po uzoru na drugi.« (Simeon, 1969, 549). Weinrech (1953) definira interferenciju kao odstupanja od norme koja se javljaju kod bilingvalnih govornika kao rezultat njihovog poznavanja više od jednog jezika (o čemu je bilo riječi u poglavljima 1 i 8). Međutim, kako se pojam bilingvizma definira dosta široko, bilingvalom se smatra svaka osoba koja ne samo da vlada s dvama jezicima bez obzira na stupanj njihova poznavanja već i osoba koja govori različitim varijetetima istog jezika. Dakle, interferirati mogu jezični elementi različitih varijeteta unutar jednog jezika. Stoga neki autori govore o intralingvalnoj interferenciji, npr. Post (1982) u nju ubraja i interferenciju standard – dijalekt. Interferencijski procesi općenito, a posebno u učenju stranih jezika mogu biti dvosmjerni pa se jezične osobine, sposobnosti i navike govornika mogu prenositi iz J1 u JS/J2, što je najčešće slučaj, tako isto i iz JS/J2 u J1, što je rjeđe. Rezultati su interferencije jezične pogreške. Analiza pogrešaka kao jedna od istraživačkih metoda procesa učenja/poučavanja JS/J2 pojavila se krajem 60-ih godina prošlog stoljeća pod utjecajem kontrastivne analize jezika u kontaktu. Od 70-ih godina nadalje pogreške su se smatrale posljedicom jezičnoga prijenosa elemenata jednog jezika u sustav drugoga jezika, dakle interferencije ili sukoba dvaju jezičnih sustava u perceptivno-produktivnim mehanizmima bilingvalnog govornika (v. poglavlje 8). Istraživanja pogrešaka i njihove raznovrsne klasifikacije 80-ih godina govore o tome da se pogreške ne mogu više promatrati samo kao interferencije između dvaju jezičnih sustava već da se uz interferencije pojavljuju i pogreške koje proizlaze iz prijelaznih aproksimativnih sustava, tzv. interlanguagea ili međujezika, koji su dinamički i mijenjaju se sa stupnjem poznavanja JS/J2 (Selinker, 1974. i poglavlje 13). Različiti jezici u međusobnom dodiru rađaju različite sustave pogrešaka, pa po tim pogreškama ili stranom akcentu prepoznavamo nekoga kao npr. izvornog govornika francuskoga, engleskoga, njemačkoga ili npr. slovenskoga jezika kad govori hrvatski (o potonjem v. Požgaj Hadži, 2002).

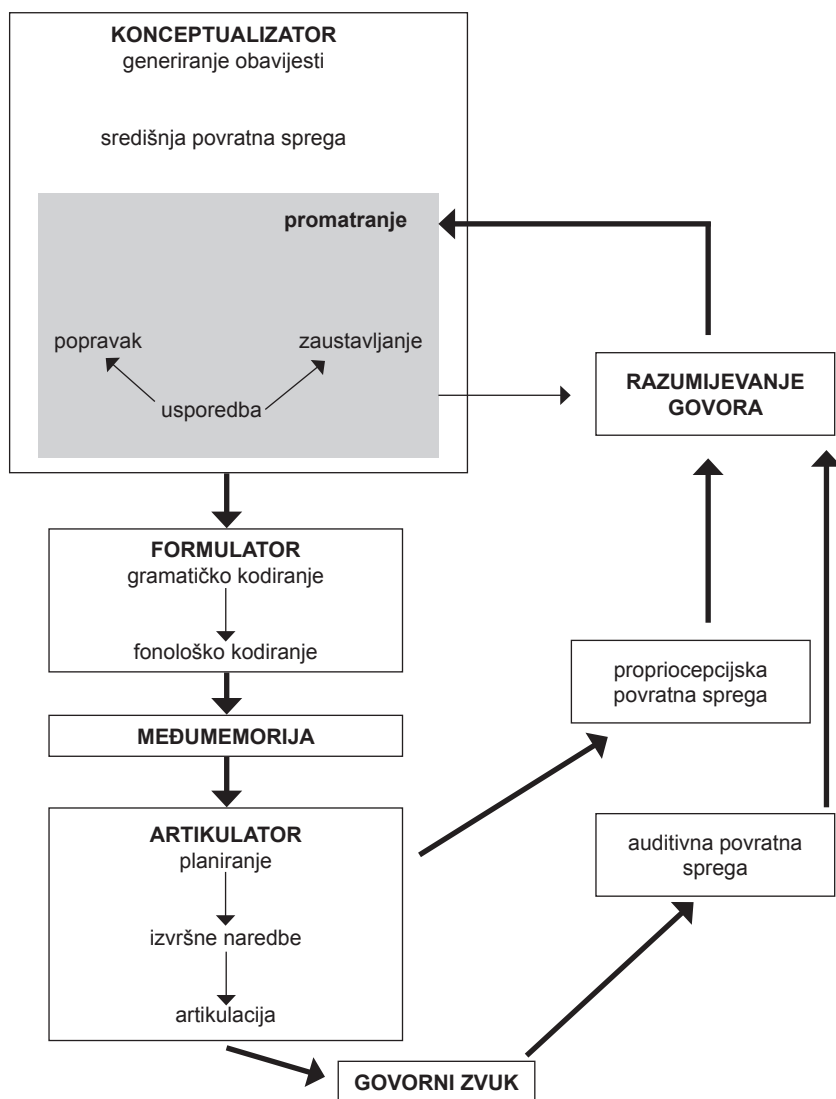
10.1. Model govorne proizvodnje

Interferencijski su odnosi osobito detaljno razmatrani na fonetskom planu. Nakon što je usvojen fonološki sustav J1 on postaje razlog da se akustički i perceptivni elementi JS/J2 koji s fonološkog stajališta nisu relevantni filtriraju te ih učenik JS/J2 ne primjećuje. Iz toga proizlazi da razlikovanje glasova JS/J2 ovisi o fonološkom sustavu J1, koji je filter/sito kroz koji prolaze samo neke karakteristike glasova stranog jezika. Model učenja govora (Speech Learning Model, v. Flege i dr., 1996a) objašnjava netočnosti u izgovoru glasova drugog/stranog jezika učenikovim stavom da su neke razlike između J1 i JS/J2 fonetski irelevantne. Zato učenik ne može formirati nove fonetske kategorije. Prema tom modelu nove glasovne kategorije mogu se formirati ako su razlike između glasova u J1 i JS/J2 dovoljno velike i ako je dob učenika dovoljno niska. Nadalje, smatra se da glasovi J1 i JS/J2 čine jedinstven fonološki prostor i zato kod vještih bilingvala ne samo da postoji utjecaj J1 na JS/J2 nego i JS/J2 utječe na fonetski sustav J1. Stajališta gdje se J1 smatra filtrom za JS/J2 u skladu su s teorijom forme prema kojoj se čvrsto strukturirane forme (a fonemi J1 jesu takve forme) teško razaraju i ne dopuštaju da se nove forme (fonemi JS/J2) pravilno percipiraju i artikuliraju. Sa stajališta teorije informacija kojima vlada učenik JS/J2 nije usklađen s kodom potrebnim za pravilno dekodiranje tog jezika. Zbog takvog neadekvatnog funkcioniranja procesora za dekodiranje dolazi do pojave semantičke buke i pogrešaka.

Učenjem stranog jezika nakon kritičnog razdoblja pojačava se strani akcent zbog razvojnog gubitka neurolingvističke plastičnosti i fleksibilnosti (Flege, 1991; Flege i dr., 1996b). Ti su procesi pod utjecajem učenikove dobi, duljine eventualnog boravka u zemlji čiji jezik uče, metoda kojima se jezik uči te »količine« uporabe stranog/drugog jezika.

Strani se akcent, međutim, otkriva i na drugim razinama govorne proizvodnje JS/J2. Valja reći nekoliko riječi o govornoj proizvodnji općenito. Ona se često tumači različitim modelima. Govorna proizvodnja (slika 6) započinje generiranjem informacije koju govornik želi prenijeti sugovorniku, što je zadaća konceptualizatora. Zatim se obavijest lingvistički kodira, a to je zadaća formulatora. Formulator uključuje dva osnovna vida kodiranja: gramatičko i fonološko. Gramatičko kodiranje predstavlja mehanizme prizivanja iz memorije leksičkih jedinica i sintaktičkih pravila njihovog kombiniranja, a fonološko – definiranje fonološkog oblika izričaja. Izlaz formulatora čine ulazne obavijesti za sljedeću razinu govorne proizvodnje, a to je artikulator, čija je zadaća preoblikovati lingvistički definiranu obavijest u motoričke procese kojima će se proizvesti govorni zvuk. Između formulatora i artikulatora uključuje se i mehanizam međumemorije (*buffer*), čija je zadaća pričuvati prizvane elemente koji se neposredno ugrađuju u izričaj. Artikulator uključuje dvije faze: fazu izbora,

kojom se generira govorni motorički program, tj. niz uputa za realizaciju govornih motoričkih procesa, te fazu naredbi za uključivanje i realizaciju motoričkog programa. Stvarna realizacija govora započinje u času kada se aktivira faza motoričkih naredbi. Navedeni mehanizmi govorne proizvodnje imaju različite oblike povratnih sprega kojima se kontrolira njezin rezultat (središnje: na razini središnjeg živčanog sustava, unutarne: propriocepcijske te izvanjske: auditivne).



Slika 6: Model govorne proizvodnje (prema Hartsuikeru i dr., 2001)

10.2. Govorna fluentnost

Različiti dijelovi tog modela u govornoj proizvodnji mogu zakazati. U proizvodnji govora koji dobro poznajemo (J1) ti mehanizmi funkcioniraju uglavnom bez zastoja, ali u stranom jeziku zakazivanja se mogu pojaviti na različitim dijelovima pa to može pridonijeti stranom akcentu u JS/J2. Konceptualizator može otežano funkcionirati jer su mozgovni kapaciteti preopterećeni zbog slabog funkcioniranja formulatora koji ne poznaje dobro strani/drugi jezik. Formulator može zakazati zbog lošeg poznavanja jezičnog koda JS/J2 na svim razinama (poznavanje vokabulara, gramatike, sintakse, fonologije). Artikulator ne može ostvariti pravilne pokrete u izgovoru glasova i prozodije JS/J2 ili se može prebrzo zamarati i zato griješiti. Konačno i povratne sprege kojima se nadzire govorna proizvodnja mogu zakazati pa se pogreške ne zamjećuju i ne ispravljaju.

Sve se navedeno može odraziti na govornoj fluentnosti u JS/J2. Govornici općenito teže idealnom govoru koji uključuje uz konceptualnu adekvatnost, gramatičku pravilnost i artikulacijsku tečnost, ali u tome ne uspijevaju niti u J1, a pogotovu ne u JS/J2. Treba istaknuti i razlike koje postoje među govornicima – naime »neki govornici mogu glatko, bez zastajkivanja, pogrešaka i popravljanja izvoditi govorne vratolomije dugih izričaja složene jezične i izgovorne strukture, dok se drugi spotiču već pri izgovaranju jednostavnih kratkih govornih nizova.« (Škarić, 1984, 15). U ovom se poglavlju fluentni govor definira kao govor prirodnog tempa bez oklijevanja, zastajkivanja, ponavljanja, ispravljanja, poštapalica, te punih i praznih stanki procesiranja, primjeren informacijskom i komunikacijskom opterećenju izričaja, što sve pretpostavlja efikasno i usklađeno funkcioniranje svih razina govorne proizvodnje. Navedimo nekoliko primjera prekida fluentnosti, odnosno nefluentnog govora iz istraživanja o kojemu će biti riječi u nastavku poglavlja:

- prazna stanica

Vsi imajo klobuke. Hm... (2 sekunde prazne stanke) En človek prihaja.

- nefonemski segment

Hm trije ljudje če hm čakajuuuuu pred telefonsko govornico hm ker ena žena dolgo telefonira.

- poštapalica

Na prvi sliki su pet ljudi, hm ovaj štiri muška in ena žena.

- ponavljanje

Kar je/kar je/ hm kar je velika/kar je velika vrsta pred govornico.

- ispravljanje

Medtem ko se eden sprehaja pred nji/kraj njih.

Moguće su i drugačije klasifikacije prekida fluentnosti, ali naveli smo primjere onih kategorija prema kojima je fluentnost analizirana u eksperimentalnom dijelu ovoga poglavlja.

10.3. Istraživanje odnosa fluentnosti i stranog akcenta

10.3.1. Cilj i hipoteze istraživanja

Cilj je istraživanja bio ustanoviti odnos govorne fluentnosti i izraženosti stranog akcenta u studenata kojima je J1 hrvatski, a studiraju slovenski kao JS i studenata kojima je J1 slovenski, a studiraju hrvatski kao JS. Također je trebalo ustanoviti koji oblik nefluentnosti najviše pridonosi izraženosti stranog akcenta.

Pretpostavili smo

- da će se studenti dvaju jezika međusobno razlikovati po osobinama nefluentnosti,
- da će opća razina fluentnosti za oba jezika, uz pretpostavku da studenti približno jednako vladaju JS, biti jednaka,
- te da će različiti oblici prekida fluentnosti različito pridonositi izraženosti stranog akcenta.

10.3.2. Metoda istraživanja

Ispitanici su bili studenti, njih 15, druge i treće godine slovenistike na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i 15 studenata druge i treće godine kroatistike na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Ljubljani. Oni su imali zadatak da u 30 sekundi opišu sliku koja je predstavljala šalu bez riječi (slika 7). Ispitanici su snimani individualno u studijskim uvjetima.⁵⁶

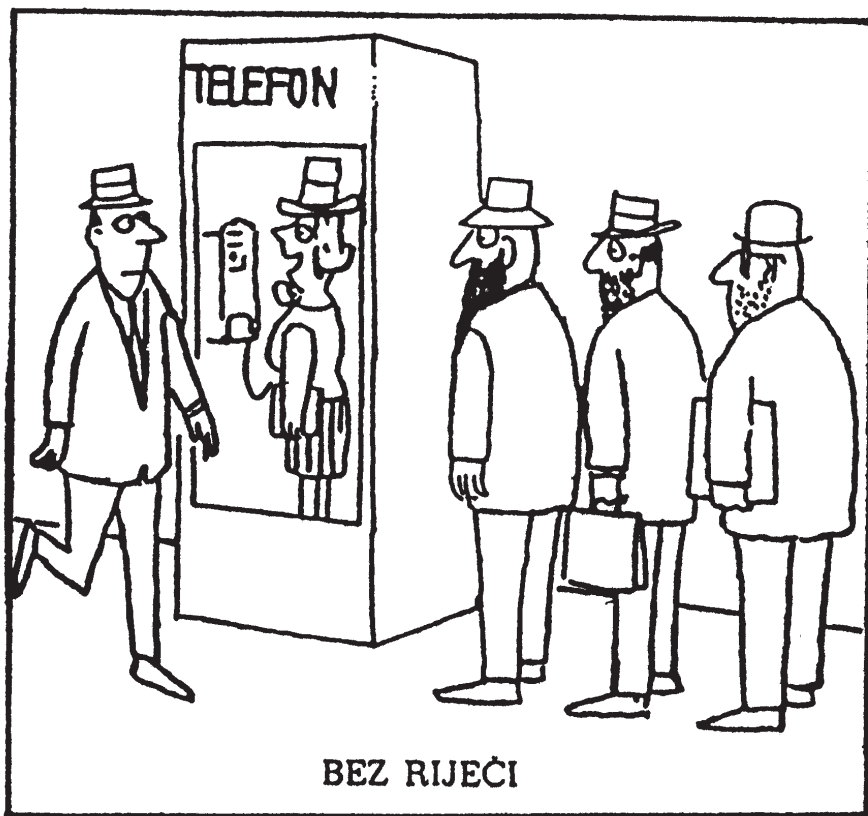
56 Navodimo primjer opisa slovenskog govornika (opis 1) i hrvatskog govornika (opis 2):

Opis 1.

Na prvoj slici imamo... situaciju kad jedna žena govori u... na telefon... na ulici. Tri muškarca je čekaju... ispred a pored nje prolazi jedan muškarac. Hm dva muškarca imata... aktovke... s sssve osobe na slici imaju šešire. Hm žena priča na telefon.

Opis 2.

Na slici število eno imamo štiri človeka in eno punco, ki telefonirja v telefonski govornici. Menim, da ona telefonirja več dolže vrijeme, zato ker je veliko ljudje pred govornicom in ljudje, ki stojijo pred govornico, vsi imajo brade.



Slika 7. Šala brez riječi

Procjenu izraženosti stranog akcenta napravilo je 10 studenata fonetike Filozofskog fakulteta u Zagrebu koji su procijenili hrvatski govor slovenskih ispitanika i 10 studenata slovenistike Filozofskog fakulteta u Ljubljani za procjenu slovenskog govora hrvatskih govornika. Ocjene su bile od 1 – ako je govor ocijenjen kao govor izvornog govornika do 7 – ako je strani akcent bio jako izražen.

Promatrane varijable podijeljene su u dvije skupine: varijable stranog akcenta i varijable govorne fluentnosti. Varijable stranog akcenta bile su ove: opći dojam stranog akcenta, prozodija rečenice, prozodija riječi i pravilnost glasova. Varijable govorne fluentnosti bile su: ukupno trajanje govora (u sekundama), ukupan broj slogova opisa, tempo govora (broj slogova/sekundi), prazne stanke (broj PS/minuti), nefonemski segmenti (broj NFS/minuti), poštapalice (broj POŠ/minuti), ponavljanja (broj PON/minuta) i ispravljanja (broj ISPR/minuti) te prekidi fluentnosti (broj/minuti).

10.4. Rezultati istraživanja

10.4.1. Izraženost stranog akcenta

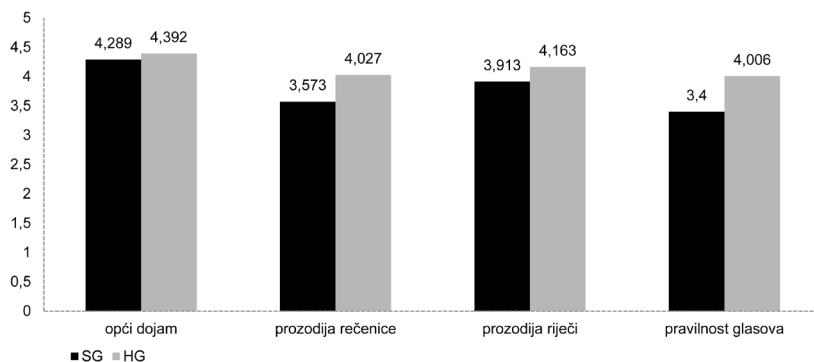
Izraženost stranog akcenta prikazana je u tablici 7. i na grafikonu 1.

Tablica 7: Procjena izraženosti stranog akcenta

	Opći dojam		Prozodija rečenice		Prozodija riječi		Pravilnost glasova	
	M	s	M	s	M	s	M	s
SG	4,289	1,710	3,573	1,508	3,913	1,613	3,400	1,528
HG	4,392	1,435	4,027	1,358	4,163	1,370	4,006	1,332

(M = aritmetička sredina, s = standardna devijacija, SG = slovenski govornici, HG = hrvatski govornici)

Grafikon 1: Procjena izraženosti stranog akcenta



Sve varijable stranog akcenta procijenjene su približno ocjenom 4, s time da je najizraženiji strani akcent kad se ocjenjuje opći dojam, manji kad se ocjenjuje prozodija riječi, a najmanji za procjenu prozodije rečenice i glasova. Ako se usporede hrvatski i slovenski govornici u svim varijablama, hrvatski su ispitanici ocijenjeni da imaju izraženiji strani akcent. Može se postaviti pitanje ujednačavanja kriterija ocjenjivanja za dvije skupine ocjenjivača. Pretpostavili smo da obje skupine polaze od relativno čvrstih kriterija J1 i da su ipak ujednačene.

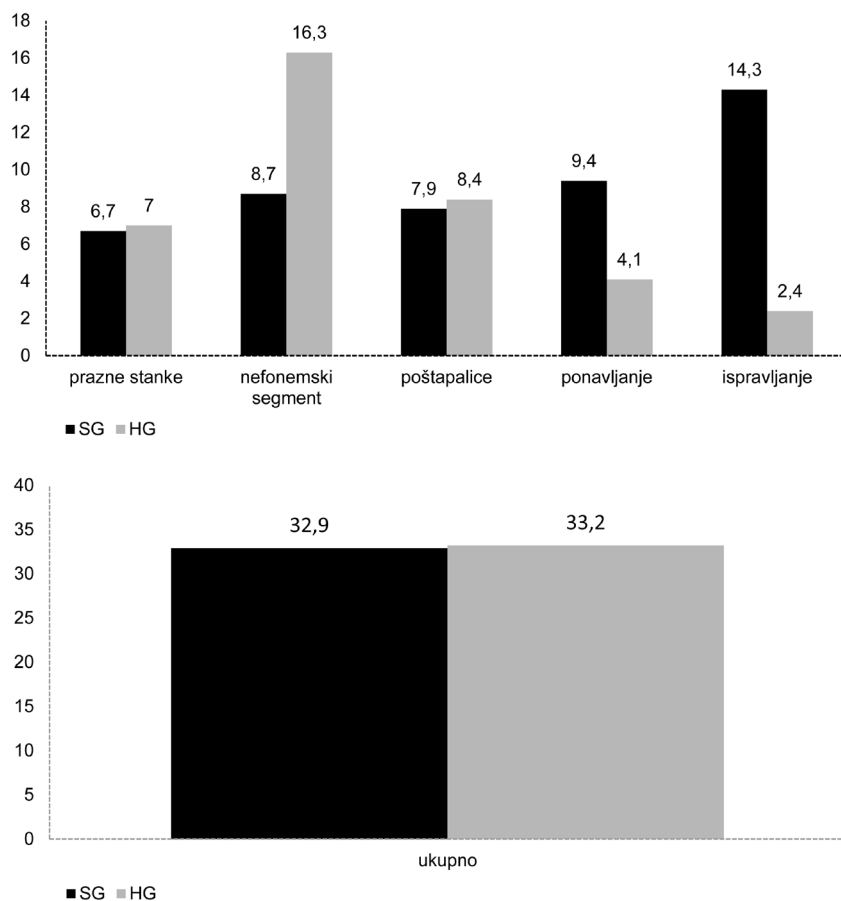
10.4.2. Govorna fluentnost

Tablica 8: *Varijable fluentnosti govora hrvatskih i slovenskih govornika*

	HG	SG
Trajanje opisa (s)	25,7	36,8
Broj slogova opisa	95,6	74,1
Tempo govora (slog/s)	2,0	3,8
Prazne stanke (broj/min)	6,7	7,0
Nefonemski segment (broj/min)	8,7	16,3
Poštalice (broj/min)	7,9	8,4
Ponavljjanje (broj/min)	9,4	4,1
Ispravljjanje (broj/min)	14,3	2,4
Prekidi fluentnosti (broj/min)	32,9	33,2

Jedna karakteristika fluentnosti govora jest količina proizvedenog govora. Ona se može mjeriti trajanjem govora ili brojem izgovorenih jezičnih jedinica, najčešće slogova. Iz tih dviju varijabli može se odrediti treća varijabla količinske fluentnosti govora, a to je tempo govora izražen kao broj izgovorenih slogova u jedinici vremena. Rezultati istraživanja pokazuju (tablica 8) da su slovenski govornici prosječno govorili duže od zadanih 30 sekundi, a hrvatski govornici govorili su nešto kraće od zadanog vremena. Međutim, broj slogova koji su izgovorili kod slovenskih je govornika bio manji nego u hrvatskih. Dakle, hrvatski su govornici u kraćem vremenu izgovorili više slogova, a slovenski u dužem vremenu manje slogova. Tempo govora (uključujući stanke) slovenskih govornika bio je 3,8 slog/sekundi, a hrvatskih svega 2,0 slog/sekundi. Ako se te vrijednosti za tempo govora usporede s vrijednostima za govornike J1, vidi se da su ispitanici spori govornici, jer npr. spontani govornici na HTV govore tempom od 4,8 slog/sekundi, a spikeri koji čitaju tekst 6,5 slog/sekundi (Horga i Mukić, 2000). Dakle, sve tri varijable koje mjere količinu proizvedenog govora bilo ukupno ili u jedinici vremena pokazuju prednost slovenskih govornika.

Grafikon 2: *Prekidi fluentnosti za hrvatske i slovenske govornike*



Ukupan broj prekida fluentnosti u minuti pokazuje da se hrvatski i slovenski ispitanici ne razlikuju značajno te da i jedni i drugi ostvaruju čak 30-ak prekida u minuti ili gotovo svake dvije sekunde pojavljuje se po jedan prekid. To je znatno više od 7,6 prekida u minuti u spontanom govoru na HTV1 ili 8,4 prekida u minuti u spontanom govoru lokalnog radija (Horga, 1994).

Međutim, između hrvatskih i slovenskih govornika postoji razlika u učestalosti vrsta prekida fluentnosti. Hrvatski govornici značajno više zastaju tako da upotrebljavaju nefonematizirane segmente. Slovenski govornici prekidaju govornu fluentnost ponavljanjem ili ispravljanjem. To pokazuje da u slovenskih govornika bolje funkcioniraju povratne sprege kontrole govora. To također ukazuje i na općenito bolje vladanje JS u slovenskih nego u hrvatskih govornika.

10.4.3. Povezanost prekida fluentnosti i procjene stranog akcenta

Izračunate su korelacije između varijabli govorne produktivnosti (trajanje opisa, broj slogova i tempo govora) te opće procjene fluentnosti govora i broja prekida fluentnosti (tablica 9).

Tablica 9: *Korelacija između izraženosti stranog akcenta i fluentnosti*

	HG	SG
Trajanje opisa (s)	-0,11	0,09
Broj slogova opisa	-0,01	-0,09
Tempo govora (slog/s)	-0,06	-0,27
Prazne stanke (broj/min)	0,02	-0,22
Nefonemski segment (broj/min)	0,47	-0,12
Poštalice (broj/min)	-0,45	-0,26
Ponavljanje (broj/min)	0,17	0,09
Ispravljanje (broj/min)	0,12	0,15

Korelacije između govorne produktivnosti i stranog akcenta općenito su niske za obje skupine govornika. Ipak, ispitanici koji su govorili bržim tempom i izgovorili više slogova imali su manje izražen strani akcent. Ukupno trajanje opisa ima različit smjer povezanosti za slovenske i za hrvatske govornike sa stranim akcentom. Slovenski govornici koji su dulje govorili imali su izraženiji strani akcent, dok je kod hrvatskih govornika to bilo obrnuto, tj. oni koji su dulje govorili imali su manje izražen strani akcent.

Povezanost varijabli fluentnosti govora i opće procjene stranog akcenta srednje su. U slovenskih govornika stranom akcentu najviše pridonose ispravljanja i ponavljanja, a negativno su s njim povezane prazne stanke, poštalice i nefonemski segmenti.

U hrvatskih je govornika strani akcent najizraženiji u ispitanika koji imaju najviše nefonemskih segmenata, ponavljanja i ispravljanja, dok je u onih koji upotrebljavaju više poštalice strani akcent najmanje izražen.

I ova analiza povezanosti prekida fluentnosti i izraženosti stranog akcenta pokazuje da je struktura tog odnosa za dvije skupine ispitanika različita i da ispitanici imaju različite strategije govorne proizvodnje.

Rezultati istraživanja odnosa između procjene stranog akcenta i fluentnosti hrvatskih studenata koji studiraju slovenski kao JS i slovenskih studenata koji studiraju hrvatski kao JS mogu se rezimirati u ove tri točke:

- a) Procjene stranog akcenta za dvije skupine hrvatskih i slovenskih studenata pokazale su da su obje skupine ocijenjene podjednako. Iako se hrvatski ispitanici ocjenjuju da govore slovenski s većim stupnjem stranog naglaska nego Slovenci koji govore hrvatski, ta je razlika statistički značajna samo za procjenu stranog akcenta na varijabli izgovora glasova.
- b) Prosječan broj prekida fluentnosti za obje ispitane skupine približno je jednak (iako nešto veći za hrvatske govornike) tako da se nakon svake dvije sekunde dogodi prekid fluentnosti. No struktura prekida fluentnosti različita je za navedene dvije skupine ispitanika. U slovenskih govornika prevladavaju ispravljanja i ponavljanja, a u hrvatskih – nefonemski segmenti.
- c) Izraženosti stranog akcenta u hrvatskih govornika najviše pridonose prekidi fluentnosti zbog nefonemskih segmenata, a u slovenskih – ponavljanja i ispravljanja.

Ostaju otvorena neka pitanja koja bi se mogla razriješiti preciznijom analizom i, dakako, većim korpusom govornog materijala. Jedno je pitanje koji su to dijelovi mehanizma proizvodnje govora razlog prekida fluentnosti. Drugo je pitanje kako se s promjenom stupnja poznavanja stranog jezika mijenja struktura prekida fluentnosti. Nadalje sa stajališta slušatelja zanimljivo je pitanje kako se percipiraju neispravljene pogreške u govornoj proizvodnji. Konačno, s didaktičkog/metodičkog stajališta JS/J2 koje su implikacije istraživanja fluentnosti govora JS/J2 u učenju/poučavanju hrvatskog i slovenskog jezika kao stranog/drugog.

11. Vremenski parametri govora

Damir Horga, Vesna Požgaj Hadži, Marko Liker

Govor se odvija u vremenu. Vrijeme je za realizaciju govora nužno s jedne strane kao informacijski kanal kroz koji se govor jednostavno prenosi, a s druge strane različitom organizacijom vremenskih komponenata govora ostvaruje se njegova različita funkcija. Tako se npr. na fonemskoj razini mogu razlikovati dugi i kratki fonemi, na prozodijskoj dugi i kratki naglasci, na afektivnoj i pragmatičkoj brzi i spori tempo izgovora kao izraz određenih emocija. U govornoj proizvodnji vrijeme je potrebno govorniku za planiranje obavijesti koju želi izreći, nadalje za njezino jezično oblikovanje i konačno za fizičko artikuliranje. Kao što u svakodnevnom životu vrijedi krilatica da je »vrijeme novac« ako se radi o govoru, ona bi se mogla parafrazirati i glasiti »vrijeme je informacija«. Naime, ekonomično korištenje vremena omogućuje efikasan prijenos maksimalne količine informacija. Za efikasnu proizvodnju govora (v. poglavlje 10) govornik mora vladati dvjema razinama: mora imati izgrađene programe govorne proizvodnje i mora postojati mogućnost efikasne realizacije tih programa. Prva se razina naziva reprezentacijskom jer je u njoj pohranjeno cjelokupno znanje nekog govornika, uključujući i znanje o jezično govornim mehanizmima, što nadalje omogućuje da govornik jezično oblikuje i govorno izvede željenu obavijest. Druga je razina procesorska jer su u njoj pohranjeni mehanizmi pomoću kojih govornik odabire i aktivira elemente iz dugoročne memorije, tj. reprezentacijske razine i ugrađuje ih u aktualni izričaj (Jaeger, 2005; Horga, 2007). Svaka se od tih razina može raščlaniti na niz podrazina koje su hijerarhijski povezane. U prvom jeziku obje su razine visoko efikasne i u značajnom dijelu automatizirane, što nam omogućuje lakoću govornoga izražavanja, ali ni u tom slučaju čovjek nije idealan »stroj za proizvodnju govora«, nego ponekad zastaje, radi pogreške i ispravlja ih. Ti nesavršeni mehanizmi postaju uzrok disfluentnosti govora. Može se izdvojiti nekoliko čimbenika koji pridonose pojavama pogrešaka i disfluentnosti u govoru (Bortfeld i dr. 2001). Informacijsko opterećenje izričaja i s tim povezana složenost procesiranja obavijesti u planiranju govora jedan su od razloga poteškoća u planiranju i izvođenju govora. Tako će disfluentnost biti češća u duljim izričajima i ako se govori o složenijim temama. Razlozi disfluentnosti mogu biti regulatori komunikacijskih odnosa između govornika i slušatelja kao znakovi preuzimanja riječi u razgovoru ili namjere govornika da nastavi govoriti, pa će se time razlikovati dijaloški i monološki govor ili govor uz prisutnost sugovornika ili njegovu odsutnost. Nadalje neka istraživanja pokazuju da govornici starije dobi govore disfluentnije od mlađih govornika. Također općenito je prihvaćeno da su žene u jezičnim sposobnostima

bolje od muškaraca te da je fluentnost njihova govora bolja. Nesavršenost mehanizama govorne proizvodnje još se izrazitije očituje u osoba koje su npr. pogođene afazijom ili kod govornika stranog jezika, jer su i u jednom i u drugom slučaju nužne razine govorne proizvodnje oštećene ili neizgrađene.

11.1. Proizvodnja govora i strani akcent

Nesavršeno vladanje stranim jezikom, kao što smo već rekli u poglavlju 10, opisuje se kao strani akcent, dakle kao sustav otklona od karakteristika stranoga jezika kada ga govore njegovi izvorni govornici (Desnica-Žerjavić, 2006). Strani se akcent lako otkriva i lako ga čuju i lingvistički naivni govornici nekog jezika jer je prvi jezik nekoga govornika, kada on govori stranim jezikom, u podlozi stranog akcenta. Strani se akcent otkriva na svim jezičnim razinama od fonetske do konceptualno pragmatičke.

Fenomen stranoga akcenta objašnjava se s različitih teorijskih stajališta. Jedno se objašnjenje može nazvati interferencijsko prema kojem ako se dva jezika nađu u psiholingvističkom kontaktu u svijesti govornika koji njima vlada, elementi prvoga jezika mogu se preslikati na strani jezik (Weinreich, 1953; Simeon 1969; Horga i Mildner, 2004). Velika je pozornost posvećena stranom akcentu u području fonetike gdje se odstupanja u izgovoru govornika stranoga jezika od izvornog izgovora tumače teorijom filtriranja prema kojoj učenik kroz fonološko sito prvoga jezika propušta samo one karakteristike stranoga jezika koje u svom prvom jeziku smatra fonološki relevantnima, a ne primjećuje karakteristike koje u stranom jeziku mogu biti razlikovne ili one koje su u stranom jeziku redundantne, ali su jezično specifične. To su osnovne postavke Flegea i dr. (1996a) u njihovom Speech Learning Modelu (v. poglavlje 10). Ovo se tumačenje može povezati i s geštalt teorijom ili teorijom forme, prema kojoj se dobro i čvrsto strukturirane forme prvoga jezika teško razbijaju i ne dopuštaju razvijanje novih formi koje su svojstvene stranom jeziku. S neurolingvističkog stajališta strani se akcent tumači gubitkom fleksibilnosti i plastičnosti nervnoga sustava nakon što prođe tzv. kritično razdoblje za usvajanje jezika i govora u kojem je dijete maksimalno senzibilizirano za njihovo učenje i usvajanje (Krashen, 1982). Na kraju s informacijskoga stajališta strani se akcent može tumačiti ako se pretpostavi da učenik primjenjuje pogrešan kod, tj. kod prvoga jezika za procesiranje stranog jezika, što dovodi do stranoga akcenta i predstavlja semantičku buku u govorno-jezičnoj komunikaciji.

Strani se akcent može manifestirati na svim razinama govorne proizvodnje. Obavijesna razina može biti opterećena jer govornik koji ne vlada efikasno gramatikom

stranog jezika velik dio mentalnih kapaciteta mora posvetiti planiranju i kontroli jezičnog formuliranja izričaja; dakle bori se s time kako nešto reći pa strada sadržaj onoga što se želi reći. Jezična razina formulatora neefikasno ili pogrešno funkcionira jer govornik stranog jezika ne vlada jezičnom kompetencijom u stranom jeziku. Konačno, artikulacijska razina opterećena je činjenicom da izgovorni organi nisu dovoljno vješti izvesti artikulacijske geste izgovornih pokreta.

Sve navedeno može utjecati na vremenske karakteristike i fluentnost govora na stranome jeziku pa se mogu pojaviti učestale prazne stanke, nefonemski segmenti, poštapalice, ponavljanja, pogreške i njihova ispravljanja (više o tome u poglavlju 10). Govornici teže proizvesti fluentan govor. On se može definirati kao govor u kojem se ne pojavljuju navedeni znakovi disfluentnosti, kao govor primjerenoga tempa koji je usklađen s informacijskim i komunikacijskim opterećenjem izričaja što sve pretpostavlja učinkovito i usklađeno djelovanje svih razina govorne proizvodnje. U ovom se poglavlju promatraju vremenski parametri hrvatskoga jezika kada ga govore studenti kojima je prvi jezik slovenski i slovenskoga jezika kada ga govore studenti kojima je prvi jezik hrvatski.

11.2. Istraživanje vremenskih parametara

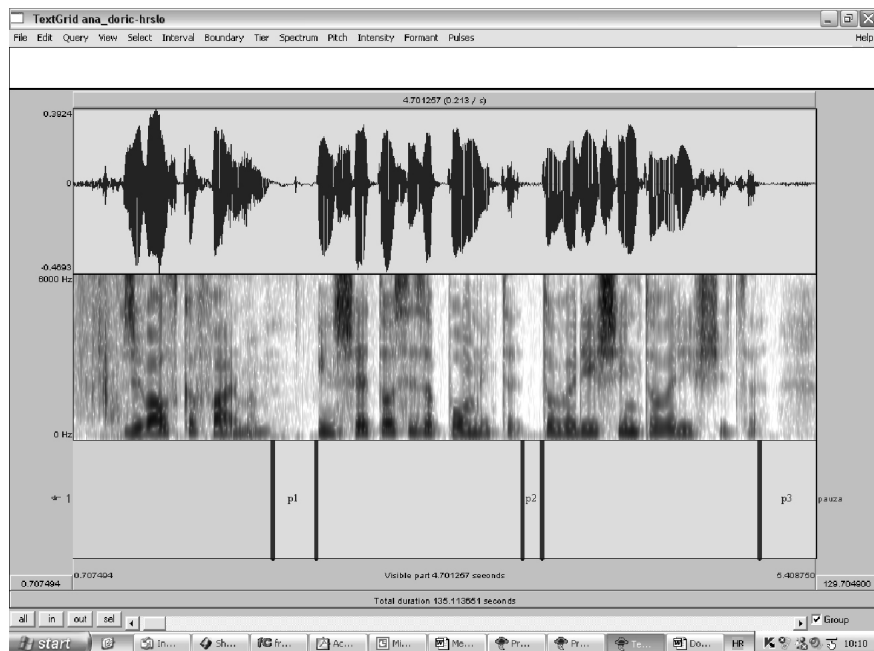
11.2.1. Problem i cilj

Cilj je istraživanja bio proučiti vremenske parametre studenata kojima je prvi jezik hrvatski ili slovenski, a u sklopu fakultetske nastave uče kao strani jezik onaj drugi. Željelo se otkriti postoje li razlike između tih dviju skupina studenata, koji se to vremenski parametri mijenjaju u govoru hrvatskoga ili slovenskoga te kako se perceptivno procjenjuje stupanj stranoga akcenta ovisno o vremenskim parametrima govora.

11.2.2. Materijal i metoda

U istraživanju je sudjelovalo 16 ispitanika treće i četvrte godine kojima je hrvatski prvi jezik te u okviru studija na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu uče slovenski i 12 ispitanika kojima je slovenski prvi jezik i na studiju na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Ljubljani uče hrvatski. Ispitanici su pročitali isti odlomak iz romana Georgea Orwella *Životinjska farma* na hrvatskom i na slovenskom jeziku, dakle na prvome i na stranome jeziku, što je snimljeno te je dobiven auditivni zapis potreban za akustičku analizu promatranih varijabli. Snimanje je provedeno individualno, u tihoj prostoriji, a ispitanici su za pripremu imali tri minute za svaki tekst. Čitanje svake varijante teksta trajalo je oko jedne minute.

U snimljenome materijalu analizirane su ove vremenske varijable: tempo govora i izgovora, broj stanki, trajanje stanke i fonetskog bloka, trajanje čitanoga teksta, stupanj stranog akcenta, korelacija procjene varijabli fluentnosti i stranoga akcenta. Mjerenje promatranih varijabli učinjeno je primjenom programa za akustičku analizu govora Praat (slika 8).



Slika 8: Procedura mjerenja vremenskih parametara govora u programu Praat

Navedene varijable govorne fluentnosti korelirane su s rezultatima perceptivne procjene stupnja stranoga akcenta. Izvorni ispitanici slovenskoga, njih 23, procijenili su govor hrvatskih ispitanika koji su čitali tekst na slovenskom, a izvorni ispitanici hrvatskoga, njih 35, procijenili su govor slovenskih ispitanika koji su čitali odlomak na hrvatskome. Stupanj stranoga akcenta ocijenjen je na skali od 7 stupnjeva, gdje je ocjena 1 značila da se strani akcent ne osjeća tj. kao da čita izvorni ispitanik, a ocjena 7 značila je maksimalni stupanj stranog akcenta. Statistička obrada podataka učinjena je programom SPSS, a vizualni prikaz rezultata programom MS Excel.

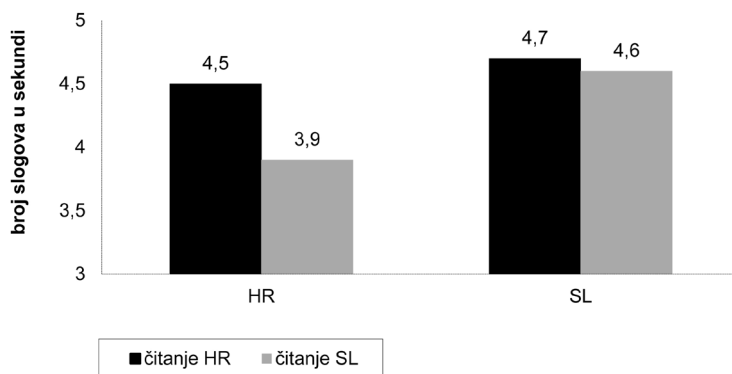
11.3. Rezultati i rasprava

Rezultati istraživanja prikazani su na grafikonima od broja 3 do 8 i u korelacijskoj matrici u tablici 10 i 11.

11.3.1. Tempo govora

Što se tiče vremenske varijable tempa govora (nadalje u tekstu TG), rezultati pokazuju (grafikon 3) da su hrvatski ispitanici u čitanju na slovenskome jeziku kao stranom značajno sporiji nego u čitanju na prvom jeziku, hrvatskome (TG 4,5 slog/s). Kod slovenskih ispitanika ta razlika ne postoji i oni čitaju jednakom brzinom i na hrvatskome kao stranom (TG 4,7 slog/s) i na slovenskome kao prvom (TG 4,6 slog/s), dapače čak neznatno brže čitaju na stranom nego na prvom jeziku. Razlike su statistički značajne ($p = 0,00$) i mogu se pripisati upravo razlici u tempu čitanja na stranom jeziku. Brzina čitanja na prvom jeziku (Hrvati – hrvatski, Slovenci – slovenski) identična je.

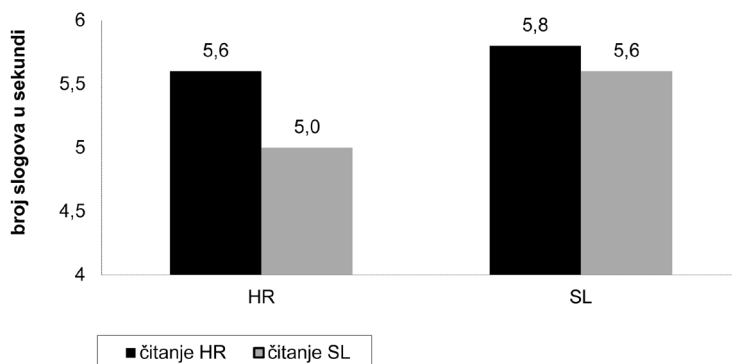
Grafikon 3: Rezultati analize tempa govora ($p = 0,00$)



11.3.2. Tempo izgovora

Rezultati koji su dobiveni za tempo govora ponovljeni su i za tempo izgovora (TI) iako se može reći da je razlika između slovenskih i hrvatskih ispitanika nešto manje izražena (grafikon 4). Ipak i slovenski i hrvatski ispitanici artikuliraju nešto sporije kada govore na stranome jeziku nego kada govore na prvom jeziku (hrvatski ispitanici kada čitaju slovenski TI 5,0 slog/s i TI 5,6 slog/s kada čitaju hrvatski; slovenski ispitanici kada čitaju hrvatski TI 5,8 slog/s i TI 5,6 kada čitaju slovenski). Opet se pokazuje da ispitanici kada čitaju na prvom jeziku ostvaruju isti tempo izgovora, a kada čitaju na stranome jeziku hrvatski ispitanici čitaju sporije, a slovenski nešto brže. I u tempu izgovora razlika između hrvatskih i slovenskih ispitanika statistički je značajna ($p = 0,00$) i prije svega može se pripisati razlici u čitanju na stranome jeziku.

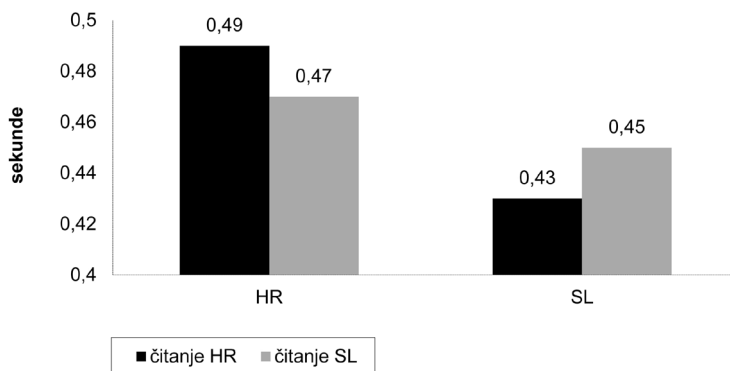
Grafikon 4: *Rezultati analize tempa izgovora ($p = 0,00$)*



11.3.3. Trajanje stanke

Iako u prosječnom trajanju stanki (TS) nema statistički značajne razlike između hrvatskih i slovenskih ispitanika ($p = 0,31$) uočava se ista tendencija ponašanja (grafikon 5). Naime, obje skupine prosječno ostvaruju duže stanke u prvom jeziku nego u stranom: hrvatski ispitanici 0,49 s u odnosu na 0,47, a slovenski 0,45 s u odnosu na 0,43 s. Isto je tako vidljiva tendencija da slovenski ispitanici u odnosu na hrvatske ostvaruju ukupno kraće prosječno trajanje stanki.

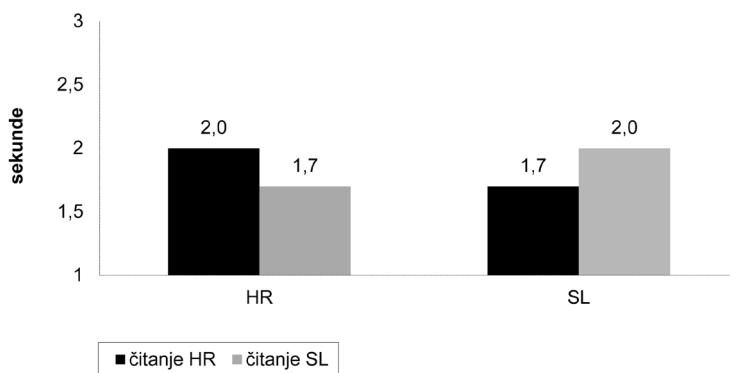
Grafikon 5: *Rezultati analize trajanja stanki ($p = 0,31$)*



11.3.4. Trajanje fonetskog bloka

Općenito se može reći da ispitanici ostvaruju relativno kratko trajanje fonetskih blokova (TFB) od oko 2 s, dok bi se očekivalo da ono bude oko 4,5 s (grafikon 6). Međutim, razlika između ispitanika statistički je značajna ($p = 0,01$). I hrvatski i slovenski ispitanici ostvaruju dulje trajanje fonetskih blokova u prvom jeziku (hrvatski ispitanici u hrvatskom 2,0 s, a slovenski ispitanici u slovenskom 2,0) nego u stranome jeziku (hrvatski ispitanici u slovenskom 1,7 s, a slovenski u hrvatskome također 1,7 s).

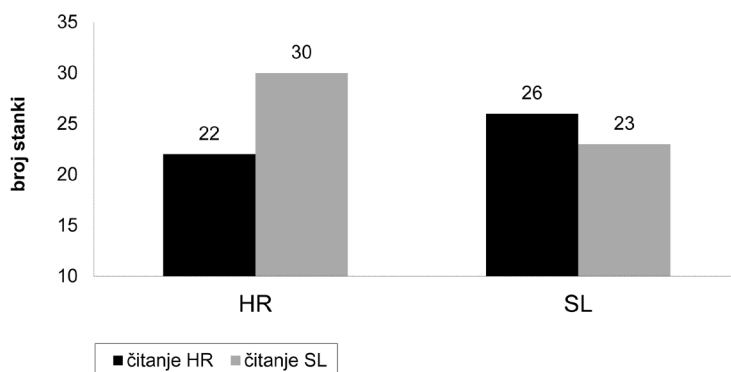
Grafikon 6: *Rezultati analize trajanja fonetskog bloka ($p = 0,01$)*



11.3.5. Broj stanki

Postoji statistički značajna razlika u broju ukupno ostvarenih stanki između hrvatskih i slovenskih ispitanika ($p = 0,00$). I jedna i druga skupina ispitanika ostvaruje veći broj stanki (BS) u stranome jeziku (hrvatski ispitanici u slovenskome 30 stanki, a slovenski u hrvatskome 26 stanki) nego u prvom jeziku (hrvatski ispitanici u hrvatskome 22 stanke, a slovenski u slovenskome 23 stanke). Razlika između stranoga i prvoga jezika za hrvatske ispitanike prosječno 8 stanki, a za slovenske 3 stanke (grafikon 7). Dakle, za slovenske ispitanike razlika među jezicima nije toliko velika kao za hrvatske ispitanike.

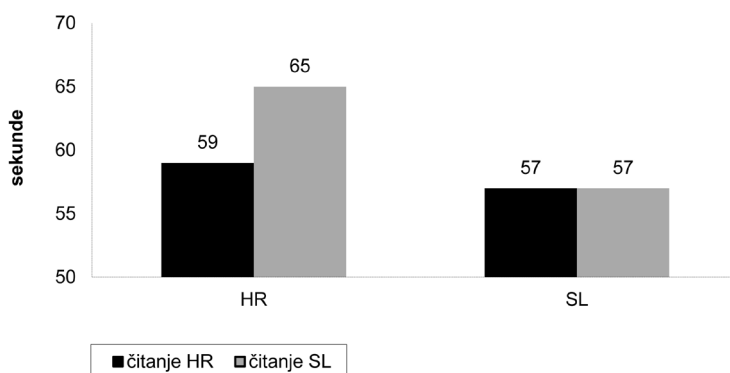
Grafikon 7: Rezultati analize broja stanki ($p = 0,00$)



11.3.6. Trajanje čitanoga teksta

Što se ukupnoga trajanja teksta (UTT) tiče, hrvatski ispitanici čitali su slovenski tekst 6 sekundi duže nego hrvatski (65 s naprama 59 s), dok su slovenski ispitanici oba teksta pročitali prosječno u istom vremenu od 57 sekundi (grafikon 8). Nadalje kod slovenskih ispitanika nema razlike između prvoga i stranoga jezika, a kod hrvatskih je ispitanika ta razlika očita, pa se slovenski i hrvatski ispitanici statistički značajno razlikuju u prosječnom vremenu čitanja teksta na stranome i prvome jeziku ($p = 0,00$).

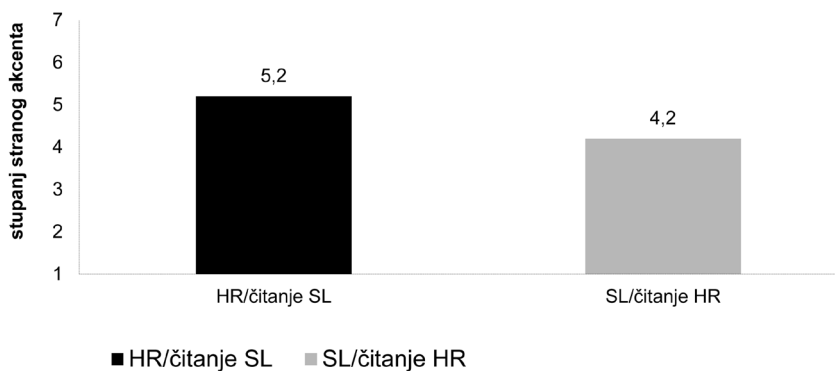
Grafikon 8: Rezultati analize ukupnog trajanja čitanoga teksta ($p = 0,00$)



11.3.7. Stupanj stranog akcenta

Kao što smo već rekli, stupanj stranoga akcenta (SA) ocijenjen je na skali od 7 stupnjeva, gdje je ocjena 1 značila da se strani akcent ne osjeća, a ocjena 7 značila je maksimalni stupanj stranog akcenta. Statistički značajna razlika postoji i između procijenjenog stupnja stranoga akcenta za hrvatske ispitanike kada čitaju slovenski i slovenske ispitanike kada čitaju hrvatski tekst ($p = 0,02$). Kod hrvatskih se ispitanika strani akcent osjeća u većoj mjeri pa je njihova prosječna ocjena na skali od 7 ocjena 5,2, a za slovenske je ispitanike ona 4,2 (grafikon 9).

Grafikon 9: Rezultati analize stupnja stranoga akcenta ($p = 0,02$)



11.3.8. Korelacija procjene stupnja varijabli fluentnosti i stranoga akcenta

Korelacija između pojedinih varijabli fluentnosti i procjene stupnja stranoga akcenta prikazana je u dvjema tablicama. U tablici 10 prikazani su navedeni odnosi za hrvatske ispitanike kada čitaju slovenski tekst, dakle tekst na stranome jeziku, a u tablici 11 za slovenske ispitanike kada čitaju hrvatski tekst, također na stranome jeziku.

Za hrvatske se ispitanike može reći da varijable fluentnosti nisko koreliraju s varijablom procjene stranoga akcenta te da nema ni jedne statistički značajne korelacije, iako su sve korelacije negativne osim trajanja fonetskih blokova. Kod slovenskih su ispitanika korelacije među promatranim varijablama više s istim rasporedom pozitivnih i negativnih korelacija, s time da je varijabla ukupnoga trajanja čitanoga teksta i statistički značajna. Vjerojatno je to logičan rezultat jer se sve varijable disfluentnosti na neki način odražavaju na ukupno trajanje

čitanoga teksta. Takav odnos korelacija između varijabli fluentnosti i procjene stranoga akcenta vodi zaključku da procjeni stupnja stranoga akcenta kod manje vještih govornika (hrvatski ispitanici) ne pridonose varijable fluentnosti, nego neke druge varijable koje u ovom istraživanju nisu bile promatrane (npr. izgovor glasnika, prozodija riječi i rečenice, gramatička pravilnost i sl.). Međutim, kod vještijih govornika utjecaj varijabli fluentnosti postaje važniji za dojam o stupnju stranog akcenta u njihovu govoru.

Tablica 10: *Matrica korelacija između promatranih varijabli za hrvatske ispitanike koji čitaju slovenski tekst (** = korelacija je značajna na razini 0,01, * = korelacija je značajna na razini 0,05).*

	TG	TI	TS	TFB	BS	UTT
TI	.705 **					
TS	-.490	.126				
TFB	.663 **	.210	-.29			
BS	-.714 **	-.305	.230	-.961 **		
UTT	-.994 **	-.719 **	.475	-.619 *	.692 **	
SA	.147	-.057	-.227	.276	-.204	-.134

(TG = tempo govora, TI = tempo izgovora, TS = trajanje stanke, TFB = trajanje fonetskog bloka, BS = broj stanki, UTT = ukupno trajanje teksta, SA = strani akcent)

Tablica 11: *Matrica korelacija između promatranih varijabli za slovenske ispitanike koji čitaju hrvatski tekst (** = korelacija je značajna na razini 0,01, * = korelacija je značajna na razini 0,05).*

	TG	TI	TS	TFB	BS	UTT
TI	.906 **					
TS	-.458	-.116				
TFB	.088	.092	.316			
BS	-.610 *	-.600 *	-.063	-.828 **		
UTT	-.991 **	-.74 **	.520	-.086	.597 *	
SA	.747 **	-.551	-.419	.153	-.478	-.703 *

(TG = tempo govora, TI = tempo izgovora, TS = trajanje stanke, TFB = trajanje fonetskog bloka, BS = broj stanki, UTT = ukupno trajanje teksta, SA = strani akcent)

Rezultati istraživanja vremenskih varijabli (tempa govora i izgovora, broja stanki, trajanja stanki i fonetskog bloka, trajanja čitanoga teksta, stupnja stranoga akcenta i korelacije procjene varijabli fluentnosti i stranoga akcenta) hrvatskoga jezika, kada ga govore studenti kojima je prvi jezik slovenski i slovenskoga jezika, kada ga govore studenti kojima je prvi jezik hrvatski, mogu se sažeti u tri osnovna zaključka.

- a) U mjerenim varijablama fluentnosti govora slovenski su ispitanici ukupno pokazali manju razliku pri čitanju na prvom i stranom jeziku nego hrvatski ispitanici, i to tako da su se vrijednosti čitanja na stranom jeziku približile vrijednosti čitanja na prvome jeziku, pa se može zaključiti da je njihovo poznavanje hrvatskoga kao stranog jezika bolje nego što je to slučaj s poznavanjem slovenskoga kao stranog jezika kod hrvatskih ispitanika. U ovom poglavlju nisu promatrani razlozi te razlike u stupnju poznavanja stranog jezika (količina i vrsta nastave, motiviranost studenata i sl.), nego se pretpostavilo da bi njihovo znanje moglo biti približno podjednako, budući da su na istim studijskim godinama.
- b) Procjena stupnja stranoga akcenta koju su učinili izvorni ispitanici hrvatskoga ili slovenskoga pokazala je također da su slovenski ispitanici bolji i da se kod njih strani akcent, kada govore hrvatski, osjeća u manjoj mjeri nego kod hrvatskih ispitanika kada govore slovenski. Budući da je procjena stranoga akcenta subjektivna mjera, može se postaviti pitanje jesu li izvorni govornici nekoga jezika podjednako strogi i/ili tolerantni prema stranom akcentu, i, s druge strane, jesu li govornici različitih jezika različito strogi i/ili tolerantni (v. poglavlja 12 i 13). U ovom istraživanju procjenjivači stranoga akcenta, hrvatski i slovenski, izjednačeni su time što su to bili studenti hrvatskoga ili slovenskoga, dakle osobe koje studirajući jezik razvijaju, vjerujemo, podjednak stupanj osjetljivosti na njegovu ispravnost.
- c) Korelacijski odnosi između varijabli govorne fluentnosti na stranome jeziku pokazali su da općenito ne postoji visoka statistička značajnost između varijabli fluentnosti i procijenjenoga stupnja stranoga akcenta te da je ta veza ipak mnogo veća i statistički značajna za neke varijable ako se radi o slovenskim ispitanicima kada čitaju na hrvatskom, nego ako su u pitanju hrvatski ispitanici koji čitaju slovenski tekst. Izgleda da procjeni stranoga akcenta pridonose i neke druge varijable i to više što je poznavanje jezika slabije.

U daljnjim bi istraživanjima valjalo istražiti odnose i drugih varijabli koje određuju stupanj stranoga akcenta s varijablama govorne fluentnosti te kakvi su ti odnosi u različitim oblicima spontanoga govora na stranome jeziku.

12. Otvori usta pa ću ti reći tko si

Vesna Požgaj Hadži, Tatjana Balažić Bulc

U kontaktu s govornicima stranoga jezika govornici prvoga jezika najčešće prepoznaju odakle oni dolaze ili, drugim riječima, kojim prvim jezikom govore. Govornici stranih jezika dakle govore sa stranim akcentom (Desnica-Žerjavić, 2006) stvarajući svoje međujezike u kojima se prepoznaje ne samo njihov prvi jezik već i neki od drugih naučenih stranih jezika, ali i individualne karakteristike govornikova međujezika (više o tome u Ferbežar, 2007. i poglavlja 10 i 11). Na osnovi tih karakteristika, kao i po odstupanjima od norme govornike stranih jezika, lako prepoznamo i, iako toga nismo ni svjesni, stvaramo vrijednosne reakcije, odnosno stavove prema njima. Prisjetimo se samo jednog od uvriježenih stavova o tome da postoje narodi koji su više ili manje talentirani za učenje stranih jezika, što se iznimno očituje npr. kod Talijana ili Francuza kada govore engleski kao strani jezik. Forma preko koje se stavovi o jeziku izražavaju prema Bugarskom (1986) jesu sudovi o jeziku koji se dijeli u tri grupe: a) sudovi koji se odnose na jezik u općem smislu; tu ubrajamo mišljenja o općeljudskoj moći govora (npr. vjerovanja o porijeklu, verbalna magija, tabu teme, raznolikost jezika itd.), b) sudovi o pojedinim jezicima ili jezičnim varijetetima i c) sudovi koji se odnose na govore pojedinaca, odnosno sudovi o idiolektima. Kada pak govorimo o vrednovanju jezika, vlastiti se jezik, bez izuzetka, vrednuje najpozitivnije, a strani negativno. Predmet ovoga istraživanja pripada drugoj grupi; radi se o sudovima/procjeni govora hrvatskoga i slovenskoga kao stranih jezika od strane govornika hrvatskoga i slovenskoga kao prvih jezika.

12.1. Stavovi prema jezicima

Iako su istraživanja stavova prema jezicima u svijetu započela negdje 60-ih i 70-ih godina prošloga stoljeća i potvrdila postojanje stereotipnih slika koje jedna jezična zajednica stvara o drugoj (više o tome u Desnica-Žerjavić, 2006), u hrvatskoj i slovenskoj lingvistici postala su temom tek 90-ih godina prošloga stoljeća. Već smo spomenuli da istraživanja stavova o jeziku najčešće obuhvaćaju stavove prema govornicima određenog jezika kao stranog, ali i stavove prema govornicima određenoga varijeteta u J1. Potonjom se temom bavilo nekoliko autora: stavovima stanovnika Zagreba prema jeziku D. Škiljan (1988), a stavovima hrvatskih govornika prema njegovim govornim varijetetima N. Jakovčević (1988) i V. Mildner (1998, 2009). Za našu je temu zanimljivo istraživanje stavova prema izgovoru hrvatskoga

jezika kao stranog I. Šafarić i dr. (2006), koje je pokazalo da su govornici hrvatskog kao J1 najtolerantniji prema izgovoru »stranaca« u neformalnim situacijama, a najkritičniji prema uporabi u javnim medijima.⁵⁷

Kao što smo već naglasili u poglavlju 1, dosadašnja istraživanja hrvatskoga i slovenskoga jezika u kontaktu (Požgaj Hadži, 2002; Balažić Bulc, 2004) bavila su se uglavnom kontrastivnim analizama, koje su danas u sklopu suvremenih sociolingvističkih teorija nedovoljne i nepotpune. Novija istraživanja pokazuju niži stupanj tolerancije prema govornicima hrvatskoga i slovenskoga kao stranih jezika od strane govornika istih jezika kao prvih (Požgaj Hadži i Balažić Bulc, 2005; Pirih Svetina i Ferbežar, 2005). Riječ je, naime, o jezicima koji su zbog različitih društveno-povijesnih razloga u dvjema susjednim državama još uvijek stereotipno obilježeni, pa se i očekuje veći stupanj netolerancije (više o tome u Požgaj Hadži i dr., ur., 2009b).⁵⁸

Treba napomenuti da se kod istraživanja stavova prema jezicima i procjene stranog akcenta, što potvrđuje i većina autora koji su se time bavili, pojavljuju brojna ograničenja. Tako se npr. stav slušača/ocjenjivača prema govoru teško može odvojiti od stava prema govorniku (ako netko nekome zvuči antipatično, najvjerojatnije će i njegov govor biti ocijenjen kao manje prihvatljiv); teško je i nemoguće odvojiti i stav prema nekom mjestu od stava prema govoru toga mjesta; da ne govorimo o drugim sociolingvističkim varijablama (spol, dob, obrazovni status itd.) koje mogu imati važnu ulogu i kod govornika i slušača/ocjenjivača (Mildner, 1998, 2009; Šafarić i dr., 2006).

12.2. (Ne)tolerancija prema govornicima hrvatskoga i slovenskoga kao stranog jezika

Pri istraživanju stavova prema govornicima određenog jezika kao stranog, ali i stavova prema govornicima određenoga varijeteta u J1 postavlja se, uz mnoga druga pitanja, i pitanje procjene govornika prvoga jezika prema govornicima stranoga jezika, posebice kada je riječ o govornicima čiji J1 još uvijek ima negativnu konotaciju u društvu, kao što je to slučaj sa slovenskim u Hrvatskoj, a još više s hrvatskim jezikom u Sloveniji (Stabej, 2003b; Požgaj Hadži i Balažić Bulc, 2005).⁵⁹ Budući da su dosadašnja istraživanja pokazala da su govornici J1 osjetljivi na sve tipove otklona od standardnoga jezika (Desnica-Žerjavić, 2006; Mildner, 1998; 2009,

57 O toj temi u nizu svojih knjiga na različitim mjestima govori R. Bugarski (1986, 2001, 2005) navodeći i druge srpske autore koji su se time bavili (npr. Kovačević, 2005).

58 Više o tome u zborniku *Stereotipi v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi* (Novak-Popov, ur., 2007).

59 Takva je situacija bila 2005. i 2006, kada je istraživanje provedeno. Na sreću, danas je negativnih konotacija sve manje.

Šafarić i dr., 2006), zanimala nas je (ne)tolerancija prema govornicima hrvatskoga i slovenskoga jezika kao stranih jezika.

12.3. Istraživanje stavova prema jezicima

12.3.1. Ciljevi i hipoteze

Na temelju dvaju pilotskih istraživanja (Požgaj Hadži i Balažić Bulc, 2005; Požgaj Hadži i dr., 2006) pokušavamo odgovoriti na ova pitanja: a) kakva je globalna ocjena govornika JS od strane različitih ocjenjivača, b) koje tipove pogrešaka zapažaju različiti ocjenjivači te c) koliko su (ne)tolerantni prema tim pogreškama, odnosno prema stranom akcentu koji se očituje u njihovu govoru. Pretpostavili smo da će ocjene ocjenjivača različita obrazovanja biti različite, i to ne samo u globalnoj ocjeni stranog akcenta, nego i u različitim tipovima zapaženih pogrešaka te u različitom stupnju (ne)tolerancije prema govornicima hrvatskoga, odnosno slovenskoga jezika kao stranog. Naime, kao jedno od ograničenja u ovome istraživanju pokazala se različita stručna osposobljenost ocjenjivača, o čemu će biti riječi u nastavku poglavlja.

12.3.2. Metoda

12.3.2.1. Ocjenjivači

Kao što je spomenuto, provedena su dva pilotska istraživanja. U svakome istraživanju sudjelovale su tri grupe studenata ocjenjivača: a) studenti prvoga jezika, dakle studenti koji će se po svojoj struci baviti svojim prvim jezikom: u Hrvatskoj 25 studenata 2. godine kroatistike Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (dalje u tekstu KRO), a u Sloveniji 7 studenata 1. godine slovenistike Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Ljubljani (SLO), b) studenti tehničkoga smjera, koji se stručno ne bave ni prvim ni stranim jezikom: u Hrvatskoj 25 studenata 4. godine Fakulteta strojarstva i brodogradnje u Zagrebu (SS), a u Sloveniji 7 studenata 3. godine informatike (SI), c) stranci s različitim prvim jezicima koji uče hrvatski, odnosno slovenski kao strani jezik uglavnom zbog upisa na sveučilište: u Hrvatskoj 20 polaznika tečaja hrvatskoga jezika na visokoj razini u Croaticumu Filozofskog fakulteta u Sveučilišta Zagrebu (STR-H), a u Sloveniji 5 polaznika tečaja slovenskoga na visokoj razini u Centru za slovenski kao drugi/strani jezik Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Ljubljani (STR-S). Treća grupa, tj. grupa stranaca kontrolna je grupa jer smatramo da nemaju negativne stavove prema istraživanim jezicima.

12.3.2.2. Korpus

Hrvatski ocjenjivači ocjenjivali su govor četvero studenata 1. godine kojima je J1 slovenski, a studiraju hrvatski na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Ljubljani. Studenti su imali zadatak opisati jedno od svojih putovanja.⁶⁰ Slovenski ocjenjivači ocjenjivali su govor petero studenata 3. godine kojima je J1 hrvatski, a studiraju slovenski na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Njihov je zadatak bio da u 30 sekundi opišu sliku na kojoj je karikatura bez riječi.⁶¹ Dakle, u oba slučaja riječ je o slobodnom, nevezanom govoru koji, po našem mišljenju, daje neposrednu sliku nečijeg govora bez utjecaja pisma ili zvučnog predloška.⁶²

12.3.2.3. Postupak

Snimanja su provedena individualno u studijskim uvjetima. Prema analizi govorenih tekstova, ispitanike bismo, s obzirom na njihovu jezičnu kompetenciju u hrvatskome, odnosno slovenskome jeziku uvrstili u srednju razinu (B1) prema razinama *Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje* (ZEROJ, 2005). Na toj bi se razini govornici trebali sporazumijevati u različitim komunikacijskim situacijama; razumjeti bitne i detaljnije informacije u različitim nespecijaliziranim pisanim i govorenim tekstovima; govoriti i pisati o različitim temama (svakodnevne i aktualne društvene teme te teme povezane sa stručnim interesom govornika); govoriti pravilno i u skladu s komunikacijskom situacijom, odnosno vrstom teksta, a pogreške koje se eventualno pojavljuju ne otežavaju sporazumijevanje.⁶³ Za ocjenjivače je sastavljen poseban upitnik koji su oni nakon slušanja pojedinačnoga opisa ispunjavali. Prvi dio upitnika bio je posvećen globalnoj ocjeni govora, dok su se u drugome dijelu ocjenjivao izgovor, gramatička pravilnost i leksik. Zanimala su nas odstupanja na navedenim razinama i u kolikoj mjeri ona otežavaju, odnosno onemogućuju sporazumijevanje. Prema ocjenama razumijevanja govora ocjenjivali smo (ne)tolerantnost ocjenjivača.

60 Npr. opis putovanja: Hm ja ću hm pričati o jednom festivalu na Mađarskom u Budimpešti, zove se Siget festival hm na kojeg sam hm išla hm ovu ove godine u proljeće u mjesecu august hm išla sam sa tri hm kolegicama hm to je hm taj festival se dešava na Zigetu, to je otok to znači otok na mađarskom jeziku hm trajao je sedam dani sedam dana hm to je uglavnom festival muzički festival, dešava se sve, ima puno hm stejdžova, ha, ne znam kako se kaže hm pozor pozornica mislim? da hm puno je ovoga sve hm vrste glazbe može se tamo čuti odnosno muzike od regija, metala, ne znam, ima i tehno arena hm skroz dan se hm može možeš kupat u u bazenu ili jesti različitu hranu od kineske do, ne znam, turske, sve baš je bilo fino, fino smo se proveli, imali smo sunčan vrijeme celi tjedan i... to je to.

61 Npr. opis karikature: Hm na drugu slici hm lako hm vidimo dva človeka en je stariji en neka j mlajši in se sprehajata z dvama pesoma hm prvi pes pes hm pes mlajšega človeka v ustih ima časopis ali novine a drugi pes hm v ustih ima televizor kr je zelo hm kar je zelo nenavadno ampak pes je večji hm in verjetno lažje nosi televizor kot majhen pes ...

62 Poznato je, iako do sada još uvijek neistraženo, da su Slovenci govorno kompetentniji za razliku od Hrvata, i to već u početnim fazama učenja jezika, što je najvjerojatnije rezultat jezične situacije u nekadašnjoj zajedničkoj državi (više o tome u Požgaj Hadži i dr., 2007). To je bio i razlog namjernog odabira studenata 1. godine u Ljubljani i studenata 3. godine u Zagrebu.

63 V. http://www.centerslo.net/l2.asp?L1_ID=3&L2_ID=20&LANG=slo, citirano 16. 10. 2011.

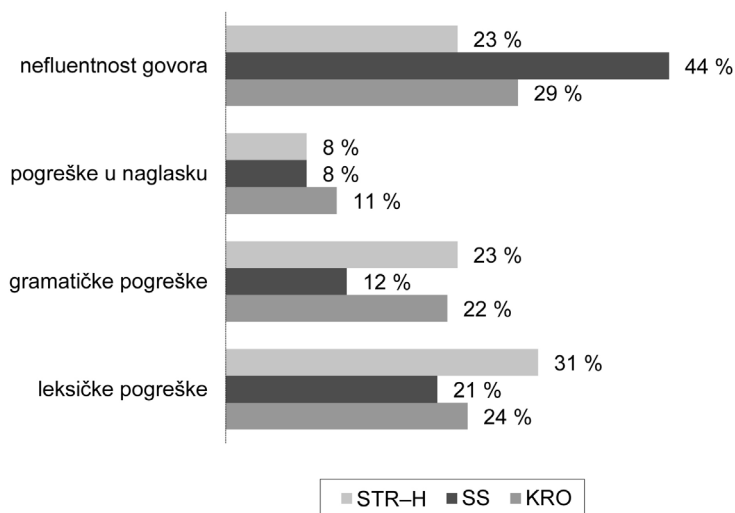
12.3.3. Rezultati i diskusija

U nastavku iznosimo prosječne ocjene svih govornika koje se odnose na globalnu ocjenu govora, ocjenu pojedinih jezičnih razina i ocjenu tolerancije prema stranom akcentu.

12.3.3.1. Globalna ocjena govora

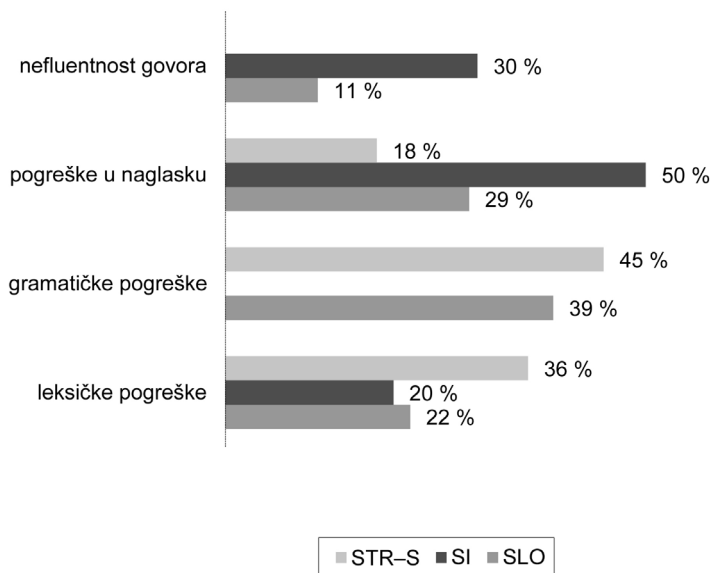
U globalnoj ocjeni govora ocjenjivači su slobodno opisali opći dojam govora govornika navodeći što prvo primjećuju kod govornika hrvatskoga, odnosno slovenskoga kao JS. Rezultati su prikazani u grafikonima 10 i 11. Postoci su navedeni prema broju svih pogrešaka.

Grafikon 10: *Globalna ocjena govora Slovenaca koji govore hrvatski kao JS*



Kod hrvatskih ocjenjivača, koji su ocjenjivali govor Slovenaca koji govore hrvatski kao JS, na prvome je mjestu nefluentnost govora, koju najviše primjećuju studenti strojarstva (SS 44 %), slijede leksičke pogreške, koje najčešće navode stranci (STR-H 31 %). Na trećem su mjestu gramatičke pogreške, koje uočavaju osobito stranci (STR-H 23 %) i studenti kroatistike (KRO 22 %). Zanimljivo je da sve tri grupe ocjenjivača najmanje primjećuju posebnosti u izgovoru i naglasku (KRO 11 %, SS 9 %, STR-H 8 %).

Grafikon 11: Globalna ocjena govora Hrvata koji govore slovenski kao JS

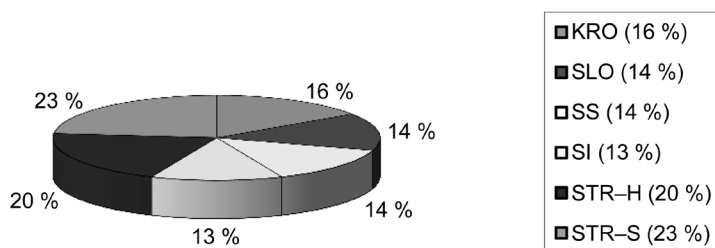


Za razliku od hrvatskih, slovenski ocjenjivači, koji su ocjenjivali govor Hrvata koji govore slovenski kao JS, najviše primjećuju druge tipove odstupanja od standarda. Na prvome je mjestu pogrešan naglasak, koji najčešće primjećuju studenti informatike (SI 50 %), zatim gramatičke pogreške, koje navode stranci i studenti slovenistike (STR-S 45 %, SLO 39 %), te leksičke pogreške, koje također najčešće navode stranci (STR-S 36 %).

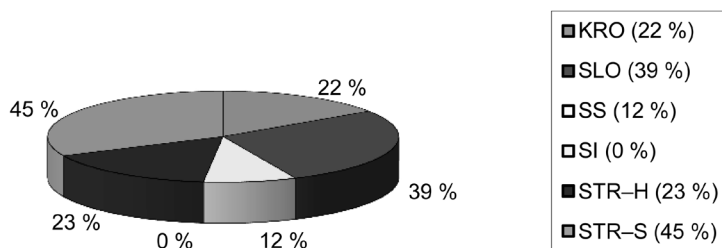
Međutim, treba napomenuti da su velike razlike primjećivanja nefluentnosti govora stranih govornika kod hrvatskih i slovenskih ocjenjivača zasigurno i rezultat različitih tipova tekstova (opis putovanja i opis karikature), o čemu je već bilo riječi. Naime, slobodno opisivanje puno je zahtjevnije od opisa slike i od govornika, osim dobrog poznavanja jezika zahtijeva i druge misaone sposobnosti, npr. strukturiranje teksta, govorničke sposobnosti i sl. Stoga je vjerojatno govor govornika hrvatskoga kao JS (opis putovanja) manje fluentan od govora govornika slovenskoga kao JS (opis slike).

Rezultati istraživanja također su pokazali da među različitim grupama ocjenjivača postoje velike razlike u primjećivanju pogrešaka. Rezultate globalne ocjene govora prema različitim tipovima pogrešaka prikazuju grafikoni 12–15. Postoci su navedeni prema broju svih pogrešaka.

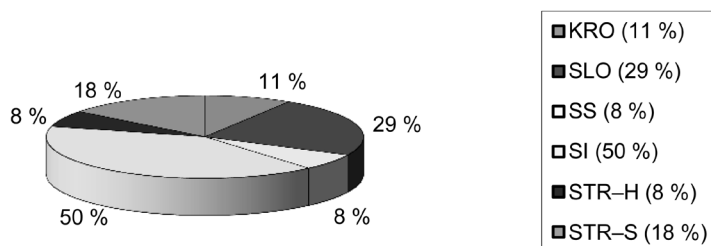
Grafikon 12: Globalna ocjena govora prema leksičkim pogreškama



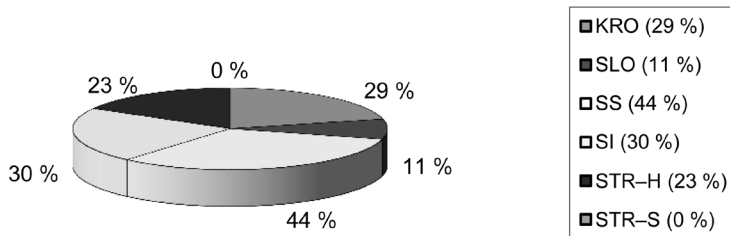
Grafikon 13: Globalna ocjena govora prema gramatičkim pogreškama



Grafikon 14: Globalna ocjena govora prema pogreškama u naglasku



Grafikon 15: Globalna ocjena govora prema nefluentnosti govora



Dok grupa studenata tehničkoga smjera najčešće zapaža nefluentnost govora (SS 44 %, SI 30%), studenti jezika i stranci zapažaju gramatičke pogreške (KRO 22 %, SLO 39 %, STR-H 23 %, STR-S 39 %). Obje grupe stranaca imaju također znatno viši postotak zapažanja leksičkih pogrešaka (STR-H 31 %, STR-S 36 %). Takve razlike sigurno proizlaze iz poznavanja struke. Naime, za razliku od studenata jezika, koji se i teorijski bave jezikom, te stranaca koji uče strani jezik, studenti tehničkoga smjera zbog nepoznavanja terminologije pribjegavaju općenitijim opisima – zato bi ubuduće trebalo detaljnije istražiti njihove formulacije u ocjenjivanju.

12.3.3.2. Ocjena pojedinih jezičnih razina

U drugome dijelu ankete ocjenjivale su se tri jezične razine: a) izgovor i naglasak, b) gramatika (morfologija, sintaksa) te c) leksik, i to ocjenama od 1 do 5. Ocjena 1 znači slabo, a 5 odlično. Ocjene su prikazane u tablici 12.

Tablica 12: Ocjene pojedinih jezičnih razina

	KRO	STR-H	SS	SLO	STR-S	SI
Izgovor	3,6	3,6	3,2	2,9	2,8	2,7
Naglasak	3	3,3	3,1	3	3,2	2,4
Gramatika	2,7	2,8	2,9	2,2	2,4	2,4
Leksik	2,9	2,8	2,8	2,3	2,6	2,4

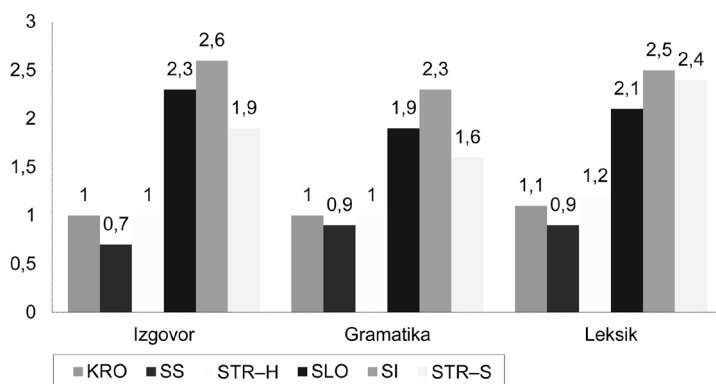
Iz tablice 12 možemo zaključiti da su odstupanja među različitim grupama ocjenjivača minimalna. Hrvatski su ocjenjivači nešto bolje ocijenili govornike nego slovenski. Najviše ocjene daju stranci (STR-H, STR-S), vjerojatno zato što su i sami u procesu učenja stranoga jezika i dobro znaju kako se jezik teško

uči. Studenti jezika najstrože, ali i najpodrobnije ocjenjuju gramatičke pogreške (KRO 2,7; SLO 2,2) jer su najkompetentniji za to. Među pogreškama najčešće navode pogrešne padežne nastavke, red riječi, nepovezanost rečenica itd. Studenti tehničkoga smjera najgore ocjenjuju izgovor (SS 3,2; SI 2,7). Slovenski studenti informatike govornike stranoga jezika općenito su strože ocjenjivali nego hrvatski studenti strojarstva, što vjerojatno pokazuje i njihov negativniji stav prema prvome jeziku govornika.

12.3.3.3. Ocjena tolerancije prema stranom akcentu

Toleranciju prema stranom akcentu pokušali smo odrediti prema ocjenama ocjenjivača koliko pogreške otežavaju/onemogućuju sporazumijevanje. U hrvatskom istraživanju ocjenjivalo se opisnim ocjenama nimalo, malo, srednje, jako, potpuno, a u slovenskom istraživanju brojkama od 1 do 5 (1 znači nimalo, a 5 potpuno). Zbog lakše statističke obrade kasnije smo sve ocjene zamijenili brojkama. Rezultati su prikazani u grafikonu 16.

Grafikon 16: *Ocjena otežanosti razumijevanja govora Slovenaca koji govore hrvatski kao JS, odnosno Hrvata koji govore slovenski kao JS*



U grafikonu 16 već su na prvi pogled očite razlike između hrvatskih i slovenskih ocjenjivača. Međutim, po našem mišljenju te su razlike u najvećoj mjeri rezultat načina ocjenjivanja, naime u prvom je slučaju, kao što smo već rekli, ocjenjivanje opisno, a u drugome brojčano, pa zato vjerojatno i strože. S druge strane, razlike vjerojatno ukazuju i na viši stupanj netolerancije slovenskih ocjenjivača prema govornicima slovenskoga kao JS kojima je J1 hrvatski, u usporedbi s hrvatskim ocjenjivačima govornika hrvatskoga kao JS kojima je J1 slovenski. Svakako taj problem

zahtijeva detaljnije istraživanje, iako potvrđuje i rezultate ankete Centra za istraživanje javnoga mišljenja Instituta za društvene znanosti Fakulteta za društvene znanosti Sveučilišta u Ljubljani provedene u travnju 2002, koja je pokazala da su očekivanja Slovenaca, što se znanja slovenskoga jezika kao stranog tiče, dosta visoka (Pirih Svetina i Ferbežar, 2004).

Ocjene pogrešaka koje otežavaju sporazumijevanje pokazale su također mala odstupanja među grupama. Zanimljivo je da među hrvatskim ocjenjivačima najviše problema s razumijevanjem imaju kroatisti, kojima najviše otežava/onemogućuje razumijevanje izgovor i naglasak (KRO, prosječna ocjena 1), a najmanje studenti strojarstva (SS, prosječna ocjena 0,8). S druge strane, među slovenskim ocjenjivačima najviše problema s razumijevanjem imaju studenti informatike, i to ne samo zbog izgovora i naglasaka (SI 2,6), nego i zbog gramatičkih (SI 2,3) te leksičkih pogrešaka (SI 2,5). Iz toga bismo mogli zaključiti da su slovenski studenti tehničkoga smjera manje tolerantni prema takvim govornicima (što nije iznenađujuće), zato je i njihova spremnost za komunikaciju niža. Za razliku od njih, prema ocjenama otežanosti/onemogućenosti sporazumijevanja, najotvorenije su kontrolne grupe, tj. grupe stranaca (STR-S, donekle i STR-H), kojima razumijevanje jedino otežava nepoznati leksik.

Istraživanje procjene govora govornika hrvatskoga i slovenskoga jezika kao stranih te njihove percepcije kod izvornih govornika, pokazalo je da među ocjenjivačima postoje razlike u globalnoj ocjeni govora – naime, kod hrvatskih je ocjenjivača (koji su ocjenjivali govor Slovenaca koji govore hrvatski kao JS) na prvome mjestu nefluentnost govora, a kod slovenskih ocjenjivača (koji su ocjenjivali govor Hrvata koji govore slovenski kao JS) pogreške u naglasku – razlog tome mogu biti i različiti tipovi tekstova, što se pokazalo kao jedno od ograničenja ovoga istraživanja. Javljuju se i razlike u primjećivanju pogrešaka kod različitih ocjenjivača: studenti jezika navode gramatičke pogreške, a studenti tehničkoga smjera nefluentnost govora – potonje bi formulacije još trebalo detaljnije istražiti. Kod obje grupe ocjenjivača-stranaca znatno je viši postotak zapažanja leksičkih pogrešaka. Istraživanje je također pokazalo da su slovenski ocjenjivači – studenti informatike – manje tolerantni (što ne iznenađuje ako se uzme u obzir odnos prema jezicima bivše zajedničke države u Sloveniji),⁶⁴ zato je i njihova spremnost za komunikaciju niža. Za razliku od njih, najotvorenija je kontrolna grupa, tj. stranci, kojima razumijevanje jedino otežava nepoznati leksik. U

64 Više o tome v. u poglavlju 7 te u Požgaj Hadži i dr., 2009b.

ocjenama govora prema jezičnim razinama postoji minimalna razlika: najstroži i najpodrobniji su ocjenjivači studenti jezika, ocjenjivači studenti tehničkoga smjera najgore ocjenjuju izgovor, a najviše ocjene daju stranci.

Kao što smo spomenuli, ovo se poglavlje temelji na dvama pilotskim istraživanjima pa bi ubuduće trebalo s jedne strane ujednačiti istraživanja i detaljnije ispitati razlike, a s druge strane proširiti grupu ocjenjivača na druge društvene skupine. Istraživanje je između ostaloga otvorilo i druga sociolingvistička pitanja, kao npr. pitanje društvenoga vrednovanja govornika sa stranim akcentom, što je naročito aktualno za slovensku jezičnu situaciju u kojoj žive, prema zadnjem popisu stanovništva iz 2002, čak 240.602 osobe koje nisu navele slovenski kao J1. Zato bi upravo u takvim jezičnim sredinama jedan od zadataka jezične politike trebao biti osvještavanje različitosti, čime bi se zasigurno smanjio negativan odnos prema drugom i drukčijem te poticala interkulturalnost. Trebalo bi, dakle, sustavno razvijati tolerantan stav prema svim jezicima koji se unapređuje tolerancijom prema bilo kojem jeziku.

13. Tudi to je slovenščina

Vesna Požgaj Hadži, Ina Ferbežar

Govorce slovenščine kot prvega jezika (J1) je zelo preprosto ločiti od govorcev slovenščine kot drugega/tujega jezika (J2/JT), posebej po izgovoru. V večini primerov lahko prepoznamo tudi govorcev J1. To pomeni, da večina govorcev določenega jezika kot JT/J2 obdrži tipične prvine J1 – seveda odvisno od posameznikove sporazumevalne zmožnosti v J2/JT. V tem poglavju so naju zanimale prav te prvine. Skušali bova odgovoriti na vprašanje, kako govori oz. se v slovenščini sporazumeva tipičen uporabnik slovenščine kot J2, katerega J1 je hrvaščina, srbsščina ali bosanščina.⁶⁵ V zadnjem času je nastalo nekaj raziskav s področja slovenščine kot J2/JT,⁶⁶ ni pa še bilo raziskave, ki bi odgovorila na to vprašanje.⁶⁷

13.1. Izpiti iz znanja slovenščine

Kot izhodišče za takšno raziskavo so se ponudili izpiti iz znanja slovenščine, ki jih že približno desetletje izvaja Izpitni center Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik. Izpit iz znanja slovenščine je namenjen vsem, katerih slovenščina ni prvi jezik, potrebujejo pa javno veljavno listino o znanju slovenščine za uradne ali osebne potrebe.⁶⁸ Jezikovnih testov je seveda veliko vrst (npr. uvrstitveni, sprejemni, test strokovnega jezika idr.), v našem primeru pa s testnimi nalogami, ki jih kandidati izvajajo pri izpitu, skušamo meriti in vrednotiti stopnjo neke splošne sporazumevalne zmožnosti, in sicer tako pri pisnem kot govornem sporazumevanju. Izobraževalni program Slovenščina za tujce, ki velja od decembra 2000, za zdaj določa tri ravni znanja slovenščine – osnovno, srednjo in visoko.⁶⁹ Testi na

65 V času nastajanja raziskave (leta 2000) črnogorski jezik še ni imel statusa uradnega jezika – tak status je dobil po razglasitvi neodvisnosti Črne gore leta 2006.

66 Obsežnejše so doktorska disertacija N. Pirih Svetina *Razvoj jezikovne zmožnosti pri usvajanju slovenščine kot drugega jezika*, magistrski nalogi I. Ferbežar *Dialog pri pouku slovenščine kot tujega jezika* in J. Zemljarič Miklavčič *Jezikovni vidiki slovenščine kot tujega jezika*, diplomske naloge P. Kotnik, R. Fekonja, M. Pezdirc, T. Balazic in T. Jerman, obstaja oz. nastaja pa tudi cela vrsta seminarskih nalog s področja slovenščine kot J2/JT.

67 Izjema sta diplomski nalogi A. Šet *Jezikovni problemi neslovenskih delavcev v Sevnici* (1988) in S. Kostanjšek *Prikaz dinamike jezikovnega prilagajanja Neslovencev v Brežicah* (1989). Obe avtorici v svojih delih prihajata do podobnih rezultatov, kot jih bo pokazal najin članek, vendar pa segata v čas pred osamosvojitvijo Slovenije. Gotovo pa je treba poudariti spremenjene družbene razmere, ki so po letu 1991 postavile tujce v Sloveniji v nov položaj in pred posebne zahteve. Od tedaj namreč država od njih zahteva, da morajo za uradne namene (pridobitev državljanstva, delovnega dovoljenja idr.) svoje znanje slovenščine dokazovati s spričevali.

68 Izpitni center Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik je od leta 1994 s strani države pooblaščen za preverjanje znanja slovenščine in za izdajanje takih listin. (gl. www.centerslo.net/11.asp?L1_ID=3, citirano 25. 11. 2011)

69 Program je javno veljaven, kar pomeni, da omogoča tudi pridobitev javno veljavne listine, kakršna so spričevala iz znanja slovenščine. Izpiti iz znanja slovenščine na osnovni, srednji in visoki ravni so tako nadomestili stare (enostopenjske) izpite iz aktivnega znanja slovenščine; nekajletne izkušnje so namreč pokazale nujnost delitve na več ravni – pač glede na sporazumevalne potrebe posameznikov, ki potrebujejo spričevalo o znanju slovenščine za uradne namene.

vseh treh ravneh sporazumevalno zmožnost merijo »komunikativno«, to pa pomeni, da so vanje vključene takšne naloge, ki jih kandidati izvajajo tudi v realnem življenju (iskanje informacij, reševanje problemov, pisanje besedil za vsakdanjo rabo, izražanje mnenja idr.), imenujemo jih tudi avtentične. Sestavljeni so iz štirih (na osnovni ravni) oz. petih (na srednji in visoki ravni) enakovrednih delov, od tega je eden ustni, drugi pa so pisni in vključujejo razumevanje govornih in zapisanih besedil, tvorjenje pisnega besedila in poznavanje slovničnih struktur. Poznavanje slovničnih struktur je predvideno samo za srednjo in visoko raven, na osnovni pa je vključeno v tvorjenje pisnega besedila, kar pomeni, da so testne naloge za osnovno raven zares funkcionalne (ali navsezadnje ne govorimo tudi o funkcionalni pismenosti?).

Še nekaj statističnih podatkov: v letu 2000 je izpit iz (takrat še aktivnega) znanja slovenščine opravljalo več kot 1500 oseb, v letu 2001 do začetka maja okoli 500, od tega okoli 50 na srednji in visoki ravni. Velika večina jih prihaja iz nekdanjih jugoslovanskih republik, več kot 80 % pa jih kot J1 navaja hrvaščino, srbsščino ali bosanščino; to je bil zagotovo tudi eden temeljnih razlogov za najino raziskavo. Kar 70 % jih spričevalo o znanju slovenščine potrebuje za pridobitev slovenskega državljanstva. Zadnja leta se večja delež tistih, ki se želijo vpisati na slovenske univerze ali visoke šole (20 % v letu 2000) ali v Sloveniji iščejo zaposlitev (okoli 10% v letu 2000). Le izjemno redki kandidati so se slovenščino učili sistematično.

13.2. Jeziki v stiku

Proces učenja/usvajanja⁷⁰ slovenščine kot J2 pri govornih, katerih J1 je hrvaščina, srbsščina ali bosanščina, ima prednosti (npr. lažje sporazumevanje) pa tudi pomanjkljivosti (npr. interference), saj gre za sorodne jezike. Prednosti so zlasti velike v začetnih fazah učenja/usvajanja slovenščine kot J2, saj sorodnost jezikov omogoča takojšnje sporazumevanje; v takem primeru govorimo o pozitivnem prenosu iz J1: podobni jezikovni sistemi omogočajo in dopuščajo prenašanje sistemskih prvin po analogiji iz J1. Prav tako pa se takšen prenos lahko pokaže kot negativen: govorimo o napakah oz. interferencah, do katerih prihaja zaradi razlik v sistemih jezikov v stiku (gl. poglavje 10). Interference, ki so posledica stika sorodnih jezikov, so intenzivnejše in bolj zakoreninjene kot v primeru nesorodnih jezikov. Težko jih je odpravljati, če se jim pri učenju ne posveča dovolj pozornosti, in lahko ostanejo trajne (t. i. fosilizacija). Intenzivnost interferenc je sorazmerna s stopnjo sorodnosti

70 Učenje J2/JT razumeva kot organiziran, voden proces, zlasti če poteka formalno (na tečaju); obstaja tudi neformalno učenje (sistematično samostojno učenje). Učenje usmerjajo zavedni procesi. Usvajanje jezika pa je, nasprotno, nezavedno, poteka spontano, nesistematično, uporabnik se jezika uči iz okolja. (po Ferbežar, 1999)

jezikov; pri sorodnih jezikih, kot to velja za najin primer, se govorniki manj zavedajo razlik med jeziki (prim. Krysin, 1990 in poglavje 17).

13.3. Gradivo

Analizirali sva videoposnetke s poskusnih testiranj za osnovno in visoko raven (25. 10. in 13. 12. 2000) ter z ustnega dela izpita iz znanja slovenščine na osnovni ravni (21. 4. 2001). Za primerjavo sva analizirali tudi pisne dele testov, zlasti tvorjenje pisnega besedila. Skupaj je bilo v analizo vključenih sedem oseb (trije hrvaško, trije bosansko in en srbsko govoreč), ki so v Sloveniji od treh tednov do 17 let. Štirje so se slovenščino učili sistematično v Celoletni šoli slovenskega jezika pri Centru za slovenščino kot drugi/tuji jezik, drugi pa v Sloveniji živijo in delajo že dlje časa in se slovenščine nikoli niso učili sistematično. Vsi v analizo vključeni kandidati so izpit opravljali na osnovni ravni, za primerjavo pa sva vključili kandidata, ki je izpit opravljal na visoki ravni.

Ustni del izpita iz znanja slovenščine je sestavljen iz dveh delov, vodenega splošnega pogovora in pogovora na določeno temo; kot izhodišče pogovora sta na osnovni ravni dve fotografiji, med katerima kandidat lahko izbira in se na pogovor tudi pripravi, na visoki ravni pa so teme povezane s splošno družbeno problematiko. Napake, ki jih kandidat naredi med govorjenjem, se zapisujejo. Na osnovni ravni so kandidati tako opisovali sliko in odgovarjali na vprašanja ob njej, na visoki ravni pa so vnaprej pripravili gradivo na določeno temo.⁷¹ Gre torej za t. i. usmerjeni pogovor. Za podrobnejšo analizo sva iz posnetkov izbrali tiste dele, kjer kandidati govorijo razmeroma samostojno in spontano. Vsi posnetki kažejo lastnosti pogo- vornega jezika (redukcije in izpuščanje, ponavljanje, mašila, oklevanje, izraženo z odmori idr.), njihov prepis je poenostavljen, ostaja zvest pravilom pisnega jezika (velike začetnice, vejice, končna ločila, pretekli deležnik na -l), upoštevani pa so redukcije, mašila in odmori. Napačni naglasi so označeni z ustreznimi diakritičnimi znamenji, sicer pa pravih naglasov ne označujeva.

13.4. Analiza napak

Napako razumeva kot odstopanje od norme slovenskega knjižnega jezika, pa naj gre za napako, ki je posledica prenosa iz J1, torej interferenco, ali razvojno napako, ki je nastala po analogiji iz J2. Zaradi lažje predstavitve sva napake razdelili na fonetične, morfosintaktične in leksikalne, poudariti pa je treba, da se vse

71 Ta del testa ima obliko reševanja problemov, saj kandidati dobijo po dve temi (ne izbirajo jih sami), na kateri morajo pripraviti gradivo (ga poiskati v slovenskih knjigah, časopisih, na internetu in v drugih medijih).

tri jezikovne ravnine ves čas prepletajo, posebej na začetnih ravneh znanja. Vsi primeri, navedeni v nadaljevanju, so iztrgani iz sobesedila in celotnega konteksta izpitne situacije. Meniva pa, da je gradivo kljub temu dovolj nazorno. V podrobnejšo analizo v nadaljevanju je vključeno nekoliko več sobesedila (odlomki dveh pogovorov), vendar pa napake na ravni besedila puščava za kakšno naslednjo, podrobnejšo raziskavo.

Tabela 13: *Razdelitev napak po ravninah*

Fonetične	Morfosintaktične	Leksikalne
srednja <i>e</i> in <i>o</i>	skloni	besede in besedne zveze
<i>a</i> namesto polglasnika	neuporaba dvojine števniki	dobesedni prevodi
<i>l</i> in <i>v</i>	3. os. mn. sedanjika	
<i>lj</i> in <i>nj</i>	besedni red	
ć		
mesto naglasa		
redukcije		

Fonetične napake:

- namesto ozkih in širokih *e* in *o* govorniki izgovarjajo srednja *e* in *o* kot v J1, na primer *osam, lepe, meso*, idr.,
- polglasnika ne izgovarjajo, temveč ga nadomeščajo z *a*, ki je v hrvaščini neobstojni samoglasnik, na primer *sam, osam, centar*, idr.,
- govorniki fonem *l* izgovarjajo trdo (prenos iz J1 zaradi razlikovanja med fonemoma *l* in *lj*), izgovor *l* v sredini in na koncu besed, npr. *žal, polnit, izgubil*, idr.,
- »zliti« izgovor fonemov *lj* in *nj*, kot to velja za J1, na primer *ljudi, stanovanje, mnjenju, na svidanje, zelenjava*, idr.,
- govorniki iz J1 prenašajo mehki izgovor fonema *ć*, na primer *domaće, većinom, odraščala, izbirćan, drugać, općina, nėsreća*, idr.,
- mesto naglasa je pogosto kot v J1, na primer *bili, sámo, dánašnjem, izgovóрила, stomatológiju, ne tėsni, poróčena, lépo, zélo, nėsreća*, idr.,
- deležnik na *-l* govorniki tvorijo kot v J1, z *-o*, poleg tega pa reducirajo izgovor fonemov *-ao* (namesto *rekaó* pogovorno izgovarjajo *reko*), na primer *pogledo, reko, ugrizo* idr.

Morfosintaktične napake

- uporaba sklonov iz J1, na primer imenovalnik: *ljudi su bili, eni ljudi grejo, svi sportovi*; roditeljski: *bilo bi manjše saobraćajnih nėsreća, ímam mnogo prijatelja Slo-venca*, dajalnik: *najbrž joj bere*, tožilnik: *vidim enog fletnog gospoda, mladi imajo*

interesa, mestnik: u svih mestih, u Hrvatskoj, na ljubljanskoj tržnici, na drugoj slici je, u disko klubovima, orodnik: imam stike z otrocim, ena tržnica sa stvar ... stvarem ... stvarima,

- govornici po analogiji iz J1 ne uporabljajo dvojine, temveč množino, na primer *to se lahko zmenmo, pa se slišimo zvečer, za ceno bomo videli, potem pa bomo že po telefonu dogovorile,*
- za števnika tri in štiri govornici uporabljajo roditeljski, ne pa tožilnika, na primer *tri tedna, štiri meseca,*
- govornici uporabljajo sedanjske končnice za 3. osebo množine iz J1, na primer *skoraj v tretjem letu že su u vrtcu, ljudi se sprehajaju, vsi razumejo i govore, moraju, snovi povzročaju,*
- napačen besedni red, na primer *men tudi tko odgovarja boljše, lepe su bajte, včasih se zdelo staršim, da ni potrebno se učiti, skoraj v tretjem letu že su u vrtcu, tudi je lako v večernem.*

Leksikalne napake

- govornici pogosto iz J1 prenašajo besede in besedne zveze, na primer *rat* (slovensko: vojna), *kásnije* (pozneje), *gužva* (gneča), *se guraju* (se prerivajo), *tekućine* (tekočine), pritrtilnica *da* (ja), predlog *sa* (s oziroma z), *bom tukaj ostala živjet* (tukaj bom ostala, tukaj bom živela), *mladi imajo interesa* (mlade zanima), *mislim da sam bila edan put* (mislim, da sem bila enkrat), *kam ... kada ... kdaj se morem uselit* (kdaj se lahko preselim), *pa on je da bi nam pomogao a ne odmogao* (on nam pomaga, ne pa škoduje), *na ljubljanskoj tržnici so i domaće stvari* (na ljubljanski tržnici so tudi domače stvari), *zelo mnogo* (zelo veliko),
- ali pa dobesedno prevajajo iz J1, na primer *pa nekaj fabrika je imelo tam* (tam je bilo nekaj tovarn), *eno parkirišće odzadej je imelo* (parkirišče je bilo zadaj), *v oglasu je stalo tisoč mark na mesec* (v oglasu je pisalo tisoč mark na mesec), *da trebaš kar več kruha i žitaric* (da moraš čim več kruha in žitaric).

Med naštetimi napakami se pojavljata oba tipa, tako interference kot razvojne napake; slednje je težko prepoznati, saj gre za sorodne jezike in se pogosto kombinirajo z interferencami. Primer razvojnih napak: *v svih mestih* (pravilno slovensko: v vseh mestih), *velik otrokov* (veliko otrok), *imam stike z otrocim* (imam stike z otroki) idr.

Zato pa so pogostejše in očitnejše interference, ki se prepletajo na vseh jezikovnih ravneh in se kažejo tudi pri tvorjenju pisnih besedil na vseh stopnjah znanja J2/JT (Balažić Bulc, 2004).

Na začetnih stopnjah znanja je prav J1 tisti, ki sploh omogoča sporazumevanje. Pogosto pa si govornici pomagajo s prenosom iz J1 tudi na višjih stopnjah: najbolj

opazno na leksikalni ravni v situacijah, ko iščejo ustrezno besedo ali besedno zvezo. V takih primerih preprosto uporabijo (zavedno ali ne) besedo ali besedno zvezo iz J1 ali iz vmesnega jezika,⁷² ki so (si) ga oblikovali v procesu učenja/usvajanja J2 (prim. poglavje 10), ali pa besedo oz. besedno zvezo dobesedno prevedejo iz svojega J1. Napak na besedilni ravni v tej raziskavi, kot rečeno, nisva upoštevali. Pa vendar velja na tem mestu vsaj opozoriti na neprimerno odzivanje, do katerega občasno prihaja pri interakciji z govornici slovenščine kot J2, kot kažeta naslednja primera:

(...)

Izpraševalka: *A ste postali kaj lačni?*

Kandidat: *A veš da.*

(...)

I: *Na svidenje.*

K: *Adijo.*

13.4.1. Analiza dveh primerov

Za podrobnejšo razčlenitev sva izbrali dva kandidata, ki ju podrobneje predstavljava v nadaljevanju.

Primer 1

Gospa L. prihaja iz Bosne in Hercegovine in je v Sloveniji že 16 let. Slovenščine se ni nikoli sistematično učila, uporablja pa jo samo za govorno sporazumevanje s sosedi in znanci in pri vsakodnevnih opravkih. Posneto 21. 4. 2001 (odlomka).⁷³

(...)

Izpraševalka 1: Tako. Dobro. Glejte, nalogo imava, in sicer naj bi se pogovarjali o teli slikici, ki ste jo dobili, pa bi jo mogoče nam na kratko opisali. Kaj vidite na sliki?

Gospa L.: ∂ na sliki vidim enog fletnog gospoda pa punčku zraven ∂m z knjigo v roki iii ∂m najbrž # joj # bere kašne pravice ... pravljice.

I1: Mhm. Kdo pa mislite, da je ta gospod?

L: Ja mislim pa, da je od punce stari oče.

I1: Verjetno, ne? Tko zgleda.

72 »Med učenjem J2, predno ga učeči se 'zna, obvlada', se oblikuje nekakšen vmesni jezik [...] in z njim posebna slovnica kot posledica različnih napak.« (Ferbežar, 1999: 425–426, op. 38)

73 Simboli:

(...) manjkajoče besedilo; prepis je samo izsek iz daljših besedil

... nedokončana poved, beseda, samopopravki

krajši ali daljši odmor

∂ (polglasnik) – mašilo

L: Tko izgleda.
 I1: Mhm. Dobro.
 L: Po mojem mnjenju. Ni rečeno, da je, ampak # približan.
 I1: Najbrž, ja, najbrž, ko je taka razlika med njima. Mhm. In ji bere pravljice, pravite.
 L: Ja, po mojem, pa tud otroci su radovedni ∂ m # \underline{v} dana... dan... današnjem času use veju, velik veju, velik.
 I1: Se vam zdi da otroci zdaj vedo več kot včasih?
 K: Ja.
 I1: Ja? Res?
 L: Ja.
 I1: No, pa nam povejte kaj o tem.
 L: Ímaju em káko naj ... takrat su otroci bíli, u mojem času, ko sam ja odrasčala, omejeni # za učenje in se je zdelo staršim, da ni pomembno se učit ...
 I1: Mhm, mhm.
 L: ... da je pomembno, récimo, delat na kmetiji in tko eno al drugo.
 I1: Mhm. Pa tudi najbrž možnosti ni bilo toliko kot zdaj, ne, takrat? Kaj mislite?
 L: Ja # nekateri su imeli možnosti, starši su se pa većinom # odločevali, da su otroci # doma ...
 I1 (sočasno): Mhm.
 L: ... raj su vidli doma.
 (...)

Izpraševalka 2: Ja, medtem ko ste govorili, ste naredili nekaj manjših napak, pa boste zdej poskušali popraviti. Poglejte, na začetku ste rekli, da je bil u Bosni rat. To ni slovensko. Kako je slovensko?
 L: Nis... ∂ mm lahko ...
 I2 (sočasno): Rat, beseda rat.
 L: ... lahko da sam izgovóрила ... # Mam zúbe pokvarene.
 I2: No, ampak drugačna beseda je.
 L: Rat ∂ ... rat, ratno stanje.
 I2: Ne, drugače je slovensko, ni, to ni slovenska beseda. # Vojna.
 L: Vojna.
 I2: Vojna je slovensko. Dobro.
 (...)

Gospa L. je tipičen primer govorca, ki je J2 usvojil iz okolja. Zaradi dolgoletnega bivanja v slovenskem okolju so se njene napake fosilizirale in sčasoma se je

oblikoval vmesni jezik, v katerem se pojavljajo tudi posamezne narečne in pogovorne besede. Znano je (prim. Mikeš, 1997), da med J1 in J2 obstaja odvisnost, oz. da je stopnja poznavanja J2 sorazmerna s stopnjo poznavanja J1. Gospa L. pa ne pozna niti sistema J1 (s končanimi samo štirimi razredi osnovne šole je funkcionalno nepismena tudi v svojem J1), zato ne pričakujemo poznavanja sistema J2 niti uzaveščenosti obstoja vmesnega jezika. To je očitno v naslednjem primeru:

I2 (sočasno): Rat, beseda rat.

L: ... lahko da sem izgovóрила ... # Mam zúbe pokvarene.

I2: No, ampak drugačna beseda je.

Primer 2⁷⁴

Gospod D., prav tako iz Bosne in Hercegovine, je v Slovenijo prišel oktobra 2000 in bi rad študiral na ljubljanski univerzi. Prvič smo ga posneli po treh tednih bivanja v Ljubljani oz. po približno 40 urah sistematičnega učenja slovenščine v tečaju, drugič pa po dveh mesecih in pol oz. po približno 200 urah učenja v tečaju. Posneto 25. 10. 2000 in 13. 12. 2000.

1. posnetek: 25. 10. 2000 (odlomek).

(...)

I: Mogoče bi mi opisali prvo sliko, se bova pogovarjala o prvi sliki. # O sliki, prvi ... prva naloga. Opišite malo sliko # in kaj je gor # kaj se dogaja?

Gospod D.: # No, vsi ljudi su # su brez avtomobilov.

I: Mhm. Zakaj?

D: Pa to je dan # dan brez avtomobila.

I: Tako. Ja.

D: #Tukaj tudi íma # ljudi se sprehajaju.

I: Mhm. In ali je to, ta dan brez avtomobila, samo pri nas, recimo, mi-slim, da je blo to slikano u Ljubljani, al tudi kje drugje?

D: Pa približno osamsto mesta u Europi.

I: Mhm, ja. Kaj pa menite o takšni akciji dan brez avtomobila?

D: # Zélo dobra.

I: Ja? Zakaj, povejte mi.

D: Pa # zástita čóvekove okolíne.

I: Kako prosim?

D: ðm zástita čóvekove okolíne.

74 Seminarska naloga K. Rozman in T. Rupnik *Slovenščina v dveh mesecih?* (mentorja M. Stabej in I. Ferbežar) obravnava prav ta primer: avtorici se osredotočata na interference iz J1, poskušata pa nakazati tudi poti, po katerih bi jih bilo mogoče odpraviti.

I: Aha # zaščita mogoče?

D: Zaščita, ja.

I: Mhm, mhm, dobro, še kaj drugega?

D: # Ne.

I: Zdajle ne najdete kakšnega drugega razloga? Ja. Kaj pa mislite, pogledajte, em mesta, večinoma velika mesta niso zaprta za promet. To pomeni, da so tam pešci, kolesarji, avtomobili, taksiji, konji al kaj, recimo, no, ja. A mislite, da bi bilo dobro, če bi bila mesta zaprta za promet, če bi recimo v mestih lahko hodili samo peš in se vozili s kolesi? Kaj mislite o takšnem # ∂ m načrtu?

D: #

I: Recimo, da bi bila Tuzla zaprta za ves promet. Nič avtomobilov, samo peš. Kaj bi si ljudje mislili?

D: A kaj ako # če bi nekom # ∂ m potreboval pomuč?

(...)

Pri gospodu D. je močno poudarjen prenos iz J1, iz katerega ne prenaša le posameznih besed in besednih zvez, temveč cele strukture. Govori zelo malo (pogoste daljše pavze), pri tem ga sogovorka neprestano spodbuja; če pa že govori, so njegovi prispevki izrazito kratki in se ponavljajo. Vendar pa svojo sogovorko v celoti razume – gre za pozitivni prenos iz J1, ki zaradi sorodnosti jezikov sporazumevanje sploh omogoča. Sklepati je mogoče, da gre pri gospodu D. za strah pred govorjenjem, ki je posledica zavesti, da slovenščine (še) ne zna dovolj, medtem ko sistem J1 dobro pozna (ima končano srednjo šolo).

2. posnetek: 13. 12. 2000 (odlomek).

(...)

I1: Kakšno je vaše mnenje o vegetarijanski prehrani ...

D: (sočasno): Evo ... tisto je ...

I1: ... kakšna je pravzaprav zdrava prehrana?

D: ... piramida, ki nam # tista piramida nam pove, da v dnevni prehrani trebaš ∂ m kar več ∂ ... kruha i žitaric ...

I1: (sočasno): Mhm.

D: ... pa tudi zelenjave sadja, ampak mēso treba u čim čim manj uporabljati, ampak ne smemo ga opu... ne smemo ga opustiti, záto ker u mesu in mesnim izdelkim íma # razli ∂ za zdravlja, za zdravje čoveka ...

I1: (prekine, sočasno): Zdaj ste se zelo razgreli. Počasi, počasi govorite, ker potem začnete, ne, slovnično nepravilno govoriti. Zelo dobro vam gre, ampak počasi. Ja?

D: Záto ker ker su u mesu za čoveka nekatere... nekatere pomembne snóvi em minerali, vitamini ...

I1: Ja, beljakovine tudi mora predvsem, ne, jesti najbrž, ne?

D: Ja.

I1: Mhm, mhm. Se pravi, vi bi tudi priporočili to piramido, nikakor ne ...

D: (prekine): Ja, ja, moram... ampak vegetarjanci moraju zaradi tega, ker ne jeju mēso em morajo em jesti dosta dosti zelenjave, da bi nadomestili me... meso.

I1: Mhm.

D: Ampak u dánašnjem času je tudi biti vegetarijanec pôstalo zelo nevarno, ker ljudje za... uporabljajo prepovedana sredstva em škropiva herbicide in ...

I1: In pesticide mogoče mislite, ampak ...

D: (prekine): Ja, da bi vsa da bi vsa zelenjava čim bolj izgledala, čim lepše ali da bi da bi ljudje kupili.

(...)

I2: Nekaj napak boste popravili ðm # naglas na primer.

D: Ja, ja, vem to.

I2: Okej (smeh), tekúčine ...

D: #

I2: Ja #... to so ...

I2: Kako rečemo? Ne tekúčine, ampak? # Tekočine.

D: Tekočine.

I2: Tekočine. Kaj pa zdravnik bi pomogao?

D: Pomagal.

I2: Pomagal. ðm če sta bila vi in oče, # potem bo morala priti po koga?

D: Po naju.

I2: Po naju. ðm študentje so otvoreni. Po slovensko ne otvoreni, ampak?

D: Odprti.

I2: In ðm ljudi po Sloveniji so ...

D: Ljudje.

I2: Ljudje. # Kaj pa povrće?

D: Zelenjava.

I2: Ja. ðm pa mogoče samo še naglas mēso.

D: Mesó.

(...)

Pri gospodu D. gre za tipičen primer sistematičnega učenja J2. Opazen je skokovit napredek na vseh ravneh sporazumevalne zmožnosti v slovenščini, samokorekcija pa kaže na visoko stopnjo uzaveščenosti pri rabi J2.

Rezultati te raziskave so pokazali, da večina govorcev pri uporabi J2 obdrži – v večji ali manjši meri – tipične prvine J1. Gre za osebe, ki so se s slovenščino srečale šele v svoji odrasli dobi, zato je najmočnejši prenos iz J1 na ravni fonetike – gre za t. i. tuji naglas, po katerem je mogoče prepoznati tudi govorcev J1 (več o tem gl. Desnica-Žerjavić, 2006 in poglavje 11).

Ker govorimo o sorodnih jezikih, pa je prenos, naj bo pozitiven ali negativen, očitnejši tudi na drugih jezikovnih ravninah. Prenos zaradi sorodnosti jezikov sicer omogoča takojšnje sporazumevanje, vendar pa je hkrati tudi razlog za intenzivnejše interference, ki so težje odpravljljive oz. lahko ostanejo trajne. Analiza gradiva je pokazala enake sistemske napake pri govornem in pri pisnem sporazumevanju. Zanimivo pa je, in tako kažejo tudi izkušnje, da bi do podobnih rezultatov prišli tudi v raziskavi, v kateri bi bila J1 slovenščina, J2 pa hrvaščina, srbsščina ali bosanščina.

Primeri kažejo, da se pri usvajanju slovenščine iz okolja razmeroma zgodaj oblikuje vmesni jezik, napake se hitro fosilizirajo. V nasprotnem primeru, če se J2 uči sistematično, pa se (tudi zaradi sorodnosti jezikov v stiku) lahko zgodaj pokaže napredek. Ker se uzaveščajo razlike med sistemoma, je napake lažje odpravljati, s tem pa hitreje doseči sporazumevalno zmožnost v J2. Idealno bi torej bilo, če bi vsako usvajanje iz okolja spremljalo tudi sistematično učenje jezika, to pa je vprašanje zavesti in motivacije. Zanimivo odprto vprašanje tako ostaja, kako motivirati tipičnega govorcev slovenščine kot J2 za tako učenje.

III.

**HRVATSKI I SLOVENSKI U
METODIČKOM OBZORJU**

14. Rano učenje slovenskoga jezika – iskustva i problemi

Vesna Požgaj Hadži

Velike promjene školskih odgojno-obrazovnih sustava traže neminovno posezanje u zakonodavstvo i nove nastavne programe, ali, kao što je pokazala zadnja kurikularna reforma (dalje u tekstu KR) u Sloveniji, i oblikovanje strateških dokumenata. Međutim, da bi promjene zaživjele u pedagoškoj praksi, potonja ih mora upoznati, razumjeti i prihvatiti (Kroflič, 2001).⁷⁵ Drugim riječima, o uspješnosti reforme govori se samo onda kada promjene prihvate i razumiju neposredni nositelji odgojno-obrazovnoga procesa. Cilj je ovoga poglavlja predstaviti pozitivne i negativne učinke KR u Sloveniji s posebnim osvrtom na rano učenje/poučavanje slovenskoga – prvog (materinskog) jezika u prvome trogodištu, tj. u prva tri razreda osnovne škole. Slovenski je jezik na svim razinama školskoga sustava na pragu tisućljeća doživio korjenite promjene – od tradicionalnog prema komunikacijskom modelu. Pokušat ćemo odgovoriti na pitanje kako učitelji slovenskoga jezika »vide« te promjene i jesu li one postale njihov način razmišljanja – to je, zapravo, jedini put kojim se one u školstvu ostvaruju.

14.1. Kurikularna reforma u Sloveniji

14.1.1. Konceptualne, sustavne i sadržajne promjene

Nakon 130 godina u Sloveniji je od 1996. do 1999. provedena KR cjelokupnoga školskoga sustava odgoja i obrazovanja.⁷⁶ Prvo upada u oči devetogodišnja osnovna škola, ali to je samo jedna od najuočljivijih promjena – promjene koje su se dogodile možemo podijeliti na konceptualne, sustavne i sadržajne (Marjanovič Umek, 2003). One su bile rezultat opsežnih priprema u kojima su sudjelovali brojni stručnjaci. Razdoblje traženja najboljih rješenja mogli bismo opisati kao razdoblje ekspertiza, stručnih rasprava i komparativnih studija o rješenjima »drugih« i naravno prihvaćenih konsenzusa. Konceptualne promjene donijela je *Bijela knjiga o odgoju i obrazovanju u RS*⁷⁷ – koja je bila stručna podloga za raznovrsne zakone koji određuju sustavne promjene u školstvu.⁷⁸ No, ni *Bijela knjiga* ni zakoni ne

75 Zato se i govori o razlici između termina *reforma* – pod kojom se podrazumijevaju vanjske promjene školskog sustava, promjena zakonodavstva i kurikuluma i *renovacija* – unutrašnje promjene, inovacije u pedagoškom procesu (Kroflič, 2001).

76 »Priču« o mijenjanju cjelokupnog školskog sustava v. u monografiji *Samopodobe šole* M. Kovač Šebart (2002).

77 *V. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 1995, Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Ljubljana.

78 Npr. *Zakon o organizaciji i financiranju odgoja i obrazovanja*, *Zakon o vrtićima*, *Zakon o osnovnoj školi*, *Zakon o gimnazijama* itd.

određuju sadržajne promjene – one su ostale u domeni matičnih struka, odnosno predmetnih skupina, pri čemu je glavnu ulogu odigralo Nacionalno kurikularno vijeće (dalje u tekstu NKV). U *Ishodištima kurikularne reforme* (dalje u tekstu *Ishodišta*)⁷⁹ zapisani su ciljevi, načela i strategije, a NKV napravilo je metodologiju rada i brinulo se o vremenskom tijeku reforme. Ono je imalo svoje predmetne, programske i međupredmetne kurikularne komisije koje su pregledale i analizirale postojeće programe, pripremile »upute« za izradu novih nastavnih programa i programa stručnoga usavršavanja za učitelja te bile odgovorne za njihovu realizaciju.

14.1.2. Ciljevi KR

Uzroci promjena u školstvu različiti su; među njima se najčešće s jedne strane navodi nezadovoljstvo trenutačnom situacijom (Zorman, 2000), a s druge strane postavlja se osnovno pitanje kako KR postići što učinkovitije obrazovanje. U *Ishodištima* se izričito naglašava da su ciljevi KR određeni tako da »čuvaju kvalitetna rješenja dosadašnjega obrazovnog sustava, ali istovremeno uvažavaju nove razvojne tokove« (*Izhodišća*, 3). Najvažniji ciljevi bili su: povećati autonomiju i stručnu odgovornost škola i učitelja, postići viši stupanj povezanosti znanja među pojedinim disciplinama, poticati skladan tjelesni i duševni razvoj pojedinca, spriječiti preopterećenost i umor učenika (Svetlik, 1997). Osim nove uloge učenika i učitelja te raznolikih oblika i metoda rada navode se i drugi ciljevi KR: osposobiti učenike za učinkovitu i kvalitetnu komunikaciju na prvome jeziku, poboljšati funkcionalnu pismenost, povećati kvalitetu i trajnost dobivenoga znanja, razvijati sposobnost samostalnog, stvaralačkog i kritičkog mišljenja, doseći međunarodno usporedive standarde i razine znanja itd. (Marjanović Umek, 1997; Skela, 2000).

14.2. Devetogodišnja osnovna škola

14.2.1. Upis sa 6 godina

Osnovnoškolsko obrazovanje produženo je za jednu godinu tako da se djeca upisuju u 1. razred sa 6 godina. Razloga za to ima više: osim što je slovenski osnovnoškolski sustav time postao usporediv s većinom evropskih država, željelo se smanjiti vremenski pritisak i opterećenost učenika, a time povećati obrazovnu razinu uopće. Važnu ulogu u toj odluci imale su najnovije znanstvene spoznaje o psihosocijalnom razvoju šestogodišnjaka, a i neki pozitivni učinci programa tzv. male škole, koja je u opsegu od 120 sati od 1980. bila obavezna za svu djecu godinu dana prije upisa

⁷⁹ *Izhodišća kurikularne prenove*, 1996, Nacionalni kurikularni svet, Ljubljana.

u osmogodišnju školu. Uvođenjem devetogodišnje škole taj je program bio ukinut i time omogućen kontinuiran proces odgoja i obrazovanja. Taj je proces zahtijevao cjelovitu koncepciju ciljeva i standarda u osnovnoj školi te izradu nastavnih programa za sve razrede – a ne samo, kao što bismo laički mogli pomisliti, potiskivanje 1. razreda godinu unaprijed i dodavanje 9. razreda. Na pitanje hoće li šestogodišnjaci biti spremni na raniji početak školovanja, odgovor nailazimo i kod nepedagoških radnika, npr. roditelja, koji potvrđuju da većina djece u toj dobi ionako polazi različite tečajeve, glazbene i druge škole.

14.2.2. Tri odgojno-obrazovna područja

Upravo upis šestogodišnjaka uvjetovao je i drukčiju unutrašnju podjelu osnovnoškolskoga sustava. On se dijeli na tri odgojno-obrazovna razdoblja (trogodišta); svako on njih predstavlja cjelinu za sebe što se tiče sadržaja, organizacije i vrste pedagoških djelatnika. Tako u 1. trogodištu (1–3. r.) u odgojno-obrazovnom procesu sudjeluje učitelj razredne nastave i predškolski odgajatelj, u 2. (4–6. r.) učitelj razredne nastave i učitelj predmetne nastave, a u 3. (6–9. r.) učitelj predmetne nastave – uz naravno druge stručne djelatnike u svim trima trogodištima.

U **1. trogodištu** najviše je novina za pedagoške djelatnike, ali i za roditelje. Program 1. razreda po mnogočemu je sličan maloj školi: učenici imaju 20 sati nastave, nema zvona, dužina školskog sata nije propisana. Da bi prijelaz iz vrtića (ili boravka kod kuće) u školu bio »bezbolniji«, u 1. razredu odgojno-obrazovni proces vode učiteljica i odgajateljica (timski rad); ista učiteljica načelno vodi cijelo 1. trogodište i opisno ocjenjuje. Opisno ocjenjivanje, za razliku od brojčanoga, daje više podataka o napredovanju učenika u razredu i njime se lakše svladavaju individualne razlike među učenicima. U 1. (i 2) trogodištu učenici ne ponavljaju razred, osim na zahtjev roditelja ili na prijedlog učitelja, odnosno stručnih suradnika, ali u suglasnosti s roditeljima.

U **2. trogodištu** učenici imaju najviše 26 sati obaveznoga programa; u 4. razredu prelazi se na brojčano ocjenjivanje. Nastavlja se rano učenje engleskog jezika (koje je postojalo i u 3. i 4. razredu osmogodišnje škole), s time da se sada povećava broj sati. Za slovenski, matematiku i strani jezik predviđa se fleksibilna diferencijacija; to znači da se nastava za četvrtinu sati predviđenih za pojedini predmet može organizirati po razinama, i to u homogenim grupama s obzirom na sposobnosti, znanje i interese učenika. Na kraju 2. trogodišta predviđeno je, ako učenici i roditelji žele, vanjsko provjeravanje znanja.

Zbog ranijeg upisa u 1. razred i prilagodavanja rada šestogodišnjacima, najviše promjena donosi upravo **3. trogodište**, u kojem se u 7. razredu za predmete slovenski,

strani jezik i matematika predviđa fleksibilna diferencijacija (kao i u 2. trogodištu), a u 8. i 9. razredu djelomična vanjska diferencijacija; obje se diferencijacije odražavaju u standardima znanja. Velika su novina i izborni predmeti, o kojima će biti riječi u nastavku poglavlja.

14.2.3. Nova rješenja i dileme

Nova sustavna, sadržajna i organizacijska rješenja devetogodišnje osnovne škole odražavaju se, prije svega, u novim nastavnim programima, diferencijaciji škole, nacionalnom ocjenjivanju znanja, izbornosti i novoj ulozi učenika i učitelja.

Novi **nastavni programi** za sve predmete konceptijski se razlikuju u tome što ciljevi, a ne sadržaj, postaju središte nastave; uvode se raznolike metode i oblici rada, povećava se socijalno-integracijska uloga škole, uključuje međupredmetnost, a sve je povezano s autonomijom i stručnom odgovornošću učitelja. Treba naglasiti da se u sklopu nastavnih programa nastojalo osigurati oko 20–30 % vremena za druge djelatnosti (provjeravanje i ocjenjivanje znanja, ponavljanje, timski rad, samostalan rad itd.); iznimno je značajno da se ta vremenska dimenzija sačuva i na izvedbenoj razini (Marjanović Umek, 2003).

Novo sustavno i sadržajno rješenje jest **diferencijacija**. U nastavnim programima, ali i samoj nastavi, uzete su u obzir razlike među učenicima i načelo postupnosti, koje se odražava u fleksibilnoj i djelomičnoj vanjskoj diferencijaciji. Time učenici mogu postići bolji uspjeh jer je razlika među razinama 40 % znanja. Tako su npr. učenici u 8. i 9. razredu kod prvog, stranog jezika i matematike podijeljeni u 3 skupine prema minimalnim, temeljnim i višim ciljevima određenima nastavnim programom (npr. kod slovenskog je jezika minimalnih i temeljnih ciljeva čak 85 %). Grupe su homogenije, u njima se nalaze učenici s približno istim predznanjem (na 1. su razini učenici sa specifičnim problemima; 2. je razina »zlatna« sredina i na 3. su razini samostalni učenici kojima odgovara kooperativno učenje i timski rad). Takva diferencija, naravno, traži od učitelja puno truda i prilagođavanja novim metodama i oblicima rada (Cestnik, 2003).

S povećanom autonomijom i stručnom odgovornošću učitelja povezano je i **nacionalno provjeravanje znanja**. Budući da više nije važno koje sadržaje, kada i kako učitelji moraju realizirati, nužno je da učitelji, učenici i roditelji dobiju povratne informacije. U 1. trogodištu, kao što smo već rekli, uvedeno je opisno ocjenjivanje, koje ima niz prednosti (više mogućnosti za individualizaciju, uvažavanje svih područja učenikova rada itd.), ali i nedostataka (nedostatna priprema učitelja, nepoznavanje glavnih načela ocjenjivanja, slaba organizacija u školama itd.). Praksa pokazuje da se

većina učenika i roditelja u 1. trogodištu odlučuje za nacionalno provjeravanje znanja. Ocjenjivanje znanja nakon 3. trogodišta služi oblikovanju zaključne ocjene, koja se sastoji od učiteljeve i vanjske ocjene. To područje traži još dosta stručnoga napora pri uspostavljanju cjelovitoga koncepta provjeravanja znanja, na što upozoravanju brojni autori (npr. Krek i Cencić, ur., 2000; Marjanović Umek, 2003. i dr.).

Pozitivna je novina devetogodišnje škole **izbornost**. Učenici već u 1. r. biraju različite slobodne aktivnosti, od 4. do 7. r. odlučuju o fleksibilnoj diferencijaciji, u 8. i 9. r. o djelomičnoj vanjskoj diferencijaciji. Na kraju 9. r. kod nacionalnog provjeravanja znanja – uz matematiku i materinski jezik o trećem predmetu odlučuje ministar, koji je npr. za šk. god. 2007/08. izabrao predmete: geografiju, fiziku, povijest te tehniku i tehnologiju. Najviše izbornosti u 3. trogodištu odražava se u izbornim predmetima, koji su dio obaveznog programa, koje biraju učenici prema svojim interesima i koji se ocjenjuju. Podijeljeni su u 2 sklopa: društveno-humanistički i prirodoslovni. *Zakon o osnovnoj školi* određuje da svaka škola mora ponuditi najmanje 6 izbornih predmeta (po 3 iz svakoga sklopa). Učenik može izabrati najviše 2 predmeta iz jednoga sklopa; njima je namijenjen 1 sat tjedno, osim stranome jeziku, koji ima 2 sata. Slažemo se s mišljenjem Marjanović Umek (2003), koja smatra da bi izborni predmeti mogli imati i više sati jer ih učenici uvijek biraju prema svojim interesima, nadarenosti i/ili želji za proširivanjem i produbljanjem znanja. Među izbornim predmetima (koji svi imaju svoje programe) nalaze se trogodišnji predmeti (obično strani jezici, ali ih učenici mogu izabrati i kraće) i jednogodišnji vezani za gradivo određenog razreda ili jednogodišnji koje učenik može izabrati u bilo kojem razredu (takvih je predmeta najviše). Treba naglasiti da izbornih predmeta »na papiru« zaista ima mnogo (čak stotinjak),⁸⁰ međutim slovenska praksa pokazuje da je lako prihvatiti njihove programe i »zadovoljiti« otvorenost škole i, kada je riječ o stranim jezicima, evropske potrebe za višejezičnošću, a njihovu realizaciju prepustiti stihiji.⁸¹ Drugim riječima, o već prihvaćenim izbornim predmetima trebale bi sustavno voditi računa institucije koje su za to mjerodavne, a one obično prebacuju odgovornost s jedne na drugu.⁸²

Jedan je od glavnih čimbenika svih reformi u školstvu **učitelj**. On »filtrira« poruke kurikularnih dokumenata i određuje hoće li se njihovi ciljevi u praksi i ostvariti

80 V. popis izbornih predmeta i njihove nastavne programe na: www.mss.gov.si/si/solstvo/osnovnosolsko_izobrazevanje/program_osnovne_sole/izbirmi_predmeti_v_devetletni_osnovni_solii/ (citirano 17. 11. 2011).

81 Navedimo primjer hrvatskoga kao izbornog predmeta: iako je program prihvaćen 2000, objavljen 2004. (Požgaj Hadži i dr. 2004, više o njemu u poglavlju 16) i od 2001. provodimo kontinuirano stručno usavršavanje učitelja – to sve nije dovoljno da bi predmet zaživio u praksi. Neophodna je promocija hrvatskoga među ravnateljima, učiteljima, učenicima, roditeljima i u slovenskom društvu uopće. Najveći je pak problem nepostojanje udžbenika – da o drugim didaktičkim izvorima i ne govorimo (v. poglavlje 17 te Požgaj Hadži i Benjak, 2003).

82 Dodatni problem predstavlja činjenica da za neke izborne predmete (npr. hrvatski, srpski, makedonski, latinski i dr.) ne postoje ni savjetnici na Zavodu RS za školstvo, ni vanjski suradnici.

(Marentič Požarnik, 2000). Oni se realiziraju samo onda kada ih učitelji prihvate u svom svakodnevnom radu. Ako je reforma uspješna, učitelji dobiju malo priznanje, ako se pak izjalovi, učitelji su glavni krivci (Fullan, 1991, citirano prema Zorman, 2000). Od samoga početka KR bilo je jasno da se njome mijenja uloga učenika i učitelja – učiteljeva uloga postaje zahtjevnija. Dok je **učenik** aktivan sudionik nastave, učitelj je organizator, moderator, priprema didaktičke izvore, vodi pedagoški proces, sintetizira itd. Da bi učitelji dorasli toj novoj ulozi, trebaju viši stupanj profesionalnosti (koji će steći kvalitetnim usavršavanjem), a istovremeno moraju vladati raznolikim metodama i pristupima. Zato je obavezna pretpostavka svake uspješne reforme prije svega profesionalizacija stručnoga usavršavanja učitelja (o koncepciji v. Marentič Požarnik, 2000) koja će pomoći učiteljima u usklađivanju triju uloga u školi: kao učitelja-stručnjaka (poznaje struku), kao učitelja-službenika (poznaje školske pravne akte) i kao učitelja-čovjeka (posjeduje svoje i dobre i loše karakteristike).

14.2.4. Što učitelji misle o devetogodišnjoj školi?

Već od prve godine uvođenja devetogodišnje osnovne škole provode se evaluacije, analize i ocjene izvođenja novih programa pojedinih razreda. I kako su učitelji prihvatili novine? Prema istraživanju A. Kisilak i N. Majcen (2005) učitelji **1. trogodišta** više pozitivno nego negativno ocjenjuju produženje osnovnoga školovanja i nacionalno provjeravanje znanja. Najpozitivnije je njihovo mišljenje o timske radu u 1. razredu – taj su koncept dobro prihvatili i u njemu vide mnoge prednosti (više o tome u Žorga i dr., 2002). Najkritičniji su prema opisnome ocjenjivanju jer za takav tip ocjenjivanja treba puno vremena; polovica učitelja čak misli da se iza opisnog ocjenjivanja »skriva« učenikovo neznanje. U vezi s tim imaju i najviše primjedaba i komentara; o toj temi trebali bi dobiti više stručnoga usavršavanja, na što ukazuju i rezultati istraživanja (više o tome u Marentič Požarnik i dr., 2005). Učitelji imaju negativno mišljenje o neponavljanju razreda i smatraju da bi u toj odluci oni sami morali imati veći utjecaj. Učitelji 3. trogodišta općenito imaju pozitivno mišljenje o KR, naročito o izbornim predmetima i diferencijaciji u nastavi. Što se tiče izbornih predmeta, kao nedostatak navode duži ostanak u školi, a kod diferencijacije činjenicu da učitelji, za razliku od roditelja, imaju premalo utjecaja na odluku i razvrstavanje učenika po grupama.

Rezultati praćenja programa **1. razreda** devetogodišnje škole za npr. 2003/04. (izvještaj V. Milekšiča, Zavod RS za školstvo /dalje u tekstu Zavod/)⁸³ pokazuju da, prema mišljenju učitelja, nema većih poteškoća pri izvođenju novog programa.

83 Dostupno na: www.zavod.zrss.si (citirano 17. 11. 2011).

Ipak, pojavljuju se neki nedostaci o kojima ubuduće treba voditi računa. Tako su npr. u nastavi zanemarene međupredmetne veze, koje se inače najpozitivnije ocjenjuju; učiteljima nedostaje dodatno usavršavanje u vezi s kriterijima ocjenjivanja koji su povezani sa standardima znanja (i ocjenjivanjem napretka učenika). I dalje je veliki problem opisno ocjenjivanje, dapače, trebalo bi razmisliti o načinu pisanja opisnih ocjena tako da se učiteljima olakša rad, a roditelji da dobiju veću preglednu i informativnu vrijednost ocjene – ukratko provjeravanje i ocjenjivanje znanja trebalo bi i dalje biti glavna tema stručnoga usavršavanja učitelja. Učitelji se služe različitim udžbenicima i radnim bilježnicama slovenskoga jezika koji su im najkorisniji u planiranju nastave, malo manje u nastavi, a najslabije ih ocjenjuju u funkciji udžbenika za samostalan rad učenika kod kuće (o čemu će biti riječi kasnije). Što se tiče stručnoga usavršavanja koje organizira Zavod, rezultati pokazuju da učitelji najbolje ocjenjuju stručne aktive unutar škola, zatim seminare i predmetne skupine, odnosno mentorsku mrežu škola. Trebalo bi dakle zadržati sve oblike usavršavanja, ali posebnu pozornost posvetiti (preko ravnatelja) školskim stručnim aktivima.

14.3. Nastavni program za *Slovenski*⁸⁴

Reforma nastavnoga predmeta slovenski u osnovnoškolskom i srednjoškolskom sustavu bila je podijeljena u dva razdoblja: u prvome razdoblju (1994–1998) napravljen je osnutak programa za osnovne škole i gimnazije, koji je evaluiran, dopunjen te 1998. potvrđen.⁸⁵ U drugome razdoblju (nakon 1999) imenovana je grupa stručnjaka koja se brinula o stručnom usavršavanju za učitelje, evaluaciji pokusnoga uvođenja novog programa i pripremi testova za provjeravanje znanja nakon svakoga trogodišta (Križaj Ortar i Bešter Turk, 2003a). Među razlozima reforme navode se brojni: od toga da nastava slovenskoga jezika općenito nije zadovoljavala potrebe suvremenog društva, nije bila primjerena interesima, željama, spoznajnim i komunikacijskim potrebama učenika, nije bila usklađena sa suvremenim spoznajama jezikoslovlja i didaktike/metodike nastave prvog jezika pa sve do važne činjenice da je predmet slovenski jezik i književnost prije reforme bio jedan od najtežih, najneomiljenijih i najdosadnijih predmeta.⁸⁶

84 Ograničili smo se samo na nastavu slovenskog jezika u 1. trogodištu, dakle u prva tri razreda devetogodišnje osnovne škole.

85 Pripremila ga je *Predmetna kurikularna komisija za slovenski*, čiji je predsjednik bio M. Kmecl.

86 Rezultati istraživanja (1986–1992) među učenicima 3. r. pokazali su da im je slovenski ne samo najteži predmet (29,7 %), ima previše nastavnih sadržaja i najviše su vremena potrošili za njegovo učenje već i najdosadniji predmet (21,7 %) – razlozi su uglavnom previše slušanja, pisanja i čitanja (Novak, 1993). Slovenski je i u istraživanju D. Skribe Dimec (1995) i dalje ostao na zadnjem mjestu po omiljenosti (razlika između 1. mjesta: tjelesna i zdravstvena kultura 32,6 % i zadnjeg: slovenski 2,2 % zaista je velika).

Koje promjene donosi nastavni program slovenski u devetogodišnjoj osnovnoj školi (Križaj Ortar i dr., 2002)?⁸⁷ Umjesto imena slovenski jezik i književnost u osmogodišnjoj školi, u novom se programu zove samo slovenski (*slovenščina*). Povećan je broj sati u 1. trogodištu (o čemu će biti riječi u nastavku) i predmet se dijeli na dva nastavna područja: nastavu jezika i nastavu književnosti (u programu se ta područja nazivaju rad s nebeletrističkim i rad s beletrističkim tekstovima – čime se željela naglasiti uloga teksta u nastavi).⁸⁸ Novina programa je i vanjska diferencijacija, koja se kod slovenskoga jezika odražava prije svega u obrazovnim ciljevima, te izborni predmeti – s nastavom slovenskoga povezani su: kazališni klub, literarni klub, školsko novinarstvo, odgoj za medije i retorika.

Budući da je jezik osnovno sredstvo sporazumijevanja, temeljni je cilj učenja/poučavanja slovenskoga stjecanje komunikacijske kompetencije. U usporedbi sa starim programom, u kojemu je u prvome planu bio opis apstraktnog jezičnog sustava, u novom je programu ishodište nastave jezika tekst, prije svega nebeletristički, koji učenici prvo slušaju/čitaju, nakon toga analiziraju i prepoznaju njegove karakteristike i karakterističke tekstne vrste te naposljetku stvaraju/pišu slične tekstove (Križaj Ortar, 2001). Kako pak učenici u komunikacijskom procesu mogu biti i slušaoci, i čitaoci, i govornici, i pisci, velika je pozornost posvećena razvijanju jezičnih djelatnosti: receptivnih (slušanje i čitanje) i produktivnih (govorenje i pisanje). One se funkcionalno isprepliću i različito su zastupljene u pojedinim dijelovima odgojno-obrazovnog procesa.

Da bi se postigao temeljni cilj nastave slovenskoga jezika, osim novog nastavnog programa, udžbenika i drugih didaktičkih izvora učitelji trebaju teorijska ishodišta za komunikacijski model učenja/poučavanja materinskog jezika koja proizlaze iz potreba društva 21. st. za učinkovitim sporazumijevanjem, najnovijih spoznaja jezikoslovne znanosti i poznavanja psiholoških karakteristika učenika uključenih u proces odgoja i obrazovanja (Pečjak, 2001). Žele li biti uspješni sudionici komunikacijskoga procesa, učenici također trebaju raznovrsna znanja koja stječu postupno. Osim jezičnoga znanja, prema Križaj Ortar (2001), učenici još trebaju: konkretno znanje (o čemu se govori ili piše), organizacijsko znanje (karakteristike pojedine tekstne vrste), pragmatičko znanje (komu govorimo ili pišemo) i retoričko znanje (poznavanje prednosti i/ili nedostataka prijenosnika).

Nastavni program temelji se na vrednotama KR (*Ishodišta*, 3) i sastoji se od pet poglavlja: opći i operativni ciljevi, operativni ciljevi po razredima, didaktičke

87 Dostupno na: www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Slovenscina_obvezni.pdf (citirano 29. 7. 2007).

88 Autori programa odlučili su se za tu podjelu najvjerojatnije iz pragmatičkih razloga. Naime, u zavisnosti od različitih kriterija postoje brojne klasifikacije tekstnih vrsta, ali takve nema (više o tome u Ivanetić, 2003).

preporuke i međupredmetne veze, katalog znanja (temeljni i minimalni standardi znanja nakon 1. i 2. trogodišta te niži/minimalni, srednji/temeljni i viši standardi znanja nakon 3. trogodišta, a svi su podijeljeni na nastavu jezika i nastavu književnosti). Da bi učitelji lakše »čitali«, odnosno razumjeli ciljeve programa⁸⁹ i da bi ih mogli ostvariti u praksi, iznimno je značajno da su upoznati s cjelokupnim kontekstom KR. S obzirom na to da u 1. trogodištu počinje osnovno obrazovanje učenika, opći su ciljevi i temeljni. Iz općih ciljeva proizlaze operativni, koji su mrežno raspoređeni, i to vertikalno po razredima i horizontalno po jezičnim djelatnostima. Oni su podijeljeni u sva tri trogodišta na funkcionalne i obrazovne ciljeve pri obradi nebeletrističkih i beletrističkih tekstova.

14.3.1. Slovenski u 1. trogodištu

Što se tiče ranoga učenja slovenskog jezika, već se 90-ih godina prošloga stoljeća upozoravalo na neusklađenost predškolskog odgoja i početnog školovanja, preopsežan i pretežak nastavni program, premali broj sati, preintenzivno početno čitanje i pisanje, previše gramatičkih vježbi, a premalo vremena za govorenje, čitanje i pisanje. U prva tri razreda osmogodišnje škole bilo je previše jezičnoga odgoja, posebice fonetike i prezahtjevnih tema za govorenje; dodatan problem činila je nesuvremena metodika slovenskoga jezika i književnosti te nedovoljna osposobljenost učitelja (Grginič, 2007). Adamič (1992) upozorava i na problem preintenzivnoga početnog čitanja i pisanja te na neusklađenost programa s predznanjima učenika, koji su u jednoj godini trebali naučiti velika i mala, štampana i pisana slova. U novom programu u 1. je trogodištu slovenskome jeziku, kao i u većini evropskih zemalja, namijenjeno najviše sati – 700 (u drugome 525 i trećemu 420 sati), i to 210 u 1. razredu (6 sati tjedno) te po 245 u 2. i 3. razredu (7 sati tjedno). Slovenski se u tom razdoblju tijesno povezuje s drugim predmetima (npr. prirodom, matematikom, glazbenom i likovnom kulturom), i to sadržajno, kao i s obzirom na djelatnosti učenika. Posebice to vrijedi za početno čitanje i pisanje, kojemu je posvećeno cijelo trogodište. Ono se provodi na nebeletrističkim tekstovima (u 1. razredu obradi beletrističkih tekstova namijenjeno je 50 % sati, a u 2. i 3. razredu 40 %). Vodio se, dakle, računa o ravnomjernoj zastupljenosti beletrističkih tekstova i tekstova drugih funkcionalnih stilova (u starim se programima slovenski jezik, uostalom kao i hrvatski, uglavnom učio na jeziku književnosti). Kakav je odnos među jezičnim djelatnostima po razredima: u 1. razredu više je slušanja i govorenja, u 2. čitanja i pisanja, a u 3. sve četiri jezične djelatnosti približno su jednako raspoređene. Dakle, težište je početnoga čitanja i pisanja u 2. i 3. razredu.

89 Indikativan je u tom smislu i naslov članka *Kako brati nove učne načrte za slovenski?* (Ivšek, 2001a).

Učitelju su od velike pomoći specijalnodidaktičke preporuke i međupredmetne veze koje se navode u programu za svako trogodište. U 1. trogodištu uzima se u obzir da je učenikova komunikacijska kompetencija povezana s razvojem mišljenja i znanja. Govorna se komunikacija sve vrijeme povezuje s negovornom (likovnom, motoričkom, glazbenom, a kasnije i s računalnim opismenjivanjem). Pri tome se kao motivacija preporučuju didaktične igre, a za početno čitanje i pisanje kombinacija frontalne nastave i raznih oblika individualnoga i grupnoga rada. Učitelj na fleksibilan i uravnotežen način kombinira sustavno upoznavanje i vježbanje čitanja i pisanja putem jezičnih djelatnosti prilagođenih individualnim karakteristikama učenika.

14.3.1.1. Ispreplitanje jezičnih djelatnosti

I što rade učenici 1. razreda na satovima slovenskoga jezika? Sustavno razvijaju sve četiri jezične djelatnosti, i to različitim tipovima tekstova. Istraživanja su pokazala da je **slušanje** jedna od najzastupljenijih djelatnosti i da njemu pripada oko 50 % vremena (Pečjak, 2000), zato učenici prvo slušaju tekstove (monološke i dijaloške)⁹⁰ da bi postali uspješni slušači i da znanje koje dobiju slušanjem iskoriste pri stvaranju novih tekstova, dakle kod govorenja. Kod izbora tekstova treba voditi računa o ovim kriterijima.⁹¹ tekstovi moraju biti prilagođeni komunikacijskome iskustvu i potrebama šestogodišnjaka, njihovim interesima i osjećajima, spoznajnim i recepcijskim mogućnostima (tema i podaci), njihovoj potrebi i smislu za izražavanje u simbolima i njihovoj jezičnoj kompetenciji (izbor riječi, dužina rečenica). Spomenimo samo neke od vrsta tekstova koji su primjereni za učenike 1. razreda: opis osobe, predmeta, životinje; pozdravljanje, zahvala, čestitka; zapovijed, zabrana, pozivnica; pitanje (Križaj Ortar, 2000). Za razvijanje jezične djelatnosti slušanje preporučuju se raznovrsne vježbe pripreme na slušanje teksta, vježbe slušanja i razumijevanja teksta te vježbe kontrole razumijevanja (više o tome u Križaj Ortar i dr., 2000 i Rosandić, 1991).

Govorenje je najčešća jezična djelatnost i zato se učenici pri toj jezičnoj djelatnosti upoznaju s govornim činovima u različitim komunikacijskim kontekstima kao i načelima govora, ali i spontano (slobodno) govore. Učenicima 1. razreda spontano govorenje posebno je teško jer nisu naučeni tako govoriti; taj je govor naime jednosmjernan, što predstavlja dodatne poteškoće; pri tome je puno pozornosti posvećeno pojedinim fazama kod govorenja: od određivanja vrste i teme teksta, ključnih riječi itd. pa sve do samoga govora (Križaj Ortar i dr., 2000).

90 U programu slovenskoga jezika navedene su vrste tekstova koje se obrađuju u nastavi jezika, ali samih tekstova nema. Njih biraju učitelji sami, odnosno nalaze se u udžbenicima i drugim didaktičkim izvorima. Više o tome v. u Bešter Turk, 2006.

91 Više o kriterijima u Rosandić, 1991, a o vrednovanju tekstova u Bešter Turk, 2006.

U nastavnom programu za slovenski jezik velika je uloga posvećena metakognitivnim elementima **čitanja**, što proizlazi iz suvremenog modela strateškoga učenja čitanja autorice C. Weinstein (1998, citirano prema Pečjak, 2001). Prema tom modelu kod učenika se razvijaju tehnike i strategije čitanja, samoregulacijski mehanizmi i motivacija za čitanje. Postavlja se pitanje kako metodički/didaktički oblikovati cjelovitu nastavu početnoga čitanja i pisanja i kako postići funkcionalnu pismenost? Prema S. Pečjak (2001) moraju se uzeti u obzir ova načela: nastava čitanja povezana je s aktivnostima iz stvarnoga života učenika i sa svim drugim jezičnim djelatnostima; ona bi trebala poticati čitanje beletrističkih i nebeletrističkih tekstova, potonje učenici najčešće susreću i čitaju. Nadalje autorica govori o dvije odvojene faze čitanja: prva je faza početnoga čitanja i pisanja u užem značenju, a druga u širem značenju. Prva je faza vezana za nastavu čitanja u 1. trogodištu kod koje učenici razvijaju sposobnosti prije čitanja i pisanja, usvajaju tehnike čitanja i pisanja te automatiziraju tehniku čitanja. Ona se, prema modelu U. Frith, odvija u 3 faze: logografskoj/slikovnoj, alfabetskoj i ortografskoj (model je predstavljen u Čudina-Obradović, 1995. i u Magajna, 2000). U 1. je razredu predviđeno slikovno čitanje i sustavno razvijanje sposobnosti prije čitanja, posebice vidnog i slušnog razlikovanja te analiza. U 2. razredu, u alfabetskoj fazi, učenici uspostavljaju vezu slovo-glas i povezuju glasove u riječi (usvajanje tehnike čitanja i pisanja). I u 3. razredu, u ortografskoj fazi, automatizira se tehnika čitanja do glatkoga čitanja povezanog s razumijevanjem teksta. Od 4. razreda nadalje dolazi druga faza u kojoj učenik svoje čitalačke sposobnosti upotrebljava u funkciji učenja za koje je od strateškoga značenja poznavanje i upotreba različitih strategija čitanja (više o njima u Pečjak i Gradišar, 2002). Već smo naglasili da su u komunikacijskome procesu učitelj i učenik dobili nove uloge: učitelj je onaj koji usmjerava i vodi učenika k razumijevanju nastavnih sadržaja, a učenik postaje aktivnim sudionikom nastave te putem iskustvenog, kooperativnog učenja i problemske nastave dolazi do novih spoznaja. Iskustveni je pristup naročito značajan kod usvajanja vještina i sposobnosti čitanja. Slovenska praksa ukazuje na još neke probleme koji se pojavljuju u vezi s uvođenjem suvremenog modela čitanja u nastavu. Prije svega, trebalo bi nastaviti sa stručnim usavršavanjem učitelja o ulozi i značenju metakognitivnih čitalačkih sposobnosti, strategijama čitanja i samoregulacijskim mehanizmima pri učenju čitanja; nadalje pokazuje se potreba za boljim sudjelovanjem učitelja i drugih školskih djelatnika (psihologa, pedagoga) u izvođenju programa za razvoj samoregulacijskih sposobnosti za čitanje/učenje te potreba za izradom instrumentarija za praćenje postignuća učenika u čitanju na kraju 1. trogodišta te u višim razredima osnovne škole i srednjoj školi (Pečjak, 2001). Jedan od otvorenih i aktualnih problema (mogli bismo reći i u svijetu) ostaje i pitanje kako motivirati učenike za čitanje ne samo

beletristike i popularno-znanstvene literature već i za čitanje za učenje; zašto npr. u Sloveniji u 3. razredu svaki dan čita 37 % učenika, a u 7. samo 18 %? Rezultati istraživanja pokazuju (Pečjak i dr., 2006) da su učenici 3. razreda kompetentniji za čitanje, za njega pokazuju veći interes i smatraju čitanje važnijim od učenika 7. razreda. Značajne su se razlike pokazale i između djevojčica i dječaka; naime djevojčice su u 3. i 7. razredu, u usporedbi s dječacima, također kompetentnije za čitanje, za njega pokazuju veći interes i čitanje smatraju važnijim.

Početno čitanje i **pisanje** tijesno je povezano u odgojno-obrazovnom procesu. Većina autorica (Golli i dr., 1996; Kranjc, 1999; Zrimšek, 2003; Grginič, 2005; Marjanovič Umek, 2005) u početno čitanje i pisanje slovenskoga jezika ubraja i razvijanje predškolske pismenosti; ono se definira kao »faza u procesu stjecanja funkcionalne pismenosti, koja neformalno počinje u predškolsko doba, nastavlja se formalno i sustavno školovanjem i završava postignućima minimalnih standarda koji se provjeravaju nacionalnim testovima« (Golli i dr., 1996, 5). Poznato je da je pisanje jedna od najsloženijih i najtežih djelatnosti koja s drugim jezičnim djelatnostima čini jedinstvo. Budući da su učenici dolaskom u 1. razred na različitom stupnju pismenosti, oni upoznaju i vježbaju osnove pisanja, slušaju određene glasove i zapisuju slova koja pripadaju njima, slušaju riječi i zapisuju ih, pišu svoje ime, crtaju odnosno pišu tekst, diktiraju tekst učitelju, spontano govore (Križaj Ortar i dr., 2000). Pri tome treba voditi računa o individualnim razlikama među učenicima i o raznovrsnim smetnjama koje se mogu pojaviti u razvoju grafomotorike i početnom čitanju i pisanju (više o tome Žerdin, 2000).

14.3.1.2. Igrom do učenja

U nastavnom programu slovenskoga u 1. trogodištu prisutna je didaktička igra pri povezivanju različitih jezičnih djelatnosti i igra kao način učenja/poučavanja čitanja i pisanja. U predškolskom razdoblju i u 1. r., dakle prije formalnog učenja početnog čitanja i pisanja, riječ je o igri simbolima, a u 2. r., u vrijeme formalnog učenja čitanja i pisanja, prevladavaju raznovrsne igre s pravilima koja su namijenjena upoznavanju glasova/slova, usvajanju asocijativne veze glas/slovo, rastavljanju riječi na slogove/glasove, prepoznavanju dužine riječi/glasova, razumijevanju teksta, bogaćenju rječnika itd. Budući da je sustavno učenje velikih i malih slova za učenike naporan i »neprivlačan« dio početnog čitanja i pisanja, uključivanjem didaktičke igre povećala bi se motivacija kod učenika. Novija istraživanja o odnosu učenika prema predmetu slovenski u devetogodišnjoj školi i ulozi didaktičke igre pokazuju da je slovenski u 1. trogodištu devetogodišnje škole omiljeniji predmet za razliku od osmogodišnje. Razlog tome može biti i češće uključivanje didaktičke

igre u nastavu, što su pokazali i rezultati istraživanja među učenicima (Grginič, 2007). Ranije istraživanje iste autorice (citirano prema Grginič, 2007) pokazuje da učitelji i odgajatelji u devetogodišnjoj školi također imaju pozitivnije mišljenje o didaktičkim igrama i da ih češće uključuju u nastavu.

14.3.1.3. Otvoreni problemi početnoga čitanja i pisanja

Iako je slovenski u devetogodišnjoj osnovnoj školi, kao što smo vidjeli, postao omiljeniji predmet, M. Grginič (2007) upozorava na neke od nedostataka novoga programa u vezi s početnim čitanjem i pisanjem. Ono je još uvijek previše statičan proces, zadaci su premalo diferencirani (s obzirom na različito predznanje učenika) i prečesto frontalni. Već bi u vrtićima više pozornosti trebalo posvetiti tzv. »usputnom« čitanju i pisanju (Grginič, 2005). U 1. r. trebalo bi uzeti u obzir predznanje učenika i iskoristiti ga u igri. Didaktička igra u nastavnom programu slovenskoga doduše ima značajnu ulogu u sadržaju i ciljevima 1. r., međutim nedostaje u 2. i 3. r. Trebalo bi je uključiti u program 2. i 3. razreda, ali i detaljnije definirati (npr. igra uloga, improvizacije u različitim slobodnim aktivnostima itd.). Pomoću igre učenici bi razvijali svoje komunikacijske spretnosti. Didaktički materijali trebali bi sadržavati i nastavne sadržaje koje predlažu sami učenici. Autorica također smatra da bi sustavno početno čitanje i pisanje trebalo sačuvati u takvom obliku – međutim, vremenski ga skratiti, a preostali dio sata posvetiti djelatnostima, oblicima rada i sadržajima prilagođenima znanju, sposobnostima i interesima učenika; a što se oblika rada tiče, preporučuje manje skupine i više samostalnog učenja. Time bi se u početno čitanje i pisanje uključile i one jezične djelatnosti koje su do sada bile zanemarene, a učenici bi postali aktivni sudionici nastavnoga procesa.

14.4. Didaktički izvori i stručno usavršavanje

Učinkovita nastava slovenskoga jezika zavisi od brojnih čimbenika, prije svega od nastavnoga programa, raznovrsnih didaktičkih izvora i osposobljenosti učitelja. **Udžbenička problematika** u Sloveniji (kao uostalom i u Hrvatskoj) neprestano je aktualna i pobuđuje diskusije koje su vezane za autore udžbenika, izbor tekstova, izbor metodičkog instrumentarija, način i postupke potvrđivanja udžbenika; pa sve do odgovora na pitanje što je uopće kvalitetan udžbenik?⁹² Karakteristike jezičnih udžbenika za slovenski, koje su predstavili brojni stručnjaci u časopisu *Jezik in slovstvo* sredinom 90-ih prošloga stoljeća,⁹³ trebalo bi aktualizirati budući da su u tom vremenu nastali mnogi udžbenici prilagođeni novom programu slovenskoga.

92 Definicija udžbenika nalazi se čak i u članku 2 *Pravilnika o potvrđivanju udžbenika* (Uradni list RS, 57/2006).

93 Anкета o učbenikih za slovenski jezik, *Jezik in slovstvo*, 1994/95, 3–4, 115–132.

Rezultati evaluacije nastave slovenskog jezika u 7. i 9. razredu devetogodišnje škole (2001/2002) pokazuju da su učitelji s ponudom i kvalitetom udžbenika te radnih bilježnica uglavnom zadovoljni; doduše upozoravaju na neke od nedostataka, npr. preopsežnost udžbenika i radnih bilježnica, predugački i preteški tekstovi, prelagani zadaci za višu razinu, neprimjeren raspored zadataka po razinama itd. (Žveglič, 2003). Učitelji također upozoravaju na nedostatak novih tehnologija u nastavi slovenskoga (više o tome u Pisanski, 2003).

Svake godine Zavod objavljuje katalog udžbenika za sljedeću školsku godinu koji je u skladu sa *Zakonom o organizaciji i financiranju odgoja i obrazovanja*, a namijenjen je učenicima, učiteljima, roditeljima i knjižarama. U katalog su uključeni popisi različitih didaktičkih izvora od udžbenika, udžbenika s elementima radne bilježnice, radne bilježnice, zbirke zadataka, atlasa itd. za predškolsko, osnovnoškolsko obrazovanje, osnovno glazbeno obrazovanje i obrazovanje za učenike s posebnim potrebama te na kraju popis izdavača (oko 50-ak). Tako se npr. za slovenski jezik u 1. razredu za šk. g. 2007/08. nalaze 2 udžbenika za književnost, 1 za jezik, 1 za jezik i književnost, 3 udžbenika s elementima radne bilježnice, od toga 1 za početno čitanje i pisanje, 1 za jezik i 1 za književnost; dakle ukupno 6 knjiga.

Osim udžbenika, odnosno didaktičkih kompleta učiteljima su na raspolaganju i **raznovrsni priručnici, monografije, zbornici** itd.⁹⁴

Svi učitelji osnovnih škola u Sloveniji prije uvođenja novoga programa prošli su različite programe stručnog usavršavanja, koje se nastavlja i danas. Seminare stručnoga usavršavanja nude raznovrsne institucije, izdavačke kuće, privatnici itd.; spomenimo npr. katalog seminara Zavoda koji je za 2006/07. nudio četiri vrste programa: propisane, osuvremenjene, tematske konferencije i dodatnu ponudu.

Možemo zaključiti da je slovenska devetogodišnja osnovna škola na pragu 21. stoljeća doživjela brojne koncepcijske, sustavne i sadržajne promjene koje se uglavnom ocjenjuju pozitivno, ali se i ukazuje na neke od nedostataka. U tom kontekstu temeljni je cilj učenja/poučavanja slovenskoga – razvijanje komunikacijske kompetencije, i to transakcijskom, konstruktivističkom i problemskom metodom. Budući da je on već ostvaren u kurikulumu i didaktičkim izvorima,

94 Spomenimo samo neke od priručnika vezanih za našu temu: *Slovenščina v 1. triletju devetletne osnovne šole* (Križaj Ortar i dr., 2000), *Z igro razvijajmo komunikacijske sposobnosti učencev* (Pečjak, 2000), *ABC Govorimo – poslušamo, pišemo – beremo, priručnik za učitelje* (Golli i dr., 1996), *ABC-igralnica* (Grginič i Zupančič, 2004); zbornike *Materni jezik na pragu 21. stoletja* (Ivšek, 2001b), *Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja* (Ivšek, ur. 2003), *Zgodnje učenje in poučevanje otrok 1* (Medved Udovič i dr., ur. 2006) itd.

zadaci didaktike/metodike slovenskoga jezika »sele« se na razinu izvođenja nastave. Osim što takav pristup mora »zaživjeti« među učiteljima, tj. postati njihov način razmišljanja (kao što smo naglasili u uvodu), budućim učiteljima (dakle visokoškolskom obrazovanju), učenicima, a s njim moraju biti upoznati i roditelji te šira slovenska javnost, predstoji evaluacija kurikuluma, udžbenika i drugih didaktičkih izvora, osposobljenosti učitelja, ali i istraživanja tema kojima se do sada nije (dovoljno) bavilo, npr. nacionalno provjeravanje znanja, planiranje nastave, rad s djecom s posebnim potrebama itd. (Križaj Ortar, 2003b).

Poznato je da je školstvo živ organizam koji se neprestano mijenja, a kako pokazuje slovenska stvarnost – čak i u vrlo kratkom vremenskom razdoblju. Adamič (2006) upozorava da su promjene koje su se dogodile u novoj slovenskoj državi, često bez empirijskih istraživanja koja bi se temeljila na povezivanju teorije i prakse, premašile sva očekivanja i pita se do kada će one zadovoljavati, odnosno kada će se pojaviti potreba za novom reformom. Je li slovenska devetogodišnja škola pred novom reformom? Već se 2007. krenulo u osuvremenjivanje kurikuluma, čemu je posvećen i zbornik *Kurikul kot proces in razvoj* (Žakelj, ur., 2007). U njemu se predstavljaju načela, ciljevi i smjerovi osuvremenjivanja kurikuluma, evaluacija nastave i rezultati istraživanja i projekta. U kakvom će smjeru krenuti slovenska *reforma reforme devetogodišnje škole*,⁹⁵ pokazat će vrijeme.

95 Naslov kolumne M. Adamiča (2006).

15. Jezične djelatnosti u ranome učenju prvoga jezika

Vesna Požgaj Hadži

U programima evropskih zemalja nastava prvoga, odnosno materinskoga jezika usmjerena je prema komunikacijskome modelu. Svrha učenja i poučavanja prvoga jezika očituje se u stjecanju komunikacijske kompetencije i osposobljavanju učenika za učinkovito govoreno i pisano sporazumijevanje u javnoj i privatnoj komunikaciji, i to u sklopu četiriju jezičnih djelatnosti (slušanja, čitanja, govorenja i pisanja) kojima se posvećuje jednakomjerna pozornost (v. poglavlje 14). Programske odrednice upućuju na zaključak o komunikacijskoj i stvaralačkoj nastavi jezika.

Kao što smo vidjeli u prethodnom poglavlju, u Sloveniji je od 1996. do 1999. provedena kurikularna reforma cjelokupnoga školskog sustava odgoja i obrazovanja, koja je donijela konceptualne, sustavne i sadržajne promjene osnovne škole (npr. produljenje školovanja, model 3 + 3 + 3, nacionalno provjeravanje znanja, diferencijacija u školi, izbornost, nova uloga učenika i učitelja itd.). Učenje i poučavanje slovenskog jezika tom je reformom doživjelo korjenite promjene od tradicionalnoga ka komunikacijskome modelu, koje su se odrazile ne samo u nastavnom programu za slovenski jezik i književnost prihvaćenom 1998, a objavljenom 2002. (Križaj Ortar i dr., 2002) već i u didaktičkim izvorima te stručnome usavršavanju učitelja. Odmah se krenulo u evaluaciju programa i u relativno kratkome razdoblju u njegovo osuvremenjivanje – tako je već 2008. godine prihvaćen osuvremenjeni nastavni program za slovenski u osnovnoj školi.⁹⁶

Za razliku od Slovenije, u kojoj se kurikularna reforma nije provodila po »političkom diktatu«, već je bila rezultat analize stanja, brojnih istraživanja te stručnih ekspertiza koje su više puta bile predstavljene u javnosti (Saksida, 2007), u Hrvatskoj je situacija obrnuta. Od osamostaljenja Hrvatske svi ministri zaduženi za prosvjetu bavili su se i reformama školskog sustava (u razdoblju od 1991. do 2005. bilo je čak šest reformi s različitim koncepcijama u institucionalnim i/ili pojedinačnim projektima), ali tako da je »uvijek politika željela biti ispred i prije struke« (Curić, 2005, 74). Katalog znanja, koji je početkom ožujka 2005. preimenovan u NOS/HNOS,⁹⁷ objavljen je 2006. kao *Nastavni*

96 U slovenskoj su se javnosti pojavile kritike upućene resornom ministarstvu na prebrzi postupak osuvremenjivanja nastavnih programa, v. članak Še ena reforma na horuk, *Mladina*, 10. 3. 2008, dostupno na adresi: www.mladina.si/tehdnik/200732/clanek/slo-solstvo-ursa_marn (citirano 29. 7. 2007).

97 Nakon objavljivanja HNOS-a na internetskim stranicama Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa objavljen je i *Voditi kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu*, više o tome u Rosandić, 2005. Dostupno na adresi: public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2204 (citirano 30. 9. 2008).

plan i program za osnovnu školu i time zamijenio *Nastavni plan i program osnovne škole* iz 1999. Ta je programska reforma, koju je provodilo resorno državno ministarstvo, imala velik odjek u stručnim i političkim krugovima. Doživjela je brojne kritike stručnjaka, među kojima se reforma smatra »znanstveno nedovoljno utemeljenim, površnim, a po osnovnoj metodologiji i nestručno izvedenim poslom« (Bežen, 2005, 9) koji ima značajke »voluntarizma, akademizma, empirizma, masovnosti, populizma, reklamstva, neuvažavanja kritičkih upozorenja...« (Rosandić, 2005, 151).⁹⁸

Kako je učenje i poučavanje prvih jezika u većini evropskih zemalja, kao što smo već rekli, prije svega usmjereno na učinkovito govoreno i pisano sporazumijevanje koje se ostvaruje razvijanjem jezičnih djelatnosti, cilj je ovoga poglavlja analizirati zastupljenost i položaj jezičnih djelatnosti u ranome učenju/poučavanju prvoga jezika, i to na primjeru komparativne analize važećih nastavnih programa za slovenski jezik (*Predlog posodobljenega učnega načrta Slovenščina, Osnovna šola*, 2008, dalje u tekstu ONPS)⁹⁹ i programa za hrvatski jezik (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006, dalje u tekstu NPH).¹⁰⁰ Pogledajmo najprije položaj i ulogu jezičnih djelatnosti u sklopu komunikacijskoga pristupa učenju i poučavanju jezika.

15.1. Jezične djelatnosti u sklopu komunikacijskoga pristupa

Iako različiti autori različito definiraju komunikacijsku kompetenciju, većina njih pod tim pojmom podrazumijeva ona znanja, vještine i sposobnosti koje treba posjedovati govornik i slušalac da bi se mogli sporazumjeti i razumjeti te komunicirati u različitim govornim položajima i različitim komunikacijskim situacijama. Postoji niz modela komunikacijske kompetencije koji uključuju različite komponente jezičnoga znanja i vještina, odnosno niz kompetencija (gramatička, sociolingvistička, diskursna, strategijska i dr.).¹⁰¹ Za nastavu (hrvatskoga) jezika kao prvog najvažnije su: a) jezična kompetencija (poznavanje sustava na svim jezičnim razinama: od gramatičke i leksičke do pravopisne i pravogovorne te diskursne i b) posjedovanje pragmatičke kompetencije (upotreba jezičnih

98 Kritički prikaz reformi v. u monografiji Rosandića (2005) s indikativnim naslovom *Hrvatsko školstvo u okruženju politike*, koja je u hrvatskoj javnosti na neki način ostala »neprimijećena«. Toj je temi posvećen i poseban broj *Metodike* (vol. 6, br. 1, 2005), u kojoj se na stranicama 115–119. nalazi popis skupova, važnijih tekstova na internetu koji se odnose na kataloge znanja/HNOS te tekstova o toj temi koji su bili objavljeni u dnevnim listovima, *Školskim novinama* i posebnim izdanjima.

99 Dostupno na adresi: www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=6&pID=26&rID=3 (citirano 19. 9. 2008).

100 Dostupno na adresi: public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2202 (citirano 19. 9. 2008).

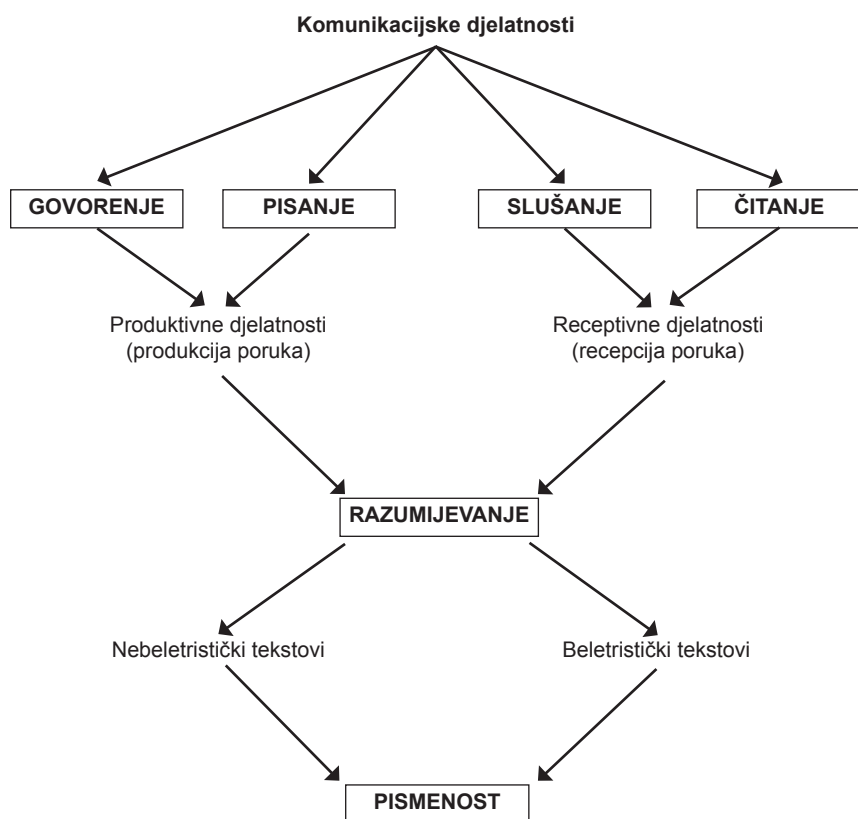
101 Pregled definicija i modela komunikacijske kompetencije stranih autora (Hymes, Chomsky, Canale i Swain, Canale, Bachman i Palmer) i njihova primjena u hrvatskom (ZEROJ, 2005), odnosno slovenskom jezikoslovlju (Ferberžar, 1997) v. u radu V. Bagarić i J. Mihaljević-Djigunović (2007) i monografiji N. Pirih Svetina (2005).

pravila u »praksi« čiji su rezultat različite vrste tekstova).¹⁰² Naime, jezična kompetencija (nastava jezika) zapravo »zaživi« u svojoj upotrebi, zato joj pragmatička kompetencija (nastava izražavanja, medijska kultura) daju okvir za njezino ostvarivanje. To znači da realizaciju komunikacijske kompetencije pratimo tek u konkretnoj komunikacijskoj situaciji koja se odražava jezičnom upotrebom, tj. performancijom.¹⁰³ Zato neki autori (npr. Canale i Swain, 1980. i Canale, 1983) naglašavaju razliku između komunikacijske kompetencije i komunikacijske performancije odnosno stvarne komunikacije. Performancija je naime »vidljiva« i mjerljiva; samo zahvaljujući konkretnoj performanciji možemo zaključivati o »apstraktnoj« kompetenciji, što je npr. iznimno značajno u testiranju znanja određenoga jezika (v. poglavlje 22).

Budući da se učenici u komunikacijskom procesu mogu naći u različitim govornim ulogama (kao slušaoci, čitaoci, govornici, pisci), cilj je učenja/poučavanja jezika razvijanje jezičnih djelatnosti (slušanja/gledanja, čitanja, govorenja, pisanja). Zbog toga bi se u učenju/poučavanju jezika trebala posvećivati ravnomjerna pozornost svim jezičnim djelatnostima usprkos činjenici da su u praksi neke djelatnosti učestalije. Istraživanja, naime, pokazuju da je slušanje jedna od najzastupljenijih djelatnosti i da njemu pripada oko 50 % vremena (Pečjak, 2000). Receptivne se djelatnosti (slušanje/gledanje i čitanje) obično povezuju s produktivnima (govorenjem i pisanjem), što je zorno prikazano shemom Duffyja i Roehlera (1993, citirano i priređeno prema Pečjak, 2001, 12):

102 Za takvu podjelu komunikacijske kompetencije odlučili su se autori *Nastavnog plana i programa za slovenski jezik* iz 1998. (Križaj Ortar i dr., 2002).

103 Uz termin *performancija* (v. npr. članak Rosandića *Bez stručne i znanstvene podloge ne može se očekivati poboljšanje nastave jezika i jezične kulture* (dostupno na adresi: www.vjesnik.hr/Html/2003/05/09/Clanak.asp?r=sta&c=3, citirano 9. 9. 2008) koristi se i termin *performansa* (Bagarić i Mihaljević-Djigunović, 2007). Ta činjenica govori o potrebi standardizacije hrvatske metodičke terminologije.



Slika 9: *Jezične djelatnosti u komunikacijskome sustavu (prema Pečjak, 2011, 12)*

Kao što pokazuje slika 9, u komunikacijskome metodičkome sustavu učenja/pučavanja jezika u prvome su planu jezične djelatnosti budući da u procesu sporazumijevanja sudjelujemo i kao pošiljaoci i kao primaoci poruke. Slušanjem/gledanjem i čitanjem primamo poruke, a govorenjem i pisanjem ih produciramo. Receptija i produkcija poruka pak vodi razumijevanju različitih vrsta tekstova (beletrističkih i nebeletrističkih)¹⁰⁴ i nadalje funkcionalnoj pismenosti. U komunikacijskome sustavu ishodište učenja/pučavanja jezika predstavlja tekst odnosno različite vrste tekstova koje učenici slušaju/gledaju, čitaju, govore i pišu, i to u različitim govornim položajima i različitim komunikacijskim situacijama.

104 Više o tome u bilješci 88.

15.2. Slovenski program

Prijedlog osuvremenjenog nastavnog programa slovenski jezik u osnovnoj školi (ONPS) prihvaćen je u lipnju 2008. i obuhvaća ove dijelove:

1. Opredjeljenje (globalna svrha) predmeta
2. Opći ciljevi/kompetencije
3. Ciljevi i sadržaji
4. Očekivani rezultati
5. Međupredmetne veze
6. Didaktičke upute
7. Vrednovanje postignuća
8. Materijalni uvjeti za provođenje nastave
9. Stručna sprema nositelja odgojno-obrazovnog procesa
10. Prilozi

Slovenski kao nastavni predmet u osnovnoj školi definiran je a) objašnjenjem uloge slovenskoga jezika i razloga za njegovo učenje i poučavanje b) određenjem cilja i c) određenjem nastavnih područja te njihovih glavnih didaktičko-metodičkih momenata. Slovenski je jezik, koji je za većinu učenika prvi (materinski) jezik, ali i za neke učenike drugi jezik, odnosno jezik okoline, najvažniji odgojno-obrazovni predmet u osnovnoj školi. Budući da je jezik osnovno sredstvo sporazumijevanja, cilj je predmeta osposobiti učenike za učinkovito govoreno i pisano sporazumijevanje na slovenskom jeziku, razvijati svijest o značenju materinskoga i slovenskoga jezika, svijest o slovenskome kao državnom i službenom jeziku te svijest o njegovu položaju u EU, kao i o njegovoj ulozi na svim područjima javnoga te privatnoga života.

Iz tako shvaćene uloge učenja/poučavanja slovenskoga jezika izvode se ciljevi jezičnoga i književnoga odgoja i obrazovanja, i to u sklopu četiriju jezičnih djelatnosti: slušanja/gledanja, čitanja, govorenja i pisanja koje se međusobno isprepliću i dopunjavaju. Opći se ciljevi, odnosno kompetencije (2. dio programa) mogu sažeti u nekoliko točaka: a) odnos prema slovenskome jeziku i njegovoj ulozi u društvu, b) razvijanje komunikacijske kompetencije, c) uloga teksta u nastavi, d) stjecanje znanja o jeziku i e) stjecanje znanja o književnosti. Sadržaj nastave jezika i nastave književnosti detaljno je razrađen i podijeljen na sklopove za svako trogodište posebno, i to tako da je uzet u obzir odnos između općih znanja (obvezatna, namijenjena svim učenicima) i posebnih znanja (izborna, ovisne o interesu učenika) u omjeru 70 : 30. Nadalje se u programu definiraju postignuća nastave jezika, odnosno nastave književnosti, i to na kraju svakoga trogodišta posebno. Slovenski se jezik putem jezičnih, ali i drugih djelatnosti učenica/učenika, tema

i sadržaja obrađivanih tekstova povezuje s različitim predmetnim područjima. Posebno se naglašava uloga slovenskoga u Republici Sloveniji ne samo kao nastavnoga predmeta već i nastavnoga jezika; ta činjenica omogućuje globalni pristup pri povezivanju predmeta. Međupredmetno povezivanje (5. dio programa) može biti sadržajno (npr. protestantizam u sklopu projektnog tjedna), procesno (traženje izvora koje je potrebno kod svih predmeta) te koncepcijsko (razumijevanje istih pojmova kod različitih predmeta). Ostvarivanje međupredmetnih veza ovisi o povezivanju učitelja svih predmetnih područja i o planiranju korelacije na razini škole, stručnih aktiva te pojedinih učitelja. U didaktičkim uputama (6. dio programa) navodi se broj sati namijenjen slovenskome u osnovnoj školi (1645) kao i razlog zašto se opći i procesno-razvojni ciljevi nastave jezika i nastave književnosti u programu navedeni po trogodištima, a ne po razredima. Time je učiteljima omogućen autonomni izbor obrađivanih ciljeva i sadržaja: kada, kako ih obrađivati, kojim redoslijedom, kojim metodama i oblicima rada. Sadržaji nastave jezika i nastave književnosti navode se po sklopovima. Novina je ovoga osuvremenjenog programa u usporedbi s programom iz 1998. da se povećao opseg izbornih sadržaja i djelatnosti. Tako je oko 30 % sadržaja nastave jezika izborna, izborne su i jezične djelatnosti (npr. čitanje i/ili slušanje; govorenje i/ili pisanje) pri obradi većine tekstova. Dio didaktičkih uputa govori o ostvarivanju programa u praksi, posebice onih dijelova programa kojima se mora posvetiti posebna pozornost (npr. u 1. trogodištu početnome čitanju i pisanju). Sedmi dio programa posvećen je vrednovanju znanja (provjeravanju i ocjenjivanju) koje je u interakcijskom odnosu s učenjem/poučavanjem. Učitelj vrednuje učenikovu komunikacijsku kompetenciju recepcije i produkcije raznih vrsta nebeletrističkih tekstova (nastava jezika) i beletrističkih tekstova (nastava književnosti). U 8. se dijelu navode materijalni uvjeti koji su nužni za izvođenje nastave (od didaktičkih učionica, raznovrsnih didaktičkih izvora do suvremene informacijske i komunikacijske tehnologije), a u 9. dijelu govori se o stručnoj spremi nositelja odgojno-obrazovnog procesa za svako trogodište posebno. U prilogu programa predlaže se, također za svako trogodište, popis književnih tekstova (poezija, proza i dramatika).

15.2.1. Jezične djelatnosti u 1. trogodištu

Kao što smo vidjeli, osuvremenjeni program slovenskoga jezika i književnosti zalaže se za komunikacijski pristup u kojem je svrha nastave razvijena komunikacijska kompetencija kojom se učenici osposobljavaju za učinkovito govoreno i pisano sporazumijevanje na slovenskome jeziku, a ona se ostvaruje nastavom jezika i nastavom književnosti u sklopu četiriju jezičnih djelatnosti: slušanja, čitanja,

govorenja i pisanja. U nastavku poglavlja analiziramo one dijelove programa koji se odnose na jezične djelatnosti u 1. trogodištu. Od 7 sklopova programa u kojima se navode sadržaji i ciljevi nastave slovenskoga jezika spominju se i ovi:

- razvijanje kompetencije razgovora: (igra uloga u različitim vrstama razgovora koje učenici analiziraju i vrednuju),
- razvijanje kompetencije slušanja monoloških nebeletrističkih tekstova (upoznavanje strategija učinkovitog gledanja/slušanja nebeletrističkih tekstova objavljenih u različitim medijima koje učenici nakon slušanja analiziraju i vrednuju),
- razvijanje kompetencije govornoga nastupa (upoznavanje i usvajanje načela učinkovitog govornog nastupa pred skupinom/razredom – ako učenici žele, mogu i sami spontano nastupati; govorne nastupe učenici vrednuju),
- razvijanje kompetencije čitanja i pisanja nebeletrističkih tekstova (automatiziranje tehnike čitanja i pisanja).

Treba naglasiti da se u navedenim sklopovima programa posebna pozornost posvećuje vježbama i zadacima prije obrade određene jezične djelatnosti (vježbe pripreme ili uvodne), za vrijeme djelatnosti i nakon nje.¹⁰⁵ Tako npr. kompetenciju razgovora učenici razvijaju i stječu igrama uloga sudjelujući u različitim tipovima razgovora (privatni i javni; formalni i neformalni), i to tako da se: a) uvodnim vježbama pripreme na razgovor, b) za vrijeme razgovora pokušaju poštovati pravila uljudne komunikacije i c) nakon razgovora provode se vježbe analize i vrednovanja razgovora; učenici predstavljaju svoje osjećaje i vrednuju svoju razgovornu kompetenciju. Za svaku navedenu kompetenciju ne navode se tekstovi, već samo vrste tekstova primjerene za određeni razred. Tekstove, naime, biraju učitelji sami, odnosno nalaze se u udžbenicima i drugim didaktičkim izvorima (v. u Bešter Turk, 2006). U 1. trogodištu posebno se naglašava funkcionalno ispreplitanje jezičnih djelatnosti: u početku je više govorenja i slušanja, kasnije početnoga čitanja i pisanja, i to ne samo u sklopu slovenskoga već i među drugim predmetima (poglavlje 14). Kao što smo već naglasili, novina je ovoga programa u usporedbi s programom iz 1998. povećanje opsega izbornih sadržaja i djelatnosti (npr. čitanje i/ili slušanje; govorenje i/ili pisanje) pri obradi većine tekstova, što potvrđuje nužnost međusobnog ispreplitanja svih četiriju jezičnih djelatnosti.

Međupredmetne veze između nastavnih područja slovenskoga jezika i književnosti odražavaju se u povezivanju jezičnih djelatnosti, što je određeno programom. Naime, nastava književnosti, kao i nastava jezika, također počiva na četirima djelatnostima: slušanju, čitanju, pisanju i govorenju – jedina je razlika u tekstovima: beletrističkima i nebeletrističkima (Saksida, 2007).

105 Takve tipove vježbi za sve djelatnosti navodi I. Rosandić (1991), npr. vježbe za razvijanje vještina i sposobnosti slušanja dijeli na: vježbe pripreme za slušanje teksta, vježbe slušanja i razumijevanja teksta i vježbe kontrole razumijevanja.

15.3. Hrvatski program

Nastavni plan i program za osnovnu školu (NPH)¹⁰⁶ objavljen je 2006. s namjerom da modernizira i poboljša »odgojno-obrazovni i nastavni rad u školi«, a »Poboljšanje je usmjereno na rasterećenje gradiva u svim nastavnim predmetima, osuvremenjivanje odgojno-obrazovnih sadržaja, predmetno i međupredmetno povezivanje sadržaja na horizontalnoj i vertikalnoj razini, na uravnoteženu raspodjelu po razredima, preciznije uobličene odgojno-obrazovnih ciljeva i zadaća prema razvojnim razinama učenika.« (NPH, 7). U uvodnome dijelu programa nakon odluke o nastavnom planu i programu za osnovnu školu, iznose se ciljevi i zadaće odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi; temeljne odrednice odgojno-obrazovnoga i nastavnog rada prema HNOS-u; nastavni plan za provedbu nastavnoga programa; odgojno-obrazovni, školski i nastavni rad; nadalje se govori o odgojno-obrazovnim oblicima, metodama i sredstvima izvannastavnoga i izvanučioničkog rada; radu s darovitim učenicima i učenicima s posebnim potrebama; nositeljima odgojno-obrazovne djelatnosti u osnovnoj školi; odgojno-obrazovnoj djelatnosti stručnih suradnika u osnovnoj školi; školskoj knjižnici i integrativnim odgojno-obrazovnim sadržajima za osnovnu školu. U drugome se dijelu nalaze programi pojedinih nastavnih predmeta u osnovnoj školi (njih ukupno 23) te na kraju popis suradnika koji su sudjelovali u izradi nastavnoga plana i programa za osnovnu školu.

Nastavni program Hrvatski jezik obuhvaća ove sastavnice:

1. Uvod
2. Cilj
3. Zadaće
4. Razredna nastava (1–4. razred)
5. Predmetna nastava (5–8. razred)

Hrvatski jezik kao nastavni predmet definiran je: a) svojom ulogom u osnovno-školskom obrazovanju (kao najopsežniji predmet čija je nastava najuže povezana sa svim ostalim predmetnim područjima), b) trajanjem (od 1. do 8. razreda) i c) određenjem nastavnih područja (hrvatski jezik, jezično izražavanje, književnost i medijska kultura). Prema načelu unutarpredmetnoga povezivanja zadaće i sadržaji svih predmetnih sastavnica prožimaju se, povezuju i nadopunjuju, a prema načelu međupredmetnoga povezivanja riječ je o funkcionalnom povezivanju s ostalim nastavnim područjima.¹⁰⁷ Temeljni je cilj nastave hrvatskoga jezika »osposobiti učeni-

106 Urednici so programa D. Vican i I. Milanović (Zagreb, MZOŠ, 2006), a dostupan je na adresi: public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2202 (citirano 19. 9. 2008).

107 U metodičkoj su literaturi uobičajene ove korelacije: horizontalna, vertikalna, vertikalno-spiralna, tematska, pojmovna, metodološka itd. (Rosandić, 2005). Za funkcionalnu još nismo čuli.

ka za jezičnu komunikaciju u svim priopćajnim situacijama u kojima se može zateći učenik osnovne škole.« (NPH, 25) Ostvarivanje svrhe i zadaća nastave hrvatskoga jezika uključuje vladanje standardnim jezikom, a pridonosi: razvoju jezično-komunikacijskih sposobnosti pri govorenoj i pisanoj uporabi jezika u svim funkcionalnim stilovima; razvoju literarnih sposobnosti, čitateljskih interesa i kulture; stvaranju zanimanja i potrebe za sadržajima medijske kulture te razvijanju poštovanja prema jeziku hrvatskoga naroda, njegovoj književnosti i kulturi (NPH, 25). Nakon određenja temeljnoga cilja učenja/poučavanja hrvatskoga jezika navode se zadaće pojedinih nastavnih područja. Nastavno područje hrvatski jezik osposobljava učenike za uspješno snalaženje u svakodnevnim priopćajnim situacijama, vladanje jezičnim sredstvima potrebnim za uspješnu komunikaciju, osvješćivanje potrebe za jezičnim znanjem, suzbijanje straha od jezika, osvješćivanje razlika između standardnog jezika i zavičajnog idioma i postupno usvajanje jezičnoga standarda. U komentaru zadaćama toga područja navodi se da je učenike od 1. do 4. razreda svrhovitije »osposobljavati za praktično služenje hrvatskim jezikom, posebno jezičnim normama nego ga učiti jezikoslovnim pojmovima te normama i pravilima na teorijskoj razini« (NPH, 25), što se, kao što ćemo vidjeti kasnije, u programu ne provodi. Kao zadaće nastavnoga područja jezično izražavanje navode se: razvoj sposobnosti izražavanja doživljaja, osjećaja, misli i stavova; stvaranje navika uporabe pravogovornih i pravopisnih norma i ostvarivanje uspješne usmene i pisane komunikacije. Nakon (prekratkog) uvodnoga dijela slijede programi za pojedine razrede s ovim nastavnim područjima: a) početno čitanje i pisanje,¹⁰⁸ b) jezik, c) jezično izražavanje, d) književnost, e) medijska kultura. Uza svako područje nabrajaju se teme, ključni pojmovi i obrazovna postignuća.

Analiza programa pokazuje da on nije utemeljen na teoriji kurikulumuma jer su neke važne sastavnice programa izostavljene. Već na prvi pogled vidi se da on nije rađen metodologijom obrazovne standardologije, već po metodologiji katalogizacije (Katalog znanja), na što je već upozorio Rosandić (2005). Iz programa se ne da iščitati didaktičko/metodički model na kojem je utemeljen, nema razrađenog sadržaja i kompetencija svakoga razreda, a ni metoda i sredstava kojima se ostvaruju *postignuća* za svaki razred, načina vrednovanja rezultata itd. Osim toga u skladu s temeljnim ciljem nastave hrvatskoga jezika »nikako se ne može tvrditi da je osposobljavanje učenika za praktično služenje hrvatskim jezikom znatno svrhovitije, nego je jedino prihvatljivo, i to ne samo od prvoga do četvrtoga nego i na višim stupnjevima obrazovanja« – paradoks na koji upozoravaju autorice Rijavec i dr. (2007, 163). Iste autorice govore i o neusklađenosti predmetnog povezivanja sadržaja na hori-

108 To se nastavno područje navodi samo u 1. razredu osnovne škole.

zontalnoj i vertikalnoj razini te na neusklađenost programa s fazama kognitivnog razvoja. Da o nekim terminološkim nedosljednostima i nepreciznostima uopće i ne govorimo; npr. upotreba termina *standardni jezik*, *hrvatski jezik*, *zavičajni idiom*, nerazlikovanje *govorno* i *govoreno* ili npr. spominjanje *priopćajne situacije u kojima se može zateći učenik osnovne škole* itd. (NPH, 25).¹⁰⁹

15.3.1. Jezične djelatnosti u 1, 2. i 3. razredu osnovne škole

Iako je, kao što smo vidjeli, hrvatski program teorijsko-metodološki i sadržajno sasvim drukčiji od slovenskoga, ipak u nastavku poglavlja pokušavamo iščitati one dijelove programa koji se odnose na jezične djelatnosti u prva tri razreda osnovne škole. Već se među ciljevima učenja/poučavanja hrvatskoga jezika spominje da se komunikacija ostvaruje razmjenjivanjem poruka: primanjem i odašiljanjem. Zato se i »jezične sposobnosti ostvaruju jezičnim djelatnostima i misaonom obradbom.« (NPH, 25). Misaona obradba (sic!) ne objašnjava se, ali se u programu naglašava da primanje poruka uključuje slušanje i čitanje, a odašiljanje govorenje i pisanje. Međutim, među zadaćama nastavnoga područja jezično izražavanje, o kojima smo govorili ranije, nema ni riječi o slušanju i čitanju.

Početno čitanje i pisanje nastavno je područje koje se, kao što smo već rekli, navodi samo u 1. razredu i provodi cijele školske godine – u usporedbi sa slovenskim programom, gdje se provodi cijelo prvo trogodište (od 1. do 3. razreda). Za to se područje navodi pet tema: Priprema za početno čitanje i pisanje (riječ);¹¹⁰ Svladavanje glasova i slova (slovo, čitanje), Početno čitanje (globalno čitanje, analitičko-sintetičko čitanje), Početno pisanje tiskanih slova /latinično pismo/ (veliko i malo tiskano slovo; napisana riječ i rečenica; abeceda tiskanih slova; glasovna abeceda) i Početno pisanje pisanih slova /latinično pismo/ (veliko i malo pisano slovo, abeceda pisanih slova). Obrazovna postignuća mogli bismo sažeti ovako: globalno čitanje riječi, skupova riječi i rečenica; analitičko-sintetičko čitanje rečenica i tekstova; glasovi u različitim položajima, odnos fonem – grafem u riječi, pisanje tiskanih i pisanih slova, riječi i rečenica.

Navedene teme i obrazovna postignuća ne uzimaju u obzir osnovna načela suvremenoga učenja/poučavanja početnoga čitanja i pisanja: a) kognitivna iskustva i predznanja učenika (sadržaji moraju biti povezani s njima), b) sve jezične djelatnosti koje se međusobno isprepliću – učenik najprije sluša uputu učitelja, nakon toga čita i na kraju usmeno/pisano odgovara, c) uloga teksta u nastavi. Da neka

109 Više o novoj (nestandardnoj) terminologiji i terminološkoj nepreciznosti v. u Rosandić, 2005. i Rijavec i dr., 2007.

110 U zagradama navodimo ključne pojmove uz pojedinu temu.

postignuća nisu u skladu s kognitivnim razvojem učenika, govori i činjenica da se od učenika 1. razreda koji tek uče vještinu čitanje traži »interpretativno čitanje književnih tekstova«. Nažalost, u programu nema ni riječi o slušanju i govorenju, kao ni o vježbama i zadacima prije provođenja djelatnosti (tzv. pripreme ili uvodne vježbe), za vrijeme same djelatnosti i nakon nje, o čemu je već bilo riječi ranije.

Radi lakše analize u tablicama 14 i 15 predstavljamo nastavna područja 1. razreda (jezik i jezično izražavanje) koja su povezana s jezičnim djelatnostima, a u njihovu komentaru u nastavku poglavlja osvrćemo se i na navedena područja 2. i 3. razreda.

Tablica 14: *Nastavno područje Jezik u 1. razredu*

Teme	Ključni pojmovi	Obrazovna postignuća
Glas, slovo, riječ	glas, slovo, riječ	razumjeti i razlikovati pojmove glas, slovo, riječ
Izgovor i pisanje glasova	glas	pravilno izgovarati i zapisivati sve glasove u riječima (osobito one »problematičnije«)
Rečenica	rečenica	razumjeti pojam rečenica u komunikacijskim situacijama; samostalno izgovarati i napisati rečenicu; prepoznati je prema intonaciji i interpunkciji te samostalno upotrebljavati izjavnu, upitnu i uskličnu rečenicu
Interpunkcija	kraj rečenice, točka, upitnik, uskličnik	označiti kraj izjavne rečenice točkom; rabiti upitnik na kraju jednostavne upitne i uskličnik na kraju jednostavne usklične rečenice
Veliko početno slovo	veliko početno slovo, malo početno slovo	znati da se velikim slovom uvijek piše početna riječ u rečenici i sva imena; primjenjivati pravilo o pisanju velikoga početnoga slova na početku rečenice, u imenima i prezimenima ljudi te u imenima mjesta u kojem učenik živi

Tablica 15: *Nastavno područje Jezično izražavanje u 1. razredu*

Teme	Ključni pojmovi	Obrazovna postignuća
Slušanje i govorenje	slušanje i govorenje	slušati sugovornika; govoriti, primati kraću slušnu poruku; saslušati i primiti dulju slušnu poruku (priče, interpretativno čitanje književnih tekstova)
Postavljanje pitanja i davanje odgovora	razgovor, pitanje, odgovor	poštovati pravila pristojnoga razgovaranja (komuniciranja); znati oblikovati pitanje i odgovor
Stvaranje nizova riječi	niz riječi	pridružiti nekoj riječi druge riječi na temelju zadanoga poticaja (riječi kojima imenujemo odjeću, kojima naglašavamo kakva je odjeća, riječi kojima možemo reći da sunce jako grije itd.)
Sastavljanje rečenica od zadanih nizova riječi	niz riječi, rečenica	sastavljati rečenicu od zadanoga niza riječi
Dopunjavanje rečenica	dopunjavanje rečenica	dopuniti rečenicu riječju koja nedostaje na različitim sintaktičkim mjestima
Pripovijedanje	pripovijedanje	samostalno pripovijedati prema poticaju slike ili niza slika, vlastita iskustva ili zamišljanja
Čitanje	tekst, čitanje	čitati i otkriti poruku u pročitanome tekstu; čitati glasno s točnom intonacijom izgovornih cjelina i rečenice; usavršavati vještinu čitanja
Pisanje	pisanje	samostalno oblikovati kraću pisanu poruku
Pisanje – poštivanje pravopisne norme	veliko slovo na početku rečenice, točka, upitnik, uskličnik	slušanjem utvrđivati rečenične granice i pisati ih u skladu s pravopisnom normom; uvježbati pisanje i izgovor najčešćih riječi u kojima se pojavljuju glasovi <i>č, ć, dž, đ, ije/je</i> prema popisu riječi

Već iz ovoga preglednog popisa tema, ključnih pojmova i obrazovnih postignuća jezičnih područja 1. razreda proizlazi da se hrvatski program ne utemeljuje na teoriji jezičnih djelatnosti i govornih činova (koje se nadalje utemeljuju na poznavanju gramatike, ortografije, ortoepije, leksikologije, stilistike i lingvistike teksta). Popis tema ukazuje na gramatičko-pravopisni pristup, a ne komunikacijski; u programu prevladava sadržajni i teleološki normativizam (Rosandić, 2005). Tako je npr. u 1. razredu jedna od tema Rečenica, a od učenika 1. razreda – sedmogodišnjaka traži se da »razumiju pojam rečenica« ili npr. Interpunkcija, a od postignuća se traži prepoznavanje izjavne, jednostavne upitne i jednostavne usključne rečenice – nije jasno izgovaraju li se rečenice ili se one nude u pisanome obliku, što može izazvati brojne nesporazume u praksi (više o tome u Rijavec i dr., 2007). Ovaj popis koji navodimo kao primjer za 1. razred, ali je tipičan i za ostale razrede programa, blago rečeno ukazuje na metodološku »zbrku« i visoku razinu nepreciznosti, nedomišljenosti i nejasnoća u oblikovanju tema, pojmova i postignuća (naravno o didaktičko/metodičkom oblikovanju sadržaja i pristupa njemu nema ni riječi). U nastavku upozorimo samo na neke od problema.

15.3.1.1. Neprecizno definiranje tema, pojmova i obrazovnih postignuća

Tako se npr. među ciljevima predmeta hrvatski komunikacija manje više svodi samo na razmjenjivanje poruka, a jezične se djelatnosti zanemaruju; štoviše među zadaćama nastavnog područja jezično izražavanje uopće nema slušanja i čitanja. Iz zadaća nastavnog područja jezik proizlazi da se samo učenici od 1. do 4. razreda osposobljavaju za praktično služenje jezičnim normama – a što je s učenicima ostalih razreda (valjda se ovdje mislilo na jezik u uporabi). U tablici 15 vidimo da je 8. tema posvećena pisanju i da učenici moraju znati oblikovati pisanu poruku. Kakvu poruku i o čemu? Što znači da učenici moraju »ovladati pojmom obavijesti«? U 1. razredu učenici moraju znati »primjenjivati pravilo o pisanju velikoga početnoga slova na početku rečenice, u imenima i prezimenima ljudi, te u imenu mjesta u kojem učenik živi.« (NPH, 26). A što je s ostalim imenima mjesta? Pitamo se od kakve je pomoći učiteljima program u kojem su obrazovna postignuća formulirana općenito, nejasno i nedomišljeno, kao npr. za temu Stvaranje nizova riječi, za koju se navodi ovo postignuće: »pridružiti nekoj riječi druge riječi na temelju zadanoga poticaja (riječi kojima imenujemo odjeću, kojima naglašavamo kakva je odjeća, riječi kojima možemo reći da sunce jako grije itd.)« ili za temu Dopunjavanje rečenica »dopuniti rečenicu riječju koja nedostaje na različitim sintaktičkim mjestima.« (NPH, 26–27). Komentar nije potreban.

15.3.1.2. »Raspršenost« sadržaja bez načela hijerarhije

Kao primjer navedimo 9. temu u 2. razredu Stvaralačko pisanje – sastavak, pri čemu se učenici osposobljavaju za samostalno pisanje »kraćih vezanih tekstova – sastavka prema zadanome poticaju« (NPH, 29). Ta se tema ponavlja i u 3. razredu, ali pod naslovom Stvaralačko pisanje – oblikovanje kraćega sastavka. Dakle u 3. je razredu *kraći sastavak* ali s određenom strukturom, a u 2. razredu samo *sastavak*. Nadalje učenici u 2. razredu osim što moraju ovladati pojmom obavijesti (sic!) trebaju oblikovati usmenu i pisanu obavijest, a u 3. razredu »razlikovati obavijest kao vrstu teksta čije su sastavnice provjerljive i istoznačne za sve primatelje – ovladati pojmom; oblikovati kraću obavijest« (NPH, 29). Nije jasno o kakvoj je obavijesti riječ osim što ona mora biti u 3. razredu kraća, a u 2. usmena i pisana.

15.3.1.3. Neravnomjerna i neprecizna zastupljenost jezičnih djelatnosti

Što se tiče zastupljenosti jezičnih djelatnosti u pojedinim temama od 1. do 3. razreda, analiza pokazuje da je **slušanje** gotovo potpuno zanemareno; od 1. do 3. razreda spominje se samo jedanput, i to u 1. temi: slušanje sugovornika; slušanje sugovornika i govorenje – telefonski razgovor i slušanje i govorenje. Iako se slušanje spominje u 3. razredu u naslovu teme, među dostignućima nema riječi o tome da bi se govorni nastup, odnosno razgovor trebao slušati. Kao što smo vidjeli, u 1. razredu početnom je **čitanju** posvećeno posebno nastavno područje; osim toga spominje se i kao tema čitanje u 1. razredu koja se odnosi na čitanje teksta i rečenica; u 2. razredu riječ je o izražajnom (interpretativnom), a u 3. o čitanju po ulogama. Možemo li od učenika 2. razreda tražiti interpretativno čitanje? **Govorenje** je u 1. i 3. razredu vezano uz 3 teme, a u 2. razredu uz 6 tema; od učenika se traži: govoriti (što?), postavljati pitanja, pripovijedati; uljudno razgovarati, ispričati kratku priču, opisati lik i/ili predmet, usmeno izvješćivati o događaju, odnosno obavljenome zadatku. Od jezičnih djelatnosti najviše je pozornosti posvećeno pisanju (sastavljati rečenice i dopunjavati rečenice,¹¹¹ pisanje pisane poruke, pisanje obavijesti, razglednice, čestitke, sastavka itd.).

15.3.1.4. Nepovezivanje jezičnih djelatnosti

U programu se ne vodi dovoljno računa o ispreplitanju i povezivanju jezičnih djelatnosti. Npr. u temi Opisivanje (2. razred) nije jasno o kojoj je jezičnoj djelatnosti riječ – najvjerojatnije o govorenome opisu. Kod te bi se teme npr. mogle ispreplitati sve četiri djelatnosti.

111 Kod tema sastavljanje nizova riječi, sastavljanje i dopunjavanje rečenica nije jasno na koju se jezičnu djelatnost odnose.

15.4. Komparativna analiza slovenskoga i hrvatskoga programa

Već se u Okviru Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda autor Vladimir Paar (2006)¹¹² nekoliko puta poziva na usporedbu sa *Slovenskim nacionalnim kurikulumom* (o kojem je to kurikulumu riječ nije jasno jer u literaturi za nj ne postoji bibliografska jedinica) i naglašava da u hrvatskome HNOS-u treba »nešto eksplisitnije razraditi: metodičke preporuke, operativne ciljeve, preporuku za uporabu kompjutora u nastavi i upute za ocjenjivanje.« (Paar, 2006, 20). Autor navodi i neke prednosti hrvatskoga kurikuluma (npr. veća sloboda nastavnika u određivanju broja sati za pojedinu temu) i neka »proširenja« u odnosu na slovenski kurikulum – ali sve je to općenito, a ne konkretno (očito je da se uopće nisu uspoređivala dva konkretna kurikuluma jer spomenutih prednosti i proširenja zapravo nema). Komparativna analiza slovenskog (ONPS) i hrvatskog (NPH) programa pokazala je ove razlike i sličnosti (tablica 16).

Tablica 16: *Komparativna analiza programa*

	Slovenski	Hrvatski
Područja	Nastava jezika Nastava književnosti	Hrvatski jezik Jezično izražavanje Književnost Medijska kultura
Broj sati	1645	1330
Programska shema	10 poglavlja Opredjeljenje predmeta Opći ciljevi/kompetencije Ciljevi i sadržaji Očekivani rezultati Međupredmetne veze Didaktičke upute Vrednovanje postignuća Materijalni uvjeti za provođenje nastave Znanja izvodioca nastave Prilozi	5 poglavlja Uvod Cilj Zadaje Razredna nastava Predmetna nastava
Kako je predstavljen sadržaj	Procesno-ciljni i sadržajni sklopovi (opća i posebna znanja po trogodištima) Očekivani rezultati	Uz teme predstavljeni su ključni pojmovi i obrazovna postignuća

112 Uvodno izlaganje na znanstvenom skupu *Aktualne promjene u obrazovanju s gledišta odgojnih znanosti* održanome na Učiteljskoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu 8. 12. 2005.

	Slovenski	Hrvatski
Izbornost	Obvezatna i izborna znanja	/
Međupredmetne veze	Sadržajne, procesne i konceptijske Na razini škole, stručnog aktiva i učitelja	Funkcionalno povezivanje
Didaktičke upute	Ciljevi i sadržaj Ostvarivanje u praksi	/
Vrednovanje rezultata	Provjeravanje i ocjenjivanje (rad s nebeletrističkim i beletrističkim tekstovima)	/
Materijalni uvjeti za provođenje nastave	Didaktička učionica, izvori i suvremena informacijska i komunikacijska tehnologija	/
Znanja izvođača	Navode se za svako trogodište	/
Prilog	Popis književnih tekstova za svako trogodište	Popis lektire za svaki razred posebno

Dok se u slovenskom programu navode samo dva nastavna područja (jezik i književnost), hrvatski program ima četiri, i to hrvatski jezik, jezično izražavanje, književnosti i medijsku kulturu. Razlika se pojavljuje i u broju sati, što je uzrok u organizaciji i vremenu trajanja osnovne škole: devetogodišnja u Sloveniji i osmogodišnja u Hrvatskoj; osim toga broj sati slovenskoga povećao se u 1. trogodištu na račun matematike da bi učenici nadoknadili jezične »nedostatke« predškolskog razdoblja. Što se tiče programske sheme, slovenski program obuhvaća sve sastavnice teorije kurikuluma (od globalne svrhe predmeta do stručnog profila učitelja). On je naročito podroban u ciljevima i sadržajima koji su predstavljeni po sklopovima za svako trogodište posebno (tu bismo upozorili na preglednost programa koja omogućuje njegovo lakše »iščitavanje«). Za razliku od slovenskoga u hrvatskom se programu, nakon uvodnoga dijela, samo nabrajaju teme, ključni pojmovi i obrazovna postignuća za svaki razred posebno – u njemu dominira »gramatička normativnost«, koja se onda odražava i u osnovnoškolskoj praksi, što pokazuje i istraživanje Pavličević-Franić i Aladrović (2007). Slovenski pak program, za razliku od hrvatskoga, navodi obvezatna i izborna znanja, različite međupredmetne veze, didaktičke/metodičke upute koje se odnose na ciljeve i sadržaj, ali i na ostvarivanje u praksi, vrednovanje rezultata, materijalne uvjete za provođenje nastave i stručna znanja učitelja za svako trogodište posebno. Sve te sastavnice nedostaju hrvatskome programu.

Što se tiče jezičnih djelatnosti (tablica 17), karakteristika je slovenskoga programa ispreplitanje i dopunjavanje svih četiriju djelatnosti (slušanje/gledanje, čitanje, pisanje, govorenje) – u hrvatskome su programu one nejednakomjerno zastupljene, pa čak i zanemarene, npr. slušanje.¹¹³ Osim toga u hrvatskome programu nema ni riječi o vježbama za provođenje pojedine djelatnosti (uvodne ili pripremne, vježbe za vrijeme djelatnosti i nakon nje), a ni o tekstu, koji bi trebao biti ishodište nastave u komunikacijskome pristupu učenju i poučavanju jezika.

Tablica 17: *Jezične djelatnosti u programima*

	Slovenski	Hrvatski
Vrsta djelatnosti	Sve djelatnosti, ispreplitanje	Neravnomjerna zastupljenost, nema slušanja
Uloga teksta	Ishodište nastave Nebeletristički i beletristički tekstovi	/
Vježbe	Uvodne ili pripremne, za vrijeme i poslije djelatnosti	/

Komparativna analiza slovenskoga i hrvatskoga osnovnoškolskog programa pokazuje razlike u metodologiji: hrvatski je program stvaran po metodologiji katalogizacije (Katalog znanja), a ne metodologijom obrazovne standardologije; on je doduše sadržajno »rasterećen«, ali mu nedostaje didaktičko-metodička paradigma (Rosandić, 2005). Što se tiče učenja/poučavanja prvoga jezika, u slovenskom je programu nastava jezika utemeljena na komunikacijskome pristupu, a hrvatski se program samo deklarativno zalaže za komunikacijski pristup, a zapravo je riječ o gramatičko-pravopisnome pristupu koji pripada tradicionalnoj nastavi jezika. Takav pristup odudara od koncepcije jezičnoga odgoja i obrazovanja u evropskim zemljama, gdje se na prvome mjestu ističe razvijanje jezične i komunikacijske kompetencije. Zato se i programska paradigma u tim programima utemeljuje na jezičnim djelatnostima i govornim činovima, a gramatika se uključuje u komunikacijske situacije bez metajezičnoga određenja, tj. gramatičkoga opisa (Križaj Ortar, 2001); dakle za ranojezični diskurs primjereniji je slijed »komunikacijom do gramatike«, a ne »gramatikom do komunikacije« (Pavličević-Franić, 2005). Drugim riječima, u hrvatskom bi programu trebalo gramatiku i pravopis

113 Na važnost uloge jezičnih djelatnosti u ranome učenju prvoga, materinskog jezika (slušanja i govorenja u predškoli) te čitanja i pisanja u 1. razredu upozoravaju i Pavličević-Franić i Aladrović (2007) te Bežen (2005b).

komunikacijski kontekstualizirati i učenicima »dati priliku« za komunikacijski svrhovitiju upotrebu materinskoga jezika.¹¹⁴ (Jedno od otvorenih i još nedovoljno istraženih pitanja ostaje upravo pitanje uloge gramatike u komunikacijskome pristupu učenju i poučavanju jezika, i to prvog/drugog/stranog). Nadalje, u hrvatskom se programu očituje ne samo neravnomjerna zastupljenost nastavnih područja (npr. jezika i izražavanja u korist jezika) već i jezičnih djelatnosti (spominje se samo »uspješna usmena i pisana komunikacija«, a slušanje je potpuno zanemareno). U programu također nema ni riječi o različitim tipovima vježbi za razvijanje vještina i sposobnosti pojedinih jezičnih djelatnosti, a ni o vrednovanju tih kompetencija. Rezultati analize ukazuju na činjenicu da hrvatski program, za razliku od slovenskoga, nije usklađen s programskim koncepcijama jezičnoga odgoja i obrazovanja u evropskim zemljama.

114 To vrijedi i za učenje/poučavanje engleskoga jezika u Hrvatskoj, više o tome u Medved Krajnović, 2007.

16. Hrvatski kao izborni predmet u slovenskoj osnovnoj školi

Vesna Požgaj Hadži, Mirjana Benjak

U novom predmetniku slovenske devetogodišnje osnovne škole upadaju u oči izborni predmeti koji su dio obaveznog programa 7, 8. i 9. razreda. Među stotinjak izbornih predmeta nalazi se i nastavni program za hrvatski jezik kao izborni predmet (v. poglavlje 14). Odluku o tome donijelo je Nacionalno kurikularno vijeće Ministarstva za školstvo i sport Republike Slovenije 1999. godine. Početkom 2000. godine isto je ministarstvo imenovalo Predmetnu kurikularnu komisiju za hrvatski jezik¹¹⁵ čiji je zadatak bio u roku od pola godine pripremiti nastavni program za hrvatski kao izborni predmet (u daljnjem tekstu *Program*). Program je prihvaćen krajem 2000, a tiskan 2004 (Požgaj Hadži i dr. 2004).¹¹⁶ Značenje *Programa* ogleda se u činjenici da se hrvatski kao susjedni jezik ponovno uvodi, nakon trinaest godina, u slovenski osnovnoškolski odgojno-obrazovni sustav.

16.1. Teorijsko-metodološko utemeljenje *Programa*

Program je utemeljen na ovim teorijama: teoriji kurikuluma (kurikularnoj teoriji), teoriji interkulturalizma i dvojezičnosti (višejezičnosti), teoriji jezične i kulturne komunikacije, teoriji kontrastivne lingvistike/teoriji interferencije, metodičkoj teoriji o poučavanju/učenju (drugog) stranog jezika.

U metodološkom pristupu programiranju posebno se vodilo računa o položaju hrvatskoga jezika kao susjednoga. Naime, njegova veća upotrebna vrijednost od ostalih stranih jezika (osobito u onim dijelovima Slovenije koji graniče s Hrvatskom), nametnula je, u sklopu analitičko-sintetičkog i interdisciplinarnog metodološkog pristupa, primjenu interkulturalizma kao globalne koncepcije odgoja i obrazovanja te komunikacijsko-kontrastivni pristup jezičnim, kulturnim i civilizacijskim sadržajima. Cjelokupni programski sadržaj (strukturiran u tematske cjeline utemeljene na komunikacijskom modelu) prilagođen je doživljajnim i spoznajnim mogućnostima učenika određenog uzrasta, jezičnim,

115 Predsjednica komisije bila je V. Požgaj Hadži (Filozofski fakultet Sveučilišta u Ljubljani), a članovi: M. Benjak (Filozofski fakultet Sveučilišta u Puli), Đ. Strsoglavac (Filozofski fakultet Sveučilišta u Ljubljani), O. Košorok (Osnovna škola Prežihov Voranc Ljubljana) i M. Svetina Terčon (Osnovna škola Miroslava Vilhara Postojna). Recenzent programa bio je D. Rosandić (Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu).

116 Program je dostupan na adresi: www.mss.gov.si/si/solstvo/osnovnosolsko_izobrazevanje/program_osnovne_sole/abecedni_seznam_izbornih_predmetov_v_devetletni_osnovni_soli/ (citirano 25. 2. 2011).

socijalnim, kulturnim, pedagoškim i psihološkim uvjetima u kojima se ostvaruje odgojno-obrazovni proces te jezičnoj i jezikoslovnoj spremnosti učenika. Učenik i učitelj mogu birati osim navedenih sadržaja i navedene sadržaje, u skladu s unutarnjim i vanjskim uvjetima u kojima se odvija odgojno-obrazovni proces te komunikacijskim potrebama.

16.1.1. Konceptija nastavnoga predmeta

Pri metodičkom oblikovanju *Programa* uvažile su se određene posebnosti koje određuju status hrvatskoga jezika u slovenskoj osnovnoj školi: on se poučava u posljednja tri razreda osnovne škole (7, 8. i 9. razred) kao izborni predmet, odnosno drugi i/ili treći strani jezik – genetski srodnom prvom (slovenskom) jeziku. Na oblikovanje (i na praktično ostvarivanje) *Programa* posebno je utjecala činjenica što se hrvatski jezik uključuje u odgojno-obrazovni proces u završnom stupnju osnovne škole te je bilo nužno uvažiti psiholingvističke odrednice koje se odnose na jezičnu i jezikoslovnu spremnost/iskustvo učenika. Naime, učeničko jezično i jezikoslovno iskustvo, jezično i jezikoslovno znanje te jezikoslovna spremnost koje je stekao do 7. razreda u učenju/nastavi prvog (slovenskoga) jezika te stranog (stranih) jezika uvelike utječe na recepciju, razumijevanje i učenje novoga, stranog jezika.

16.1.2. Konceptija *Programa*

Program hrvatskoga jezika sastoji se od ovih (kurikularnih) cjelina:¹¹⁷

- a) opredijeljenost predmeta
- b) opći ciljevi predmeta
- c) operativni ciljevi
- d) didaktički principi
 - polazišta i utemeljenje
 - uloga učitelja
 - metode i oblici rada
 - motivacija učenika
 - vježbanje, ponavljanje i utvrđivanje gradiva (napredovanje u učenju)
 - načini kontrole i vrednovanje rezultata

¹¹⁷ Navedene kurikularne cjeline bile su zadane u *Uputama za rad predmetnih i programskih kurikularnih komisija*, koje je donijelo slovensko Nacionalno kurikularno vijeće, Područna kurikularna komisija za osnovnu školu prosinca 1996. godine. Pogledaju li se programi za druge izborne predmete objavljeni kasnije, vidjet će se da su u njima kurikularne cjeline neznatno promijenjene.

e) standardi znanja

- jezične djelatnosti (slušanje/gledanje, govorenje, čitanje, pisanje)
- komunikacijska kompetencija (gramatičke razine, leksikološka, pravopisna i pravopisna razina)

f) standardi i normativi za izvođenje *Programa*

- kadrovski uvjeti
- prostor i oprema
- didaktički izvori

g) međupredmetne veze

U skladu s kurikularnom teorijom o programiranju nastave jezika opći/globalni cilj (svrha) raščlanjen je prema psihološkim i pedagoškim kriterijima na ove sastavnice: spoznajni cilj (spoznajne zadaće), socijalni, emocionalni, motivacijski, estetski i moralno-etički cilj. U njihovu osmišljavanju osobito su naglašeni ovi zahtjevi, zadaće i svrhe učenja hrvatskoga jezika:

- izgraditi sposobnost komuniciranja u privatnoj i javnoj komunikaciji, s različitim osobama, u različitim komunikacijskim situacijama,
- steći osnovno jezično znanje, jezičnu kulturu i sposobnosti za upotrebu hrvatskoga jezika u svim komunikacijskim situacijama, tekstovnim vrstama, funkcionalnim stilovima i priopćajnim sredstvima,
- uspoređivanjem ustrojstva hrvatskoga jezika s ustrojem slovenskoga (prvog) i stranih jezika oblikovati stajališta o jezičnim sustavima,
- steći sposobnosti i znanja za primanje, razumijevanje, tumačenje, uspoređivanje, prosuđivanje i primjenjivanje jezičnih i kulturnih/civilizacijskih sadržaja,
- jezičnim znanjem, književnom kulturom i poznavanjem hrvatske kulturne baštine osposobiti učenika za život s drugima u snošljivosti i različitostima, odnosno za razumijevanje vlastite i tuđe situacije u višekulturnoj i višejezičnoj zajednici,
- stjecanjem jezične kompetencije na hrvatskome jeziku omogućiti jezičnu, socijalnu i kulturnu komunikaciju sa susjednom zemljom,
- motivirati i razvijati zanimanje te osvijestiti potrebu stalnog učenja hrvatskoga kao susjednog jezika u školi i izvan nje,
- razviti svijest o prednostima višejezične kompetencije.

Kako bi se ostvarili navedeni ciljevi i zadaci nastave hrvatskoga jezika, treba još jednom istaknuti da je *Program* utemeljen na komunikacijskom modelu, koji proizlazi iz suvremenih teorija (teorije komunikacije, teorije recepcije i teorije informacije). Zbog takve zasnovanosti programski su sadržaji strukturirani u tematske cjeline. One su oblikovane prema psihološkim, kulturološkim i jezičnim

kriterijima, a zamišljene su kao ishodišta za bogaćenje (uspostavljanje) tematskog leksika i stjecanje spoznaja o svijetu, izgrađivanju stavova i oblikovanja svjetonazora. Tematske cjeline usklađuju se s izborom gramatičkog, leksičkog, pravogovornog, pravopisnog i stilističkog gradiva. Obuhvaćaju svakodnevne životne situacije i nude različite sadržaje iz hrvatske kulture i civilizacije. Zamišljene su kao ishodišta za bogaćenje (uspostavljanje) tematskog leksika i stjecanje spoznaja o svijetu, izgrađivanju stavova i oblikovanja svjetonazora. Pristup je temama postupan – od općeporabnog leksika i jednostavnijih sintaktičkih rješenja do specijaliziranoga leksika i kompliciranijih sintaktičkih rješenja. Pri izboru tema uzeti su obzir ovi kriteriji:

- psihološki, kognitivni i emocionalni razvoj učenika, njihova jezična i jezikoslovna iskustva, znanje i refleksija; njihovi interesi, stupanj jezične kompetencije i ciljevi odgojno-obrazovne djelatnosti,
- motiviranje učenika za jezične djelatnosti i uspostavljanje komunikacije u različitim govornim položajima.

16.2. Nastavni program za hrvatski kao izborni predmet

16.2.1. Opis paradigme programa

Pri pisanju programa za hrvatski jezik uzeta je u obzir srodnost slovenskoga i hrvatskoga jezika, koja omogućuje komunikaciju odmah, ali isto tako uzrokuje brojne interferencije (v. poglavlje 10). Nastava/učenje hrvatskoga jezika utemeljena je na komunikacijsko-kontrastivnom pristupu (o kojem će biti riječi u sljedećem poglavlju) koji nastaje na osnovi kontrastivnih proučavanja hrvatskoga i slovenskoga jezika (v. poglavlje 1).

Na temelju ranije opisanih parametara pristupili smo oblikovanju *Programa za svaki razred posebno* (7, 8. i 9. razred), prema ovoj paradigmi:

- jezične djelatnosti (slušanje/gledanje/, govorenje, čitanje, pisanje),
- komunikacijska kompetencija.

Pod pojmom komunikacijska kompetencija podrazumijevamo:

- a) posjedovanje jezične kompetencije (jezičnih pravila svih normi: gramatičke /fonetsko-fonološke, morfološke, sintaktičke/, leksičke, pravopisne i pravogovorne),
- b) posjedovanje sociolingvističke kompetencije (poznavanje društvenih i kulturnih pravila te značenja jezičnog iskaza),

c) posjedovanje strateške kompetencije (sposobnost upotrebe jezične kompetencije u konkretnim situacijama i za određenu namjeru).¹¹⁸

Jezikoslovno i drugo gradivo uključuje se u nastavu/učenje hrvatskog jezika hijerarhijski; svi se sadržaji nadograđuju, nadopunjuju i proširuju u skladu s kognitivnim sposobnostima učenika te komunikacijskim potrebama. Pri rasporedu gradiva po razredima imali smo u vidu sadržajnu, spoznajnu i metodičku korelaciju između hrvatskoga i slovenskoga te stranih jezika.

16.2.2. Program za 7. razred

16.2.2.1. Jezične djelatnosti

Kao što smo već naglasili, osnovni je cilj učenja/poučavanja hrvatskoga jezika uspješno sporazumijevanje učenika u tipičnim i manje tipičnim situacijama u kojima će se on naći kao slušalac, čitalac, govornik i pisac. Da bi postigao taj cilj, učenik mora ovladati sustavom hrvatskoga jezika na svim jezičnim razinama; ovladavanje sustavom zapravo je, kako kaže Bešter (1998, 46–47), »'predstupanj' za upotrebu jezika«. Zbog toga se u učenju/poučavanju jezika jednakomjerna pozornost mora posvetiti svim jezičnim razinama: slušanju (gledanju), govorenju, čitanju, pisanju i prevođenju. Kao što smo već rekli u prethodnome poglavlju, za svaku se djelatnost provode vježbe prije provođenja određene djelatnosti, za vrijeme djelatnosti i poslije nje (v. Rosandić, 1991). Ciljeve pojedinih jezičnih djelatnosti za 7. razred navodimo u tablici 18.

118 Iako postoje različite definicije i podjele komunikacijske kompetencije, odlučili smo se za podjelu prema J. Mihaljević-Djigunović (1998). Tako I. Ferbežar (1999) npr. govori o komunikacijskoj kompetenciji koju čine jezična kompetencija, strateška i tzv. psihofiziološki mehanizmi, odnosno spretnosti te predlaže uvođenje pojma dijaloške kompetencije, odnosno širivanje pojma komunikacijske kompetencije s međukulturnim sporazumijevanjem. Jezičnu kompetenciju autorica dijeli na: a) organizacijsku: gramatičku i tekstovnu te b) pragmatičku: ilokucijsku i sociolingvističku. Više o tome i u poglavlju 15 te u Bagarić i Mihaljević-Djigunović (2007) i Pirih Svetina (2005).

Tablica 18: *Jezične djelatnosti*

Jezične djelatnosti	7. razred
Slušanje/gledanje	<ul style="list-style-type: none"> • razvijanje kulture slušanja/gledanja na prirodnim govornim uzorcima različitih oblika (dijalog, monolog, zborni govor), njihovo razumijevanje i analiza • razvijanje kulture slušanja/gledanja na konstruiranim govornim uzorcima (zasićeni tekstovi, brojalice, pitalice, poslovice, stihovi) • usvajanje glasova hrvatskoga jezika (globalne razlike u sustavima hrvatskoga i slovenskoga jezika, artikulacijski slični i različiti glasovi te oni glasovi koji ne postoje u slovenskome jeziku) • usvajanje prozodije hrvatskoga jezika (mjesto naglasaka, naglasne cjeline i dužina)
Govorenje	<ul style="list-style-type: none"> • usvajanje kontaktnih govornih činova (obraćanje, pozdravljanje, predstavljanje, zahvaljivanje, čestitanje, ispričavanje itd.)
Čitanje	<ul style="list-style-type: none"> • razvijanje sposobnosti razumijevanja kraćih i jednostavnih autentičnih tekstova različitih funkcionalnih stilova (informativni i normativni tip teksta) te njihova analiza • razvijanje sposobnosti različitih vrsta čitanja: čitanje naglas, čitanje u sebi, naizmjenično čitanje, čitanje po ulogama, zorno čitanje, izorno čitanje
Pisanje	<ul style="list-style-type: none"> • razvijanje receptivno-reproduktivnog i poluproduktivnog tipa pisanja (prepisivanje ključnih, tematskih, pravopisno ili gramatički obilježenih riječi iz tekstova; zamjenjivanje riječi, sintagmi i oblika riječi u tekstu; preoblikovanje i redukcija riječi i rečenica; pisanje uz pomoć natuknica, npr. čestitka, isprika, zahvala, pozivnica itd.; segmentiranje teksta, diktati i dr.)
Prevođenje	<ul style="list-style-type: none"> • razvijanje sposobnosti prevođenja riječi, sintagmi, rečenica i teksta (kontaktni govorni činovi te informativni i normativni tip teksta)

16.2.2.2. Komunikacijska kompetencija

Da bi se učenici mogli sporazumijevati na hrvatskome jeziku, odnosno da bi ovladali jezičnim djelatnostima o kojima smo govorili u prethodnome odjeljku, moraju ovladati sustavom hrvatskoga jezika na svim jezičnim razinama; uz sociolingvističku i stratešku kompetenciju moraju ovladati i jezičnom kompetencijom koja uključuje gramatiku, leksikologiju, pravogovor, pravopis i stilistiku. Koja se sva znanja navedenih jezičnih razina traže od učenika u 7. razredu, pokazuje se u tablici 19 za gramatičku razinu.

Tablica 19: *Gramatička razina*

Komunikacijska kompetencija	7. razred
Uvodne teme	<ul style="list-style-type: none"> • polifunkcionalnost hrvatskoga standardnog jezika (funkcionalni stilovi) • hrvatska narječja (štokavsko, kajkavsko, čakavsko), • hrvatski i slovenski jezik u kontrastu (na svim jezičnim razinama)
Fonetika i fonologija	<ul style="list-style-type: none"> • glasovni sustav hrvatskoga jezika – razlike i sličnosti sa slovenskim jezikom • teže usvojivi fonemi hrvatskoga jezika (<i>e, o, slogotvorno r, v, l, lj, n, nj</i>) • fonemi <i>č, ć, dž, đ</i> • alternacije <i>ije/je/e/i</i> • glasovne promjene (jednačenja, sibilizacija, palatalizacija, prijelaz <i>l</i> u <i>o</i>, nepostojano <i>a</i>, jotacija, prijeglas itd.) • prozodijski sustav (mjesto naglasaka, naglašene i nenaglašene riječi, dužina)
Morfologija	<ul style="list-style-type: none"> • promjenljive i nepromjenljive vrste riječi • rod, broj, padež • padeži imenica (genitiv množine, dativ jednine i množine, akuzativ jednine, vokativ, instrumental jednine) • komparativ pridjeva • lične zamjenice (<i>ona</i> u dativu jednine) • glavni i redni brojevi • glagolski oblici (prezent, perfekt, futuri) • prezent glagola <i>moći</i> i <i>htjeti</i>
Sintaksa i lingvistika teksta	<ul style="list-style-type: none"> • riječ u rečenici, rečenica, iskaz • spoj riječi u rečenici (sročnost, upravljanje, pridruživanje, slaganje s brojevima) • izjavne, upitne, usklikne rečenice • gramatičko ustrojstvo rečenice (samostalni članovi: subjekt, predikat, objekt, adverbijal) • vrste rečenica (jednostavne i složene) • osnovna pravila automatiziranoga reda riječi u rečenici • tekst (vrste teksta)

Složit ćemo se s tvrdnjom da je ovladavanje gramatikom određenog jezika od iznimnog značenja, međutim, ono nije dostatno za uspostavljanje komunikacijske kompetencije. Gramatika nam daje samo oblik jezične strukture, koji ništa ne znači ako mu ne dodamo semantiku i pragmatiku, ili, kako kaže Skela (1999, 127), gramatika daje odgovor na pitanje *Kako se određeni oblik tvori?*, semantika *Što neka riječ znači?* i pragmatika *Kada i kako određenu riječ upotrebljavamo?* Kratak odgovor na pitanje *Kako učiti gramatiku (hrvatskoga) jezika* bio bi: u kontekstu, induktivno (primjeri, vježbe, pravila) i kontrastivno, pri čemu neprestano moramo imati na umu međupredmetnu povezanost sa slovenskim i stranim jezicima, kontinuitet učenja, proširivanje određenih tema po razredima te posebice rad na interferencijskim pogreškama. I pogledajmo na kraju (tablica 20) koja se sve znanja preostalih razina (leksička, pravogovorna, pravopisna i stilistička razina) traže od učenika 7. razreda.

Tablica 20: *Leksička, pravogovorna, pravopisna i stilistička razina*

Komunikacijska kompetencija	7. razred
Leksikologija	<ul style="list-style-type: none"> • tematski leksik uz pojedine tematske cjeline • zajednički leksik hrvatskog i slovenskog jezika te razlikovni leksik • jednoznačnost i višeznačnost leksema • preneseno značenje riječi • polisemija riječi • sinonimi, antonimi, homonimi • funkcionalna raslojenost leksema
Pravogovor	<ul style="list-style-type: none"> • izgovor glasova (glasovnih skupina) • izgovor glasova koji se drukčije izgovaraju u hrvatskom jeziku (npr. e, o, l, v...) • izgovor glasova koje slovenski jezik nema (<i>slogotvorno r, đ, ć, lj, nj</i>) • ostvarivanje naglaska riječi i rečeničnog naglaska • izgovor naglasnih cjelina
Pravopis	<ul style="list-style-type: none"> • grafemski sustav hrvatskoga jezika (razlike i sličnosti sa slovenskim), • pisanje pravopisno obilježениh riječi i sintagmi • veliko i malo slovo • pisanje <i>ć, č, dž, đ</i> • pisanje alternacija <i>ije/je/e/i</i> • rečenični znakovi

Komunikacijska kompetencija	7. razred
Stilistika	<ul style="list-style-type: none"> • stilski obilježja razgovornog, publicističkog i književno-umjetničkog stila • stilske osobitosti različitih vrsta govornih i pisanih tekstova (kontaktni govorni činovi te informativni i normativni tip teksta) • stilemi vezani uz jezično gradivo 7. razreda

Budući da je uloga leksika u učenju/poučavanju u nastavi stranoga jezika iznimno značajna – »bez gramatike ne može se puno reći, bez leksika ne može se pak ništa reći« (Wilkins 1972, 111) – njegovomu se učenju treba pristupiti sistematično i pomoću različitih asocijacija (o vrstama asocijacija v. Bowen i Marks, 1994). U tablici 20. prikazujemo leksikološke teme za 7. razred, polazeći od tematskog leksika uz pojedine tematske cjeline, pa sve do istoga i različitoga leksika u dvama srodnim jezicima do funkcionalne raslojenosti leksika. Na pravogovornoj razini učenici svladavaju pravilan izgovor glasova (istih, različitih i nepostojećih) te prozodiju hrvatskoga jezika; a na pravopisnoj razini upoznaju grafemski sustav hrvatskoga jezika, osnovna pravopisna pravila te se osposobljavaju za njihovu primjenu. Učenici se također upoznaju s osnovnim stilskim obilježjima funkcionalnih stilova te stilskim karakteristikama različitih govorenih i pisanih tekstova koji se obrađuju u 7. razredu.

16.2.3. Standardi znanja

Standardi znanja opisuju učenikove jezične djelatnosti i komunikacijsku kompetenciju kojom dokazuju da su svladali program učenja hrvatskoga kao izbornog predmeta u zadnjem trogodištu slovenske osnovne škole. U oblikovanju standarda znanja uzete su u obzir kognitivne sposobnosti učenika i individualne razlike među njima, hijerarhijski prikaz cjelokupnog gradiva, srodnost hrvatskoga i slovenskoga jezika te sadržajna korelacija i integracija, naročito iz slovenskoga i drugih stranih jezika.

16.2.4. Didaktičko/metodičke upute

Da bi se navedeni ciljevi i zadaće *Programa* hrvatskoga kao izbornog predmeta mogle ostvariti, treba još jednom naglasiti da je on utemeljen na komunikacijskom modelu u kojemu je posebna pozornost posvećena:

- učeniku kao subjektu odgojno-obrazovnog procesa; vodi se računa o doživljajno-spoznajnim mogućnostima učenika i njihovim interesima, što se iskazuje i potvrđuje u takvoj didaktičko-metodičkoj komunikaciji koja afirmira učenikovu subjektivnost i individualnost,

- učitelju kao organizatoru, kreatoru i nositelju odgojno-obrazovnog procesa; osim metodičke kreativnosti od njega se očekuju i znanja koja se odnose na njegovu jezičnu kompetenciju u hrvatskome i slovenskome jeziku kao i na poznavanje hrvatske kulture i civilizacije,
- pluralizmu nastavnih metoda te individualnom, tandemskom i grupnom radu,
- doživljajno-spoznajnoj motivaciji učenika,
- sustavnom i osmišljenom provođenju vježbanja, ponavljanja i utvrđivanja gradiva te provjeravanju i vrednovanju rezultata rada (portfolio).

Suvremeni pristup učenju/poučavanju hrvatskoga kao izbornog predmeta nezamisliv je bez kontinuiranoga stručnog obrazovanja učitelja koje će biti usmjereno na razvijanje njihovih stvaralačkih, istraživačkih, stručnih i organizacijskih sposobnosti u najširem smislu, u zemlji i inozemstvu. Osim toga za nastavu hrvatskoga jezika učitelji i učenici trebali bi imati na raspolaganju niz didaktičkih izvora (kontrastivno-komunikacijske udžbenike za svaki razred posebno, kontrastivnu gramatiku, izbore tekstova različitih funkcionalnih stilova, auditivne i vizualne didaktičke izvore, različite kompjutorske programe za rad u nastavi i za samostalan rad učenika itd.) koji moraju:

- a) odgovarati suvremenim didaktičkim/metodičkim načelima učenja/poučavanja hrvatskoga jezika kao stranog – zahtjevima komunikacijsko-kontrastivnog pristupa,
- b) didaktički/metodički biti u skladu s osnovnim ciljevima ovoga *Programa*.

Između standarda koji omogućuju ostvarivanje *Programa* (kadar, prostor, oprema, sredstva, pomagala, sastav odgojno-obrazovnih grupa, satnica) naglašavamo da bi prvenstveno trebalo učiniti sljedeće:

- a) Kao prvi korak nameće se pisanje udžbenika i priručnika za učitelja. Bez odgovarajućeg udžbenika koji će oživotvoriti programske ideje i suvremene spoznaje o udžbeniku i nastavi hrvatskoga jezika u završnim razredima slovenske osnovne škole ne mogu se očekivati proklamirani nastavni ciljevi.
- b) Trebalo bi omogućiti adekvatno početno obrazovanje učitelja u sustavu cjeloživotnog obrazovanja i stručnog usavršavanja, a program studija i stručnog usavršavanja morao bi se uskladiti s programskim zahtjevima hrvatskoga jezika kao nastavnoga predmeta.
- c) Također bi trebalo predložiti ishodišta za pripremu evaluacije *Programa*, koja će sadržavati odgovore na ova pitanja: što je predmet evaluacije, tko će je obaviti i kada te pitanja koja se odnose na instrumentarij evaluacije.

U projektu kurikularne reforme obrazovanja, koje je u Sloveniji počelo 90-ih godina prošloga stoljeća, treba posebno istaknuti otvorenost programa koja je omogućila uvođenje niza izbornih predmeta. Tako su izborni predmeti postali dio obaveznog programa devetogodišnje osnovne škole, a među njima i hrvatski jezik kao izborni predmet. Ta se činjenica ni u kom slučaju ne bi smjela zanemariti u budućoj reformi školstva u Hrvatskoj, koja bi također morala pokazati svoju otvorenost prema prvom sjevernom susjedu.

17. Kako učiti srodne jezike

Vesna Požgaj Hadži

Posljednjih se nekoliko desetljeća kao osnovni cilj učenja/poučavanja stranog/drugog/prvog jezika navodi komunikacijska kompetencija pod kojom se podrazumijevaju ona znanja, sposobnosti i spretnosti koja treba posjedovati govornik i slušalac da bi se mogli sporazumjeti i razumjeti te komunicirati u različitim govornim položajima i različitim komunikacijskim situacijama (v. poglavlje 15 i 16). Glavni je cilj učenja jezika naučiti učenike da se, kao što kaže Skljarov (1993, 46), »izražavaju sredstvima stranoga jezika, da se lako i tečno mogu sporazumijevati na stranom jeziku u situacijama i kontaktima s ljudima koji taj jezik govore«. U sklopu komunikacijskog modela učenja/poučavanja stranih jezika afirmirao se komunikacijsko-kontrastivni pristup (v. npr. Rosandić, 1993; Požgaj Hadži i dr., 2007) koji posebice dolazi do izražaja u nastavi srodnih jezika. U ovome poglavlju predstavljamo taj pristup na primjeru hrvatskoga jezika kao stranog kada ga uče govornici kojima je prvi jezik slovenski. Kako komunikacijsko-kontrastivni pristup učenja određenog jezika kao stranog/drugog nastaje na osnovi rezultata kontrastivnih proučavanja dvaju jezika u kontaktu (o kojima smo govorili u poglavlju 1), najprije ćemo odgovoriti na pitanje zašto kontrastivno proučavati jezike u kontaktu i kako se u takvim proučavanjima pristupa određenoj gramatičkoj temi.

17.1. Zašto kontrastivno proučavati jezike

Već u počecima kontrastivnih proučavanja 70-ih godina prošloga stoljeća utvrđeno je da se kontrastivno mogu proučavati i međusobno srodni jezici (o terminima srodni/nesrodni jezici v. bilješku 2). Naime, međusobna bliskost dvaju jezika ne samo da ne smije biti zapreka, naprotiv, kontrastivno se proučavaju i najrodniji jezici. Za taj pristup nije važno do koje su mjere jezici međusobno bliski, nego proučavaju li se istom znanstvenom metodom kontrastivne analize kao i međusobno nesrodni jezici. Pri tome moramo imati na umu da kontrastivna proučavanja srodnih jezika u usporedbi s kontrastivnim proučavanjima nesrodnih jezika imaju svoje specifičnosti, kao npr. probleme homonimije, paronimije i sinonimije, kojima se mora posvetiti posebna pozornost (više o tome u Požgaj Hadži i dr., 2007). U pristupu određenoj gramatičkoj jedinici u kontrastivnim proučavanjima javljaju se četiri faze (Požgaj Hadži, 2002):

- a) Opis gramatičke jedinice u oba jezika na osnovi postojeće literature.
- b) Usporedba opisa gramatičke jedinice u oba jezika da bi se utvrdile sličnosti i

razlike u sustavima dvaju jezika u kontaktu. Riječ je zapravo o kontrastivnoj analizi s pretpostavkom da razlike u sustavima dvaju jezika najčešće proizvode pogreške u učenju/poučavanju jezika.

- c) Nakon kontrastivne analize provodi se analiza pogrešaka, odnosno eksperimentalnim se istraživanjem utvrđuje sustav pogrešaka.
- d) U zadnjoj fazi, kada se analizom pogrešaka utvrde područja interferencija i odrede gramatičke jedinice koje treba posebno analizirati, sastavljaju se didaktički izvori koji će pridonijeti uspješnijoj nastavi stranoga jezika.

Ukratko, nema kontrastivnih proučavanja dvaju jezika u kontaktu koja ne bi osim teorijskih rezultata uključivala i primijenjene rezultate. Što se teorijskih rezultata tiče, vremenom bi se oblikovala teorija kontrastivnih proučavanja srodnih jezika u usporedbi s nesrodnim jezicima. Primijenjeni rezultati kontrastivnih proučavanja, uzevši u obzir poznavanje teorije i pedagoška iskustva u učenju/poučavanju (hrvatskoga) jezika kao stranog, ogledali bi se na različitim razinama, od osnovnoškolske do fakultetske. Mislimo prije svega na sastavljanje programa i pisanje didaktičkih izvora za sve jezične razine (udžbenici, vježbenice, priručnici, kontrastivne gramatike i dr.) u kojima bi bilo više vježbi za one jezične probleme koje studenti teže svladavaju i ispravljaju zbog interferencije prvoga jezika. U 1. poglavlju predstavili smo kontrastivna proučavanja i kontrastivne projekte hrvatskoga i stranih jezika te hrvatskoga i slovenskoga jezika, a sada pogledajmo primijenjene rezultate tih proučavanja koji se posebice očituju u nastavi hrvatskoga kao stranoga u slovenskome okruženju.

17.2. Kontrastivni didaktički izvori

17.2.1. Hrvatski i strani jezici

Uzimajući u obzir rezultate kontrastivnih proučavanja hrvatskoga i stranih jezika (posebice hrvatskoga te engleskoga, njemačkoga i talijanskoga), pripremljeni su različiti priručnici. A. Nakić i dr. (1986) uspostavila je primijenjenu kontrastivnu analizu za učenje prvoga (hrvatskog) jezika u uvjetima englesko-hrvatske dvojezične situacije (*Kontrastivna analiza engleskog i hrvatskog ili srpskog jezika*). Kontrastivni didaktični model obuhvaća ova područja: akcent, intonaciju i glasove, pismo, vrste riječi i rečenicu, a namijenjen je nastavnicima koji engleski predaju učenicima kojima je hrvatski prvi jezik.

Razgovori o engleskom jeziku M. Vilke (1991b) namijenjeni su učenicima osnovnih škola za samostalno učenje kod kuće (nastavnici ih upozoravaju kako i kada se

služiti tom knjižicom). Autorica polazi od prvoga jezika kao poznatog sustava i s njim uspoređuje engleski kao nepoznat sustav. U priručniku nalazimo sustav komunikacijskih situacija utemeljenih na kontrastivnom principu: *Zašto u školi učimo engleski jezik? Jesu li naš jezik i engleski slični? Kako se na engleskome pozdravljamo? Kako se na engleskome pitamo tko je tko? Kako se na engleskome obraćamo drugima? Kako na engleskome kažemo da nekome nešto pripada?* itd.

Priručnik *Razgovori o njemačkom jeziku* autorice M. Kruhan (1992), kao i *Razgovori o engleskom jeziku* (Vilke, 1991a), uspostavlja komunikacijsko-kontrastivni model učenja njemačkoga jezika učenika osnovnih škola kojima je hrvatski prvi jezik.

Riječ hrvatska (Rosandić i Rosandić, 1991) nastala je na osnovi rezultata istraživanja jezika hrvatskih migranata u Njemačkoj, Švedskoj i Francuskoj. Namijenjena je učenju prvoga (hrvatskog) jezika u uvjetima njemačko-hrvatske dvojezične situacije. U ovome je jezičnom udžbeniku pristup svim sadržajima, ne samo jezično-komunikacijskim i lingvističkim već i cjelokupnim sadržajima iz kulture i civilizacije konfrontativno-kontrastivni.

17.2.2. Hrvatski i slovenski jezik

Svi su autori kontrastivnih proučavanja hrvatskoga i slovenskoga jezika (poglavlje 1) isticali njihovu primijenjenu vrijednost. Dular (1987), naglašavajući praktičnu korist proučavanja, ističe važnost otkrivanja onih jezičnih elemenata koji uzrokuju najviše problema u učenju/poučavanju jezika, a dobiveni rezultati trebali bi se koristiti u pisanju udžbenika. V. Požgaj Hadži (2002) uvodi uz kontrastivnu analizu i analizu pogrešaka, a T. Balažić Bulc (2009a) pristupa proučavanjima hrvatskoga i slovenskoga jezika na osnovi korpusa usvajanja jezika. Pogledajmo sada primijenjene rezultate kontrastivno-sociolingvističkih i korpusnih proučavanja hrvatskoga i slovenskoga jezika u kontaktu.

Udžbenik *Vježbe iz hrvatskog ili srpskog jezika* (Požgaj Hadži, 1990b) rezultat je prvoga dijela kontrastivnoga projekta hrvatskog i slovenskog jezika Riječ je, kao što piše u Uvodu, o »prvom kontrastivnom udžbeniku hrvatskog ili srpskog jezika za Slovence« (Požgaj Hadži, 1990b, 5) koji se sastoji od pet cjelina: gramatičke i leksičke vježbe, tipovi vezanoga teksta, pravopisne vježbe i dijalekti hrvatskoga ili srpskoga jezika. Sve vježbe koje se nalaze u udžbeniku (i one za učenje jezika kao sustava i one za učenje komunikacije) utemeljene su na kontrastivnom principu, odnosno uspoređivanju slovenskoga (prvog) i hrvatskoga (stranog) jezika. Posebna se pozornost posvećuje tipičnim interferencijskim pogreškama na svim

jezičnim razinama studenata hrvatskoga jezika kojima je slovenski prvi jezik. Zato se u udžbeniku nalaze samo one jezične jedinice s kojima studenti imaju problema (riječ je dakle o tipičnim interferencijskim pogreškama). Tako su npr. obrađeni samo neki padeži (genitiv množine imenica, dativ, akuzativ jednine imenica, vokativ i instrumental), neki glagolski oblici (treće lice množine prezenta, prezent glagola *moći* i *htjeti*, aorist glagola *biti*, futuri), neki pravopisni problemi (interpunkcija, veliko i malo slovo itd.).

Poznato je da je u učenju/poučavanju jezika kao stranog/drugog najkompliciranija i najzanemarenija fonetsko-fonološka razina zbog niza razloga (npr. najteži je segment učenja stranoga jezika, komunikacija je moguća usprkos lošem izgovoru, nekompetentnih učitelja, nepostojanja fonetskih vježbenica itd., više o tome u Požgaj Hadži i dr., 2007). Upravo tim segmentom bavi se monografija *Hrvatski i slovenski u kontaktu/Hrvaščina in slovenščina v stiku* (Požgaj Hadži, 2002) koja je nastala kao rezultat drugoga dijela kontrastivnog projekta hrvatskoga i slovenskoga jezika (v. poglavlje 1). U njoj se odgovara na pitanje kako govore hrvatski kao strani jezik govornici slovenskoga kao prvog jezika. Nakon kontrastivnoga proučavanja i empirijskoga istraživanja fonetsko-fonoloških sustava hrvatskoga i slovenskoga jezika i govora uspostavlja se empirijski registriran sustav grešaka i odgovarajućim fonetskim vježbama provodi se korekcija pogrešaka po artikulacijskoj i verbotonalnoj metodi te uspoređuje uspješnost korekcije u obje metode. Monografija osim teorijskoga dijela (riječ je o prvom kontrastivnom opisu fonetsko-fonološkoga sustava hrvatskoga i slovenskoga jezika) ima i primijenjeni dio (CD, priložen monografiji, s različitim tipovima vježbi za korekciju pogrešaka u interpretaciji glumca Z. Crnkovića). Upravo je zato ta monografija dobar primjer logično i sustavno provedenih četiriju faza kontrastivnih proučavanja jezika u kontaktu o kojima smo ranije govorili. Šira primijenjena vrijednost ovoga projekta ogledala bi se u vježbenici *Fonetske vježbe iz hrvatskoga jezika*, čiji koncept čeka objavljivanje u nekim boljim vremenima (Požgaj Hadži i dr., 2007).

Dosadašnje rezultate kontrastivnih proučavanja koristili smo i za reorganizaciju ispita iz znanja hrvatskoga na visokoj razini, prema Zajedničkom evropskom jezičnom okviru riječ je o razini C1 (ZEROJ, 2005). Za te smo potrebe pripremili vodič za polaganje ispita (*Hrvatski jezik/Srpski jezik. Vodič za polaganje ispita na visokoj razini*, Požgaj Hadži i Balažić Bulc, 2004). U njemu kandidati koji žele polagati ispit iz znanja hrvatskoga (ili iz znanja srpskoga jezika) mogu dobiti sve potrebne informacije, počevši od detaljnog opisa znanja koje se očekuje na visokoj razini do primjera testova i kriterija ocjenjivanja. Nakon informacija o ispitu,

vodič sadrži poglavlje *Iz hrvatske gramatike* te dva aktualna poglavlja s vježbama (o odnosu hrvatskoga i srpskoga te hrvatskoga i slovenskoga jezika) koja će kandidatima pomoći u predusretanju i otklanjanju tipičnih interferencijskih pogrešaka. Na kraju vodiča nalaze se uzorci testova s rješenjima i osnovnom dodatnom literaturom te rječnikom lingvističkih termina prevedenim na slovenski jezik koji će kandidatima omogućiti lakše snalaženje u vodiču.

Reorganizacija studija uvođenjem Bolonje potakla je nastajanje novih didaktičkih izvora. Tako su objavljena već dva izdanja kontrastivnog udžbenika *Hrvatski jezik 1* (Požgaj Hadži, ¹2008, ²2011). On je prije svega namijenjen studentima 1. semestra studijske grupe Južnoslavenski studiji Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Ljubljani, iako može biti zanimljiv i studentima hrvatskoga jezika kao stranog na stranim sveučilištima i svima onima koje zanima fonetsko-fonološka razina hrvatskoga standardnog jezika. Udžbenik »prati« predavanja početnog semestra iz hrvatskoga jezika počevši od uvodnih tema (standardnog jezika i funkcionalnih stilova; hrvatskoga, bosanskoga, crnogorskoga i srpskoga jezika; hrvatskoga i slovenskoga jezika), preko poglavlja iz fonetike i fonologije pa sve do korekcije pogrešaka. Zanimljivo je da i odlomci različitih vrsta tekstova, koji se problemski uključuju u pojedine dijelove predavanja, kao i različiti tipovi vježbi i zadataka (koji dolaze nakon natuknica i literature) također uzimaju u obzir komunikacijsko-kontrastivni pristup.

U sklopu proučavanja hrvatsko-slovenskoga jezičnog kontakta na osnovi korpusa nastala je monografija *Torej, namreč, zato ... o konektorjih* (Balažić Bulc, 2009) u kojoj su predstavljeni rezultati korpusne analize funkcije i primjene konektora u akademskom diskursu, s posebnim obzirom na dva njegova žanra, izvorni znanstveni članak i seminarski rad. U prvome dijelu monografije detaljnije je prikazano deset najfrekventnijih hrvatskih i slovenskih konektora u analiziranim korpusima te njihovi opisi u jezičnim priručnicima. U drugome se dijelu pozornost posvećuje razlikama u primjeni konektora između neprofesionalnih autora u prvome i stranome jeziku s jedne strane, a s druge strane između neprofesionalnih te profesionalnih autora tekstova. Korpusna analiza pokazala je razlike u upotrebi određenog konektora u smislu preniske, previsoke ili pogrešne uporabe. Posebna vrijednost monografije očituje se u činjenici što donosi prvi korpus usvajanja hrvatskoga jezika u Sloveniji. Taj korpus, zajedno s kontrolnim korpusima, omogućuje uvid u jezični stil određene jezične diskurzivne zajednice i određenoga žanra – što je svakako iznimno važno u poučavanju stranoga jezika.

Što se osnovnoškolske razine tiče, spomenimo ovdje i činjenicu da smo rezultate kontrastivnih proučavanja hrvatskoga i slovenskoga jezika koristili u pisanju

nastavnog programa (poglavlje 16 te Benjak i Požgaj Hadži, ur., 2005) te dijela komunikacijskog udžbenika hrvatskog jezika u slovenskoj osnovnoj školi *Gradivo za učenje hrvatskog jezika u slovenskoj osnovnoj školi*.¹¹⁹ Riječ je o dijelovima komunikacijsko-kontrastivnih udžbenika i priručnika za učitelje i te kako aktualnima i danas, iako je od njihova nastanka u sklopu različitih seminara stručnoga usavršavanja učitelja prošlo dvadesetak godina. Naime, da bi učitelj mogao biti organizator, kreator i nositelj nastavnoga procesa u komunikacijsko-kontrastivnom pristupu, prijeko su mu potrebni dobri didaktički izvori i različiti oblici stručnoga obrazovanja (više o tome u Benjak i Požgaj Hadži, ur., 2005). Neriješen status hrvatskoga kao izbornog predmeta (isto vrijedi i za srpski i za makedonski jezik) u slovenskoj devetogodišnjoj osnovnoj školi uzrokom je nepostojanja »pravih« didaktičkih izvora, prije svega udžbenika. Sve dok mjerodavne institucije ne počnu voditi brigu o tim izbornim predmetima, ti jezici neće zaživjeti u školama. A za to su osim promocije izbornih predmeta, stručnoga usavršavanja učitelja neophodni udžbenik i ostali priručnici.

17.3. Jezično gradivo u kontrastu

U komunikacijskom sustavu učenja/poučavanja jezika s jedne strane velika se pozornost posvećuje jezičnim djelatnostima: slušanju, govorenju, čitanju, pisanju, prevođenju. Osvrnimo se na jezičnu djelatnost slušanje u već spomenutim udžbenicima za učenje hrvatskoga jezika govornika kojima je slovenski jezik materinski. Pomoću različitih verbalnih predložaka učenici/studenti kontrastivno usvajaju glasove hrvatskoga jezika i vrednote govorenog jezika (naglasak, tempo, intonaciju) i/ili ispravljaju glasove-pogreške, kao npr. glasove *e, o, r, l, lj, n, nj* itd. (Požgaj Hadži, 2002). S druge strane, gramatičko i ostalo jezično gradivo za sve jezične razine (fonetsko-fonološku, morfološku, sintaktičku, ortografsku itd.) opisuje se u kontrastivnim tablicama i uključuje u nastavu u skladu s kognitivnim sposobnostima učenika/studenata i u skladu s komunikacijskim potrebama.

Navedimo nekoliko primjera kontrastivnih tablica iz različitih monografija, udžbenika i priručnika za neke od jezičnih razina, uzimajući u obzir učenje/poučavanje hrvatskoga kao stranog jezika govornika kojima je slovenski prvi jezik.

119 V. Požgaj Hadži i dr.: *Gradivo za učenje hrvatskog jezika u slovenskoj osnovnoj školi* koje sadrži ove dijelove:

- a) *Životinje* (Ljubljana, 1992),
- b) *Metodički modeli za hrvatski/srpski jezik u osnovnoj školi* (Ljubljana, 1992, koautorica D. Pavličević),
- c) *Ja kubar* (Ljubljana, 1993, koautorica M. Benjak),
- d) *Izbor tekstova za hrvatski/srpski jezik u osnovnoj školi* (Ljubljana, 1993, koautorica D. Težak).

Tablica 21: *Naglasni sustavi (Požgaj Hadži, 2011, 59)*

Hrvatski	Slovenski
1 sustav	2 sustava: oba ravnopravna
	dinamičko (ekspiratorno) naglašavanje dugo ´ kratko ` ^ (za ε, o)
tonsko naglašavanje dugi ^	tonsko (melodijsko) naglašavanje dugo ^
silazni kratki ``	visoko ``
dugi ´	dugo ´
uzlazni `	nisko `
kratki `	kratko `

Uz kontrastivnu tablicu 21 studenti imaju zadatak usporediti naglasne sustave hrvatskoga i slovenskoga jezika i objasniti razlike, odnosno sličnosti među njima.

Tablica 22: *Genitiv množine imenica (Požgaj Hadži, 1990b, 52)*

	Hrvatski		Slovenski	
imenice muškog roda	-a	<i>sinova</i>	-ov	<i>sinov</i>
	-i	<i>mjeseci, crvi</i>	-ev	<i>nožev</i>
	-iju	<i>gostiju</i>	-ø	<i>mož</i>
imenice ženskog roda	-i	<i>stvari</i>	-i	<i>stvari</i>
	-iju	<i>kostiju</i>		<i>hrušk</i>
	-a	<i>trešanja</i>		
imenice srednjeg roda	-a	<i>sela</i>	-ø	<i>daril</i>

Uz kontrastivnu tablicu za genitiv množine imenica studenti uočavaju sličnosti, odnosno razlike u nastavcima imenica muškog, ženskog i srednjeg roda (posebno ih se upozorava na nastavke *-ov* i *-ev* za muški rod te nulte nastavke za sva tri roda u slovenskome jeziku, koje hrvatski standardni jezik nema, iako postoje u kajkavskome narječju).

Tablica 23: *Sintaktičke razlike (Požgaj Hadži i Balažić Bulc, 2004, 35)*

Razlike	Hrvatski	Srpski
glagol + modalni glagol ili glagol kretanja	infinitiv <i>On želi raditi.</i> <i>On treba raditi.</i> <i>On ide raditi.</i>	da + prezent <i>On želi da radi.</i> <i>On treba da radi.</i> <i>On ide da radi.</i>
različite prijedložne veze uz glagole kretanja	(k) + dativ <i>ide (k) liječniku</i>	kod + genitiv <i>ide kod lekara</i>
položaj enklitika	pisani jezik <i>Njegovi ga roditelji vole.</i> govoreni jezik <i>Njegovi roditelji ga vole.</i>	pisani jezik <i>Njegovi roditelji ga vole.</i> govoreni jezik <i>Njegovi roditelji ga vole.</i>

Kao primjer za sintaktičku razinu navodimo kontrastivnu tablicu nekih sintaktičkih razlika između hrvatskoga i srpskoga jezika koje se odnose na: a) glagol koji stoji uz modalni glagol ili glagol kretanja (u srpskome izražen prijedlogom *da* i prezentom, a u hrvatskome infinitivom), b) različite prijedložne veze uz neke glagole kretanja (u srpskome prijedlog *kod*, a u hrvatskome *k*, koji se može i izostaviti) te c) razlike u automatiziranome redu riječi, gdje u hrvatskom jeziku, za razliku od srpskoga, postoji razlika između pisanog i govorenog standarda (više o tome u poglavlju 4).

Tablica 24: *Hrvatsko-slovenska homonimija (Požgaj Hadži i Balažić Bulc, 2004, 21)*

Hrvatski	Slovenski	Hrvatski	Slovenski
<i>adresa</i>	<i>naslov</i>	<i>naslov</i>	<i>naslov, napis</i>
<i>čitanje</i>	<i>branje</i>	<i>branje</i>	<i>trgatev, nabiranje</i>
<i>godina</i>	<i>leto</i>	<i>ljeto</i>	<i>poletje</i>
<i>ili</i>	<i>ali</i>	<i>ali</i>	<i>ampak, toda, vendar, a</i>
<i>izložba</i>	<i>razstava</i>	<i>izlog</i>	<i>izložba</i>
<i>nadležan</i>	<i>pristojen</i>	<i>dosadan</i>	<i>nadležen</i>
<i>narodni</i>	<i>ljudski</i>	<i>ljudski</i>	<i>človeški</i>
<i>pokazivati</i>	<i>kazati</i>	<i>kazati</i>	<i>reči</i>

Hrvatski	Slovenski	Hrvatski	Slovenski
<i>primjerak</i>	<i>izvod</i>	<i>izvod, izvadak</i>	<i>izvleček</i>
<i>stolica</i>	<i>stol</i>	<i>stol</i>	<i>miza</i>
<i>učiniti</i>	<i>narediti</i>	<i>narediti</i>	<i>ukazati</i>

Homonimi (unutarjezični i međujezični) jesu leksemi koje jezik obično »ne voli« jer stvaraju smetnje u komunikaciji i mnoge nesporazume, naročito kod srodnih jezika. Oni također stvaraju teškoće ne samo onima koji uče hrvatski jezik kao strani već i prevodiocima. I zato se homonimima u učenju/poučavanju jezika treba posvetiti posebna pozornost – jedan je od načina predusretanja pogrešaka predstavljanje u kontrastivnim tablicama koristeći se rječnicima homonima.¹²⁰

Od dosadašnjih i budućih kontrastivnih jezičnih analiza među jezicima (srodnim i manje srodnim) koje će biti proširene sociolingvističkim i korpusnim temama, posebice korpusima usvajanja jezika, te na osnovi komunikacijsko-kontrastivnog sustava učenja (hrvatskoga) jezika očekujemo teorijske i primijenjene rezultate. Od teorijskih rezultata mislimo prije svega na oblikovanje teorije učenja/poučavanja jezika u kontaktu (srodnih i manje srodnih) i kontrastivne opise hrvatskog i slovenskog jezika na svim jezičnim razinama – ti bi opisi bili osnova za hrvatsko-slovensku kontrastivnu gramatiku. Od primijenjenih rezultata spomenimo pisanje programa i didaktičkih izvora za učenje/poučavanje hrvatskoga jezika kao stranoga od osnovnoškolske do fakultetske razine te na tečajevima jezika, stručnome usavršavanju za npr. prevodioce, sudske tumače i sl.). Samo dobro »potkovani« lektori (i teorijski i metodički) koji poznaju oba jezika u kontaktu komunikacijsko-kontrastivnim sustavom postići će dobre rezultate. A za to im trebaju didaktički izvori utemeljeni na kontrastivno-sociolingvističko-korpusnim proučavanjima jezika u kontaktu – posebice kada je riječ o srodnim jezicima.

120 Budući da rječnika homonima hrvatskoga jezika još nemamo, može nam poslužiti samo priručni rječnik objavljen u članku *Homonimi u hrvatskom književnom jeziku* M. Samardžije (1989).

18. Dolga pot do sosedove sodobne proze

Mirjana Benjak, Vesna Požgaj Hadži

18.1. Učni načrt za hrvaški jezik v gimnazijah

Predmet hrvaški jezik¹²¹ se v gimnazijah na Hrvaškem uči po učnem načrtu iz leta 1995.¹²² Čeprav je od njegove uvedbe preteklo več kot desetletje, ni bil nikoli preverjen v praksi (kar je običajen postopek v evropskih državah) oziroma evalviran, kar bi prav gotovo pripomoglo k njegovemu izboljšanju. Na nekatere pomanjkljivosti so namreč opozarjali učitelji na seminarjih, prav tako pa tudi metodiki v člankih, nastopih itd. Ena od pripomb se nanaša tudi na položaj sodobne književnosti v njem: čeprav so raziskave pokazale, da se dijaki/dijakinje zanimajo za sodobno prozo, se ta zaradi zgodovinskorazvojnega pristopa namreč dosledno še vedno obdeluje šele v 4. letniku.

18.2. Sodobna proza sosednjih književnosti v učnem načrtu

V poglavju se bomo tokrat osredotočili samo na del učnega načrta, ki se nanaša na prisotnost sodobnih avtorjev iz sosednjih književnosti (slovenske, avstrijske, madžarske, srbske, bosansko-hercegovske in italijanske).

Učni načrt je razdeljen na obvezni in izbirni. Obvezni del je namenjen vsem dijakom/dijakinjam, sestavljen je po literarnoteoretskem in literarnozgodovinskem kriteriju. Osrednje mesto ima hrvaška književnost, ki je postavljena v razmerje do vseh drugih. V zvezi s tem je ena od opaznejših značilnosti načrta, da se hrvaška književnost opazuje predvsem v okviru zahodnoevropskih književnosti in kultur, medtem ko je srednjeevropski književni prostor, kamor spada večina sosednjih književnosti, skoraj povsem zanemarjen. V predpisanih besedilih za prve tri letnike ni predvidena niti ena sama interpretacija sodobne proze srednjeevropskega prostora, v 4. letniku se pri književnosti 20. st. med avtorji sosednjih književnosti predvideva samo bosansko-hercegovski avtor Meša Selimović (*Derviš in smrt*), od srednjeevropskih pa Franz Kafka (*Preobrazba in Proces*); Ivo Andrić se interpretira v okviru hrvaške književnosti.

Prav tako izbirni del programa, ki je namenjen »nadarjenim dijakom/dijakinjam s posebnimi jezikovnimi in književnimi interesi«,¹²³ ne predvideva veliko prostora za

121 Predmet hrvaški jezik se deli na hrvaški jezik, hrvaško in svetovno književnost ter jezikovno izražanje.

122 *Nastavni programi za gimnazije, Hrvatski jezik za gimnazije*, Glasnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske, posebna izdaja, Zagreb, 1. 8. 1995.

123 *Nastavni programi za gimnazije, Hrvatski jezik za gimnazije*, Glasnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske, posebna izdanja, Zagreb, 1. 8. 1995, 151.

srednjeevropske sodobne avtorje. Šele v 4. letniku so v okviru *Književnosti, gledališča in medijske kulture* navedena književna dela avstrijskega pisca Roberta Musila (*Moč brez posebnosti*) in češkega literata Milana Kundere (*Neznosna lahkost bivanja*).

Glede na tak izbor sodobne srednjeevropske proze v hrvaškem učnem načrtu za književnost v gimnazijah lahko sklenemo, da so se avtorji¹²⁴ do določene mere izneverili svojim deklariranim idejam, kjer izpostavljajo, da je v gimnazijah eden od namenov predmeta hrvaški jezik »doseči jezikovno, književno, gledališko in medijsko kulturo, s katero se posameznik izkazuje kot samosvoja oseba, **sposobna tolerantno živeti z drugimi v različnosti, ki jo prinaša demokratična družba**« (podčrtali M. B. in V. P. H.)

18.3. Problem kriterijev za izbor književnih vsebin

Od šestdesetih let prejšnjega stoletja so glavni vir književne vzgoje in izobraževanja literarnoumetniška besedila. Ta so temeljna vsebina učnega načrta oziroma beril/učbenikov in drugih virov znanja. Avtorji učnih načrtov in beril/učbenikov so tako pred nemajhnim problemom, in sicer katere književne vsebine izbrati. Metodika je vzpostavila kriterije izbora (npr. literarnozgodovinski, literarnoteoretski, nacionalni, internacionalni, regionalni, pedagoško-psihološki, recepcijski, estetski; kriterij reprezentativnosti, interesa, aktualnosti itd.), ki morajo izhajati predvsem iz narave literarnega besedila in perspektive dijakov/dijakinj oziroma njihovih recepcijskih in kognitivnih sposobnosti, seveda glede na vrsto šole. Da pa to ni tako, nam pokaže analiza dosedanjih učnih načrtov.

Iz prvega učnega načrta po drugi svetovni vojni¹²⁵ je razvidna opredelitev za idejno angažirano književnost, tako da je izbor literarnih del prilagojen ciljem v funkciji konkretnih družbenozgodovinskih razmer. Kar se tiče svetovne književnosti, je zato na prvem mestu ruska. Prav tako načrti iz petdesetih let¹²⁶ glede tega ne kažejo večjih sprememb – še vedno je v ospredju idejna osnova literarnega dela, izbor evropskih avtorjev pa se je z ruskih razširil na velika imena svetovne književnosti, kot so Giovanni Boccaccio, Miguel de Cervantes Saavedra, Honoré Balzac, Ernest Hemingway idr.

V šestdesetih letih je, zahvaljujoč zagrebški literarnokritični šoli, ki je afirmirala stilistično kritiko, znanstveno in šolsko interpretacijo, učni načrt v središče postavil

124 Avtorji učnega načrta so: V. Brešić, I. Bubalo, D. Fališevac, O. Jambrec, V. Muhoberac, V. Pandžić, I. Pranjković, M. Samardžija (vodja), S. Težak.

125 *Nastavni plan i program za gimnazije od 1. do 8. razreda*, Ministrstvo za šolstvo, Zagreb, 1948.

126 *Novi nastavni planovi i programi za ekonomske tehnikume*, Prosvjetni vjesnik, Zagreb, 1. 9. 1950.
Nastavni plan i program škola za opće obrazovanje radnika, Prosvjetni vjesnik, Zagreb, 20. 2. 1951.

literarno delo in njegovo interpretacijo. V teh letih je pomembno delovanje Dragutina Rosandića, utemeljitelja zagrebske šole metodike, ki je imela vpliv na razvoj metodike književne vzgoje in izobraževanja ne le na Hrvaškem, ampak tudi v sosednjih državah, posebej v Sloveniji.

V sedemdesetih letih so se s šolsko reformo pripravili novi učni načrti,¹²⁷ ki so prinesli nekatere novosti: uvedla se je celovita interpretacija literarnega dela, reprezentativni avtorji (na žalost samo hrvaški) pa so se prvič obdelali monografsko. V ospredju so bile hrvaška književnost in književnosti drugih jugoslovanskih narodov, ki so se preučevale v razmerju do književnosti evropskih narodov. Preučevanje sodobne književnosti je bilo predvideno v zadnjem letniku.

Leta 1984 so bili objavljeni novi učni načrti,¹²⁸ s katerimi je zaživela ideja povezovanja literarne, glasbene, filmske, gledališke in likovne umetnosti, prav tako pa tudi povezovanja z drugimi sorodnimi predmeti (zgodovina, sociologija in osnove marksizma).

S šolskim letom 1990/91 so na Hrvaškem z delom spet začele gimnazije, tako da je jeseni leta 1990 izšel *Program za opću gimnaziju (I. razred)*. Književni del programa je bil razdeljen v tri sklope. V prvem, osrednjem, je bila hrvaška književnost, v drugem književnosti drugih jugoslovanskih narodov, tretjega pa sta sestavljali književnost evropskih narodov in svetovna književnost. Književna vzgoja in izobraževanje sta bila utemeljena na literarnozgodovinskem pristopu. V zgodovinskem preučevanju književnosti se je izhajalo iz hrvaške književnosti v njeni zgodovinski vpetosti, vendar je bila hrvaška književnost pri tem na nek način izločena iz zgodovinske kontinuitete svetovne (evropske) književnosti. Za šolsko leto 1991/92 je Zavod za šolstvo Ministrstva za izobraževanje in kulturo RH izdal *Privremeni program za hrvatski jezik u I. i II. razredu gimnazije*, s katerim so bile odpravljene nekatere pomanjkljivosti prejšnjega načrta.

Septembra 1994 je Zavod za šolstvo Ministrstva za kulturo in izobraževanje RH izdal *Program hrvatskoga jezika i književnosti za gimnazije* literarnega teoretičar Anteja Stamaća. Za učni načrt je bilo značilno, da ni predvideval jezikovnega izražanja, pač pa v veliki meri obsežno klasifikacijo književnosti 20. st. z velikim

127 Učne načrte za vse srednje šole so do leta 1968 predpisovali pristojni organi za izobraževanje, objavljali pa v Prosvjetnem vjesniku, uradnem glasilu Republiškega sekretariata za izobraževanje, kulturo in telesno kulturo SR Hrvatske. Leta 1974 so bile *Osnove nastavnoga plana i programa za srednjoškolsko obrazovanje* prvič objavljene v posebni knjigi (Školska knjiga, Zagreb).

128 *Zajedničke programske osnove srednjeg usmjerenog obrazovanja, za Jezično umjetničko područje (hrvatski ili srpski jezik, književnost, scenska i filmska umjetnost (I, II. i III. razred)*, Vjesnik Republičkog komiteta za prosvjetu, kulturu i fizičku kulturu SR Hrvatske, Zagreb, št. 12, 1984. Za četrti letnik je načrt objavljen kasneje (*Program hrvatskoga ili srpskoga jezika, književnosti, scenske i filmske umjetnosti za IV. razred umjerenog obrazovanja*, Vjesnik Republičkog komiteta za prosvjetu, kulturu i fizičku kulturu SR Hrvatske, Zagreb, št. 21, 1984).

številom avtorjev in literarnih del. Učni načrt je izzval polemično razpravo med zgodovinarji, literarnimi teoretiki ter metodiki jezika in književnosti, prav tako pa tudi med učitelji. Učni načrt je bil ambiciozen, hkrati pa nerealen, predvsem zaradi števila predvidenih avtorjev in njihovih del, tako da se je izkazal kot popolnoma zgrešen in v pedagoški praksi tudi nikoli ni zaživel.

Analiza učnih načrtov za hrvaščino po drugi svetovni vojni kaže, da je bil izbor literarnih vsebin največkrat odvisen od vzgojnih idealov šole določenega družbenopolitičnega trenutka, dosežki literarne znanosti, teorije metodike in pedagoške prakse pa so bili zanemarjeni. Sodobna proza sosednjih narodov pa niti v času skupne države ni bila prisotna v zadostni meri.

Če temu dodamo še rezultate, do katerih sva prišli s pregledom učnih načrtov iz poznih osemdesetih oziroma iz devetdesetih let prejšnjega stoletja nekaterih sosednjih držav,¹²⁹ lahko ugotovimo vrsto sorodnosti z aktualnim gimnazijskim učnim načrtom za hrvaški jezik: a) glede izbora literarnih vsebin prevladuje nacionalna književnost, ki se opazuje v okviru zahodnoevropske književnosti; b) v ospredju sta literarnoteoretski in literarnozgodovinski kriterij; c) pri strukturiranju literarnih vsebin je sodobna književnost največkrat predvidena samo v zadnjem letniku; č) sosednjih (manjših) književnosti skorajda ni.

18.4. Interesi dijakov in izbor književnih vsebin

Znano je, da se nekateri interesi dijakov (bralni interes, interes za študij literature, interes za literarno ustvarjanje itd.) pojavljajo v različnih življenjskih obdobjih. Izhajamo iz osnovnega cilja pouka književnosti v srednji šoli/gimnaziji, tj. vzgojiti bodočega bralca, ne da bi pri tem zanemarili rezultate raziskav, ki kažejo, da se srednješolci največkrat usmerjajo k proznim delom sodobne književnosti. Psihološko motiviranost takega interesa dijakov Rosandić (1986, 474) razlaga takole: »V delih sodobne književnosti dijaki odkrivajo aktualne probleme, ki jih zanimajo, najdejo odgovore na mnoga lastna vprašanja, spoznajo osebnosti, ki jim lahko služijo kot moralni vzorniki.«

Temu lahko dodamo rezultate eksperimentalne raziskave med maturanti gimnazij in njihovimi učitelji književnosti iz Zagreba, Ljubljane, Dunaja, Budimpešte

129 *Učni načrt za pouk slovenskega jezika in književnosti v gimnazijah in drugih štiritletnih šolah*, Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo in šport, Strokovni svet RS za vzgojo in izobraževanje; Ljubljana, 1995; *Schullehrpläne (stand 1. 1. 1966)*; *Lehrplan für die Allgemeinbildende höhere Schule AHS; Gymnasium, Realgymnasium, Wirtschaftskundliches Realgymnasium*, ORAC. Wien, 1997; *A gimnáziumi nevelés ésktatás terve, Magyar irodalom az 1979ben bevezetett tantrev korrekciója*, Művelődési minisztérium, Budapest, 1988; *Ginnasio liceo classico scientifico, Orari e programmi d'insegnamento*, Pirola editore, Milano, 1992.

in Prage (Benjak, 2001). Eden od ciljev raziskave je bil ugotoviti interes dijakov za sodobna prozna dela srednjeevropske književnosti. Vprašanje iz ankete, namenjeno dijakom, ki ga tokrat izpostavljamo, se nanaša na njihovo mnenje o vključevanju proznih besedil iz sodobne slovenske, avstrijske, madžarske, češke, slovaške, poljske in nemške književnosti v učni načrt/učbenik. Odgovori so zanimivi in indikativni. Za uvrščanje besedil »malih« sosednjih književnosti se je namreč odločila v povprečju več kot polovica dijakov. Če dodamo k temu še mnenje kar 91,7 % dijakov, da njihova nacionalna književnost pripada srednjeevropski (čeprav v učnih načrtih ni uvrščena tako), teh rezultatov ne bi smeli kar tako prezreti. Pravzaprav obratno – lahko nam služijo kot eden od pomembnih argumentov za spremembe pouka književnosti v gimnazijah, kjer je treba posebej izpostaviti vključevanje novih literarnih vsebin iz sodobne srednjeevropske proze, ki ji pripada večina sosednjih književnosti.

18.5. Prepotrebna zahteva – vključevanje vsebin medkulturne komunikacije v pouk književnosti

Medkulturnost predvideva enakopravnost v medsebojnih odnosih, izmenjavi in srečevanju močnejših in šibkejših, večjih in manjših. Seveda ni treba imeti iluzij o dejanski enakopravnosti med različnimi kulturami v evropskem prostoru – dialog med kulturami je opredeljen z ekonomsko in vojaško-politično močjo razvitejših držav in močnih korporacij: »Medkulturna komunikacija poteka v glavnem tam, kjer so dovolj močni gospodarski in politični interesi za povezovanje med skupinami, prekinja pa se, ko taki interesi izginejo.« (Katunarić, 1996, 831) To se, kot smo videli, na nek način zrcali tudi v učnih načrtih za književnost – majhne države se na vsak način »trudijo« približati velikim in močnim do te mere, da zanemarijo svoje sosede in večstoletno povezanost z njimi. Če bi se taka usmeritev nekako še mogla upravičiti, ko gre za Hrvaško in Slovenijo (razhod skupne politične skupnosti, navdušenost zaradi izborjene samostojnosti), rahlo preseneča »zahodnoevropsko« stališče npr. Madžarske.

Tako stališče, ki se, kot smo videli, odlikava tudi v učnih načrtih za književnost (posledično pa tudi v berilih/učbenikih, sestavljenih na njihovi osnovi), lahko v prihodnosti negativno vpliva na življenje današnjih srednješolcev/gimnazijcev. Hrvaška se je namreč deklarativno opredelila za življenje v združeni Evropi, pri tem pa premalo stori, ko gre za konkretno pripravo naraščaja za življenje v večkulturnem okolju. Nikakor ne moremo biti zadovoljni z izvajanjem kurikulumuma oziroma teorije med- in večkulturnosti pri književni vzgoji in v izobraževanju. Vendar se brez uvajanja medkulturne komunikacije v pouk književnosti lahko zgodi, da bodo

naslednje generacije izgubile tudi svojo osebno, nacionalno in kulturno identiteto. Ob tem pa smo videli, da srednješolci/gimnazijci razmišljajo drugače – želeli bi bolje spoznati svoje sosede (ne pozabimo, brez poznavanja drugega z njim komunikacija ni mogoča!).

Lahko samo upamo, da se bodo napake in pomanjkljivosti kmalu odpravile in da bodo pri sestavljanju učnih načrtov njihovi avtorji v prihodnje manj pod vplivom trenutne politične situacije in velikokrat nepotrebne izpostavljanja slavne literarne zgodovine, veliko bolj pa bodo izpostavljeni kriteriji izbora književnih vsebin, ki temeljijo na lastnostih besedil, interesih dijakov in aktualnosti. V tem primeru se nam ne bo dogajalo, da bodo maturanti mislili, da na Madžarskem ni sodobne književnosti in da npr. ne bodo vedeli, kdo sta Drago Jančar in Danilo Kiš. Kaj slaba tolažba je, da ne vedo npr. niti tega, kdo sta Miljenko Jergović in Zoran Ferić.

Sklenemo lahko, da je do sosedove sodobne proze – na žalost – res dolga pot. Kar pa ne pomeni, da ni treba vzeti poti pod noge. Prav nasprotno: to je pot, ki nas bo pomagala odpeljati v svet, v katerega želimo – svet brez predsodkov in stereotipov.

Prevedel: Vojko Gorjanc

19. France Prešeren u nastavi književnosti jučer i danas (a sutra?)

Mirjana Benjak, Vesna Požgaj Hadži

Svako književno djelo sadrži u sebi probleme koji nisu vremenski omeđeni, tj. nudi univerzalne probleme s kojima se suočavaju sve generacije.

Djelo živi po svome čitatelju, a ne po vremenu u kojem je nastalo.

Dragutin Rosandić

Problem položaja i pristupa pjesničkom djelu prvaka slovenskog romantizma Franceta Prešerna u gimnazijskoj nastavi književnosti može se sagledati s više aspekata. Kao pri uvrštavanju bilo kojeg književnika u nastavni program, tako i u slučaju Prešerna, rasprava započinje otvaranjem pitanja kriterija koji se odnose na izbor književnih sadržaja. U slučaju Franceta Prešerna otvara se i značajno pitanje položaja »starije« književnosti u procesu gimnazijskoga književnog odgoja i obrazovanja, iz čega proizlazi zahtjev za provođenjem procesa aktualizacije u metodičkom oblikovanju programom određenih tema i jedinica. To znači da bi obradu Prešernova djela valjalo utemeljiti na načelima teorije recepcije i teorije stvaralačke nastave.

Želeći rasvijetliti navedene probleme, obavili smo komparativno istraživanje u kojem smo analizirali položaj Franceta Prešerna i pristup njegovu stvaralaštvu u hrvatskoj i slovenskoj gimnazijskoj nastavi književnosti. Analizom su obuhvaćeni nastavni programi i neke od čitanki/udžbenika koji su bili u upotrebi na pragu tisućljeća kao i one koje su bile u upotrebi prije promjena koje su zahvatile hrvatski i slovenski (srednjo)školski sustav 90-ih godina prošloga stoljeća.

19.1. France Prešeren u svjetlu kriterija izbora književnih sadržaja

Ne postoji rasprava o književnom odgoju i obrazovanju koja u prvi plan ne postavlja problem kriterija izbora književnih sadržaja.¹³⁰ Da se pri tome radi prvenstveno o shvaćanju uloge (cilja, svrhe) književnog odgoja i obrazovanja, vidljivo je iz sadržaja nastavnih programa. Analizirani programi, naime, zorno pokazuju kako su se u određenim vremenima preferirali određeni kriteriji koji su često udaljeni od pedagoško-psiholoških, književnoznanstvenih i estetskih kriterija. Tako npr. u

130 »Metodička je znanost utvrdila *kriterije* prema kojima se odabiru književni sadržaji: estetski, nacionalni, internacionalni, književnopovijesni, žanrovski, recepcijski, kriteriji interesa i privlačnosti (zanimljivosti) i dr.« (Rosandić, 1993, 19)

Uvodu programa za *Hrvatski ili srpski jezik i književnost* iz 1973. piše: »Izbor književnih tekstova temelji se na estetskom kriteriju. Uvažavajući taj kriterij prednost se daje tekstovima sa socijalnom tematikom u kojima pisac obrađuje društveno-političke pojave svoga vremena.«¹³¹ U programu iz 1984. stoje i ovako formulirani zadaci nastave hrvatskoga ili srpskoga jezika, književnosti, scenske i filmske umjetnosti: »razvijati osjećaj bratstva, jedinstva i ravnopravnosti naroda i narodnosti samoupravne SFR Jugoslavije sadržajima književnosti, scenske i filmske umjetnosti«, »analizom umjetničke i jezične materije izgrađivati marksistički pogled na svijet« i sl.¹³² Nastavni program iz sredine 90-ih godina prošloga stoljeća udaljava se od »jugoslavenske književnosti« te između ostalog ističe svrhu nastave hrvatskoga jezika koja se ostvaruje ovim zadaćama: »upoznati reprezentativna djela hrvatske i antologijska djela svjetske književnosti iz svih književnih razdoblja«, »upoznati hrvatsku svekoliku kulturnu baštinu radi izgrađivanja nacionalnog identiteta i svijesti o pripadnosti evropskom duhovnom i uljudbenom krugu.«¹³³

Iz tako različitih koncepcija nastavnih programa proizlazi i različit položaj, u kvalitativnom i u kvantitativnom smislu, Franceta Prešerna. On se, vidjet ćemo, mijenjao, zahvaljujući upravo različitim kriterijima kojima su autori programa odabirali književne sadržaje.

19.1.1. Hrvatski programi

Program iz 1973. polazi od toga da je »hrvatska književnost i književnost drugih jugoslavenskih naroda postavljena (...) u odnos prema književnosti evropskih naroda. Taj se odnos prati u svim razdobljima (...). Time se hrvatska književnost i književnost drugih jugoslavenskih naroda promatra kao sastavni dio evropskih naroda.«¹³⁴ Na Franceta Prešerna nailazimo već u 1. razredu, gdje se u okviru Pristupa književnom djelu predlaže za interpretaciju njegov sonet *Vrba*. U sklopu nastavne cjeline Romantizam u književnostima drugih jugoslavenskih naroda predviđena je obrada dviju nastavnih tema/jedinica: *Sonetnog venca* i *Stvaralačkog lika Franceta Prešerna* (monografski). U Objašnjenju stoji: »Iz slovenskog romantizma monografski će se obraditi France Prešeren. Interpretacijom (cjelovitom) njegova *Sonetnog venca* učenici će upoznati bitne značajke slovenske književnosti u

131 *Hrvatski ili srpski jezik i književnost, Osnove nastavnog plana i programa za srednjoškolsko obrazovanje u SR Hrvatskoj*, Prosvjetni vjesnik, 26/7, Zagreb, 10. prosinca 1973, 161.

132 *Zajedničke programske osnove srednjeg usmjerenog obrazovanja, Jezično-umjetničko područje*, Vjesnik Republičkog komiteta za prosvjetu, kulturu, fizičku i tehničku kulturu SR Hrvatske, 4/12, Zagreb, 24. travnja 1984, 4-5.

133 *Nastavni program za gimnazije, Hrvatski jezik za gimnazije*, Glasnik Ministarstva prosvjete i športa, Zagreb, 1995, 152.

134 *Hrvatski ili srpski jezik i književnost, Osnove nastavnog plana i programa za srednjoškolsko obrazovanje u SR Hrvatskoj*, Prosvjetni vjesnik, 26/7, Zagreb, 10. prosinca 1973, 160.

razdoblju romantizma. Otkrivat će inspiraciju djela (intimnu i nacionalno-rodoljubnu), strukturu i umjetnički izraz. Svojim porukama utjecat će Sonetni venec na učenikov osjećajni život, oplemenjivati njegovu ličnost, razvijati ljubav prema narodu. Čitanjem i interpretacijom izvornoga teksta upoznavat će ljepote i izražajnu snagu slovenskog jezika. U portretiranju Prešernova lika istaknut će se njegove zasluge za razvoj slovenske kulture«. ¹³⁵

Zajedničke osnove iz 1984. predviđale su obradu Franceta Prešerna u 2. razredu u sklopu Romantizma u književnostima jugoslavenskih naroda, odnosno Slovenske književnosti romantizma u tzv. Obrazovnoj jezgri, koja je bila obavezna za sve učenike. Prešeren je predstavljen pjesmom *Vrba* i *Sonetnim vijencem*. Kao bitne interpretacijske odrednice u obradi *Vrbe* navedene su: »Elegija razočaranog intelektualca otrgnutog od svog sela. Sonet«, a u obradi *Sonetnog vijenca*, odnosno Prešernova književnog portreta: »Inspiracija: neuzvrćena ljubav i odnarođivanje. Sklad sadržaja, forme i izraza. Kompozicija i struktura Sonetnog vijenca, akrostih. Uloga Prešerna u razvoju jezika, pjesničkog izraza i slovenske umjetničke književnosti. Književnoumjetničke značajke Prešernova djela«. ¹³⁶

Nastavni program donijet 1995. ne navodi interpretacijske odrednice već predlaže obradu *Sonetnog vijenaca* u 2. razredu gimnazije, i to u sklopu nastavne cjeline evropskog predromantizma i romantizma. ¹³⁷

19.1.2. Slovenski programi

Položaj Franceta Prešerna u slovenskim je programima drukčiji, osobito u smislu količine sadržaja, što je i razumljivo, jer je romantični pjesnik jedan od najznačajnijih književnih pojava u povijesti slovenske literature te je i logično da se njemu u nastavi posvećuje izuzetna pozornost. ¹³⁸

135 *Hrvatski ili srpski jezik i književnost, Osnove nastavnog plana i programa za srednjoškolsko obrazovanje u SR Hrvatskoj*, Prosvjetni vjesnik, 26/7, Zagreb, 10. prosinca 1973, 164.

136 *Zajedničke programske osnove srednjeg usmjerenog obrazovanja, Jezično-umjetničko područje*, Vjesnik Republičkog komiteta za prosvjetu, kulturu, fizičku i tehničku kulturu SR Hrvatske, 4/12, Zagreb, 24. travnja 1984, 15.

137 Prešeren se obrađuje kao posljednji u nizu evropskih/svjetskih romantičara Goethea, Schillera, de Lamartinea, Wordswortha, Poea, Puškina i Ljermontova. Ovom prilikom valja napomenuti da Prešerna nema u programima Hrvatskog jezika za četverogodišnje i trogodišnje strukovne škole.

138 Tako su u programu *Slovenski jezik in književnost, Učni načrt za pouk književnosti v 1., 2. in 3. razredu srednje šole*, Delovno gradivo (Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana, 1992) u Izboru književnih besedil iz Berila 1 predviđena ova Prešernova djela za interpretaciju (u zagradi su navedeni sati predviđeni za interpretaciju): *Slovo od mladosti* (1), *Sonetje nesreče* (1), *Sonetni venec*, 1, 7. i 15. sonet (2), *Krst pri Savici*, Obravnava domačega branja s podporo odlomka (2), *Pevcu* (1) i *Zdravljica* (1).

Programom iz 1995. (*Učni načrt za predmet slovenščina v gimnazijah /560 ur/*, Nacionalni kurikularni svet, Predmetna kurikularna komisija za slovenščino, Projekt za prenovu pouka slovenščine, Ljubljana, 1995) u sklopu Romantike na Slovenskem, odnosno cjeline Prešeren, lik in delo gradivo je u Obveznim besedilima in obdobjima za II. razred prošireno (za što je predviđeno 14 sati obrade): *Slovo od mladosti*, *Sonetje nesreče* (predsem 1., 5. i 6. sonet), *Sonetni venec* (predsem 1., 7., 8. i 15. sonet), *Krst pri Savici*, *Pevcu*, *Nezakonska mati*, *Hiere svet* ali *Učencu*, *Neiztrohnjeno srce*.

Interpretacijske odrednice u slovenskim starijim i novijim programima odnose se na tematiku, motive, ideje, formu, strukturu te jezične i stilske karakteristike Prešernovih djela.¹³⁹

19.1.3. Rezultati analize hrvatskih i slovenskih programa

Analiza hrvatskih i slovenskih nastavnih programa pokazala je kako su se autori vodili različitim kriterijima pri uvrštavanju Prešerna u gimnazijsku nastavu književnosti. Dok je, sasvim logično, u slovenskim i starijim i novim programima, naglašen nacionalni kriterij, hrvatski su stariji programi isticali »jugoslavenski«, koji je u novim programima zamijenjen evropskim kriterijem. Za književnopovijesni, žanrovski i estetski kriterij možemo ustvrditi da su zajednički autorima hrvatskih i slovenskih programa. No mora se također ukazati na činjenicu (koja nije zanemarljiva) da su i jedni i drugi vodili premalo računa o recepcijskom kriteriju, kriteriju interesa i privlačnosti u strukturiranju programskih odrednica.

19.2. Metodički pristupi stvaralaštvu Franceta Prešerna u čitankama/udžbenicima

Udžbenik književnosti je stručno-metodičko djelo utemeljeno na predlošku nastavnog plana i programa, a sadrži izbor književnoumjetničkih i književnoznanstvenih sadržaja »koje odabire, organizira i oblikuje prema zahtjevima teorije didaktičkog prijenosa (prijenosa umjetničke i znanstvene matrice u didaktičku), spoznajne teorije učenja, teorije recepcije, teorije komunikacije i teorije stvaralaštva« (Rosandić, 1997, 15). U prvom planu analize hrvatskih i slovenskih udžbenika bio je sustav metodičkih postupaka (metodički instrumentarij) koji se odnose na komunikaciju s djelom Franceta Prešerna.

19.2.1. Hrvatske čitanke/udžbenici

Hrvatski udžbenici već od 70-ih do 80-ih godina prošloga stoljeća afirmiraju takvo didaktičko/metodičko oblikovanje koje je utemeljeno na interpretativno-analitičkom sustavu. To je vidljivo npr. u udžbeniku za 2. razred srednjih škola iz 1976.¹⁴⁰ i u udžbeniku za 1. razred srednjih škola iz 1979.,¹⁴¹ koji su

139 Za interpretaciju *Sonetnog vijenca* u programu iz 1995. navedene su ove odrednice: »Pojem sonetnega venca, zgradba; Ljubezenska, domovinska in pesniška tematika (Orfejev mit); Metaforika. Magistrale (zgradba, akrostih)«.

140 D. Rosandić i M. Šicel: *Čitanka s pregledom književnosti za II. razred srednjih škola*, Školska knjiga, Zagreb, 1976.

141 D. Rosandić i M. Šicel: *Književnost 1, čitanka s pregledom književnosti*, I. prerađeno izdanje, Školska knjiga, Zagreb, 1979.

sastavljeni na predložku nastavnog programa iz 1973. Njihova metodička koncepcija pokazuje udaljavanje od reproduktivnog tipa čitanke/udžbenika koji je dotad prevladavao u nastavi književnosti.

Pridržavajući se programskih zahtjeva koji se odnose na obradu onih književnika koji se izlažu na monografskoj razini,¹⁴² udžbenička jedinica France Prešeren (smještena u cjelinu Romantizam u slovenskoj književnosti) u tim se udžbenicima otvara književnoumjetničkim tekstom (cijelim tekstom *Sonetnog vijenca* u izvornom obliku i u prijevodu). *Vijencu* prethodi moto: strofa koja započinje stihom »I kad Kranjcu jednom zora će da svane«, koja zapravo predstavlja poticajni tekst koji omogućuje očekivanu recepciju Prešernova remek-djela. Nakon *Sonetnog vijenca* slijede pitanja i zadaci koji se odnose na izvore pjesnikove inspiracije, odnos pjesnika prema Juliji, motive, pjesnikov doživljaj povijesti i domovine, savršenstvo forme i romantične elemente. Ta pitanja i zadatke možemo svrstati u instrumentarij koji omogućuje razumijevanje, analizu i tumačenje teksta.¹⁴³ Kao što je predviđeno programom, i udžbenik nakon interpretacije piščeva djela »oblikuje stvaralački portret« pisca (pomoću opširnog teksta Prešernovo pjesničko djelo i kratke bibliografske bilješke), iza kojeg slijedi sintetski tekst Književnost romantizma i začetaka realizma u Sloveniji koji nisu popraćeni nikakvim metodičkim instrumentarijem.¹⁴⁴

Od neverbalnih metodičkih instrumentarija, u udžbeniku se nalaze likovni predlošci (crno-bijele fotografije naslovnice I. izdanja stranice *Krsta pri Savici* i portret pjesnika).

Nakon što su šk. g. 1990/91. u Hrvatskoj opet započele s radom gimnazije, trebalo je pričekati stanovito vrijeme s novim programom i novim udžbenicima.¹⁴⁵ Godine 1995. izlaze udžbenici, čiju je koncepciju osmislio D. Rosandić. Radi se o suvremenom recepcijsko-stvaralačko-komunikacijskom, razgranatom, višeizvornom

142 »Književno gradivo izlaže se na tri razine: razini interpretacije, monografskoj razini i razini obavijesti. (...) Monografska razina odnosi se na one književne stvaraocce koji su ušli u program kao najznačajniji predstavnici svoje epohe. Oni su u programu predstavljeni većim brojem sati. Iz njihova se opusa odabiru najznačajnija djela i najznačajnija područja rada. Monografska razina uključuje i interpretacijsku razinu. Najprije se interpretiraju odabrana djela tih pisaca, a zatim se oblikuje autorov stvaralački portret. U oblikovanju autorova stvaralačkog portreta uključuju se književnopovijesni i književnoteorijski podaci«. (*Hrvatski ili srpski jezik i književnost, Osnove nastavnog plana i programa za srednjoškolsko obrazovanje u SR Hrvatskoj*, Prosvjetni vjesnik, 26/7, Zagreb, 10. prosinca 1973, 160)

143 Instrumentarij istih karakteristika prisutan je i u interpretaciji soneta *Virba* (u udžbeniku za 1. razred) i pjesme *Nezakonska mati* (u udžbeniku za 2. razred).

144 Bez njega učenici su primorani primati gotove spoznaje o značajkama pjesnikove ličnosti, socijalnom i političkom okruženju, o npr. Prešernovu sukobu s »onim elementima slovenskog društva koji nisu shvatili suvremene ideje svog vremena«, njegovu opredjeljenju za »potpunu slobodu umjetničkog stvaralaštva i za prodore u osobne svjetove pjesnika«, o pjesniku »prometejske snage, koji je uspio slovensku književnost podići na razinu evropske literature« i dr.

145 U gimnazijama su se u međuvremenu upotrebljavala izmijenjena i prerađena izdanja »starih« udžbenika.

tipu udžbenika.¹⁴⁶ U udžbeniku za 2. razred gimnazije¹⁴⁷ France Prešeren, koji je smješten u udžbeničku jezgru evropskog/svjetskog predromantizma i romantizma, predstavlja se najprije (uokvirenom) bibliografskom bilješkom i likovnim portretom. Slijedi lokalizirajući tekst o *Sonetnom vijencu*, čiji su 1, 2, 4. i 15. sonet dani u prijevodu L. Paljetka. Natuknice na margini svakog soneta odnose se na ključne tematske riječi, a pitanja i zadaci, koji slijede iza svih soneta, spadaju u onaj metodički instrumentarij koji svrstavamo u instrumentarij koji omogućuje razumijevanje, analizu i tumačenje sadržaja (u smislu teme, motiva, stilskih sredstava i oblika *Sonetnog vijenca*). Na kraju ove udžbeničke jedinice nalazi se odlomak iz teksta B. Paternua *France Prešeren i njegovo pjesničko djelo*, koji nije popraćen nikakvim metodičkim instrumentarijem. Zanimljivo je da u sintetskom tekstu koji slijedi (Predromantizam i romantizam) nema ni riječi o Prešernu.

Iste su godine izišli udžbenici koji su određeni kao alternativni. U udžbeniku za 2. razred gimnazije¹⁴⁸ Prešeren je smješten u jezgru Romantizam. I u njemu se pristup pjesniku otvara bibliografskom bilješkom i portretom. Slijede vrlo kratki tekstovi O slavenskom romantizmu (»čvršće vezan uz narodnu prošlost i nacionalnu kulturnu baštinu i zaokupljen je rješavanjem aktualnih društvenih pitanja«, »odraz sveukupne društvene i političke stvarnosti osobito je vidljiv u Puškinovu i Prešerenovu djelu«), O Prešernovu značenju za slovensku književnost (»prvi u slovenskoj književnosti uveo sonet, sonetni vijenac, romancu, baladu, gazelu, glosu, elegijski distih, tercinu...«)¹⁴⁹ i tekst o formi *Sonetnog vijenca*. Tek nakon toga nailazimo na književnoumjetnički tekst: *Magistrale* (u prijevodu G. Krkleca). Pitanja i zadaci iza soneta podijeljeni su u 2 grupe naslovljene Uoči samostalnog istraživanja i Za samostalno istraživanje. Prva se grupa pitanja odnosi na tematsku interpretaciju, dok su pitanja i zadaci u drugoj grupi namijenjena učenicima nakon što pročitaju *Sonetni vijenac* u cijelosti, a odnose se na tematsku i motivsku problematiku, na misaonu i osjećajnu razinu i univerzalnost značenja pojedinih stihova Prešernova *Vijenca*.

19.2.2. Slovenske čitanke/udžbenici

Slovenski udžbenici, za razliku od hrvatskih, trebat će duže vremena da iz reproduktivnog tipa prijeđu u receptivno-stvaralački tip udžbenika. U nekim razredima slovenskih gimnazija i ostalih srednjih škola sredinom 90-ih godina prošloga

146 Takve karakteristike posjeduju Rosandićevi udžbenici za 1. i 3. razred, dok udžbenici za 2. i 4. razred autora J. Kekeza i V. Pandžića, iako proizašli iz iste koncepcije, pokazuju stanovite nedostatke (istovremeno s udžbenicima nisu npr. izašli radni listovi i priručnici za nastavnika, a manjkavosti se pokazuju i na metodičkoj razini te u usuglašavanju s nastavnim programom).

147 J. Kekez i V. Pandžić: *Književnost 2, Udžbenik za II. razred gimnazije*, Profil international, Zagreb, 1995.

148 Skupina autora: *Čitanke 2, udžbenik za 2. razred gimnazije*, (ur. D. Juričić), Školska knjiga, Zagreb, 1995.

149 Ibidem, 309.

stoljeća u upotrebi su bile čitanke sastavljene na temelju izmijenjenog, odnosno prepravljenog nastavnog programa za srednje škole iz godine 1992. Već njihovo prelistavanje otkriva da se radi o tipičnom primjeru reproduktivne čitanke.¹⁵⁰ Takva je npr. čitanka za 1. razred gimnazije i drugih srednjih škola,¹⁵¹ u kojoj je potpuno izostao metodički instrumentarij koji bi omogućio učeničku komunikaciju s Prešernovim tekstovima (*Slovo od mladosti, Sonetje nesreće, Sonetni venec, Krst pri Savici, Pevcu, Zdravljica*). Slična je koncepcija čitanke za 4. razred,¹⁵² u kojoj se, u sklopu tematskog kruga Tradicionalna in moderna lirika nalazi Prešernov *Zvezdogledam*, a u sklopu Epa i romana odlomak iz *Krsta pri Savici*. Iako su u njoj, nakon Napomena, dodana Pitanja, ona po svojoj cjelokupnoj koncepciji (npr. izostanak slikovne komponente, lokalizirajućih tekstova, zadataka za istraživački rad i sl.) pripada zastarjelom, reproduktivnom tipu udžbenika.

Hvalevrijedan pomak u smislu izrade recepcijsko-stvaralačko-komunikacijskog, razgranatog, višeizvornog tipa udžbenika predstavljaju izdanja koja su za slovenske gimnazije i ostale srednje škole počela izlaziti kasnih 90-ih godina.¹⁵³

Tako se uz udžbenik kao temeljnu knjigu (temeljnog izvora učenja), koji donosi sadržaje za sve učenike, uspostavljaju i dopunski izvori učenja u obliku radnih bilježnica sa svrhom individualizacije književnog odgojno-obrazovnog procesa. Jedan je od takvih izvora i radna bilježnica inspirativnog naslova *Stežice do besedne umetnosti 2*.¹⁵⁴ Već na prvi pogled možemo ustanoviti da njezina autorica pridaje veliko, i dosad zanemareno, značenje neverbalnom ostvarivanju metodičkog instrumentarija, odnosno likovnografičkim predlošcima koji korespondiraju s književnoumjetničkim i književnoznanstvenim sadržajem. Vidljivo je to i na »duplerici« koja uvodi učenika u programsku/udžbeničku temu Romantika pri Slovencih (od 1830. do 1848), na kojoj tekstovi (sažeti, u rukopisnoj formi, čiji naslovi u »oblačićima« podsjećaju na stripovna rješenja) dobro korespondiraju s

150 Književni su tekstovi u njima opremljeni bilješkama, koje donose najosnovnije podatke o književniku, njegovim djelima i odabranom tekstu. Sastoje se od ovih dijelova: A) kratkog piščevog životopisa, B) bibliografskog opisa njegovih glavnih djela, C) osnovnih podataka o izabranom tekstu, D) bilježaka koje se neposredno odnose na tekst i E) informacija o drugim piščevim djelima koja su na popisu za školsku lekturu, bilježaka o izdanjima ili eventualnim prijevodima. U čitanci za IV. razred izostavljeni su podaci pod A i B kod autora koji su predstavljeni u čitankama 1, 2 i 3.

151 P. Kolšek i dr.: *Berilo 1* (ur. J. Kos i T. Logar), II, izmijenjeno izdanje, Obzorja, Maribor, 1994.

152 P. Kolšek i dr.: *Berilo 4* (ur. J. Kos i T. Logar), Obzorja, Maribor, 1990.

153 Jedan od takvih udžbenika namijenjen je 3. razredu trogodišnjih srednjih škola: J. Kvas: *Potovanje besed, Književnost 3*, učenik, DSZ, Ljubljana, 1998. Kako se ovo poglavlje ograničava na analizu gimnazijskih udžbenika, ovom se prilikom nećemo njime baviti. U svojoj smo analizi također izostavili *Učenik literarne zgodovine in teorije* J. Kosa (1989), smatrajući ga prije svega znanstvenom povijesti književnosti i teorije, a ne udžbenikom. Izostavljena je i analiza priručnika Z. Božiča *Zlati poljub, Domaće branje v srednji šoli, Delovni zvezek 1* (DSZ, Ljubljana, 1998) jer nije obavezan udžbenik.

154 V. Korošec: *Stežice do besedne umetnosti 2 – delovni zvezek in priručnik za pouk književnosti v 2. letniku gimnazij in drugih srednjih šol*, Rokus, Ljubljana, 1998.

grafičkim i slikovnim prilozima (naslovnicom Kranjske čbelice, portretom Prešerna, slikarskim ostvarenjima slovenskih romantičnih slikara i dr.). Programske/udžbeničke jedinice namijenjene Francetu Prešernu i njegovim djelima (*Slovo od mladosti, Sonetje nesreče, Sonetni venec, Pevcu, Nezakonska mati, Zdravljica i Krst pri Savici*) otvaraju se sličnom (s)likovnom postavom.¹⁵⁵ Nakon tih uvodnih stranica slijede stranice (drukčijeg grafičkog rješenja) koje su namijenjene učeničkom rješavanju pitanja i zadataka te predstavljaju oblik radnih listova. Što se tiče vrsta pitanja i zadataka, najveći broj pripada onima koje se odnose na umjetničke sadržaje, sadržaje iz teorije književnosti i sadržaje iz povijesti književnosti. Njima su obuhvaćena tematska/motivska, stilska i idejna analiza i interpretacija Prešernovih ostvarenja. U radnoj bilježnici nalaze se i zadaci koji uspostavljaju međupredmetne (npr. s nastavom povijesti) i međupodručne veze (npr. s nastavom izražavanja). Želimo li definirati didaktičku svrhu radnih listova, tada ćemo vidjeti da oni mogu poslužiti: a) za usvajanje novoga gradiva (tj. omogućuju samostalan rad učenika u školi i izvan nje, b) za provjeravanje i proširivanje usvojenoga gradiva (kao kontrola usvojenosti/neusvojenosti gradiva) i c) ocjenjivanju učenikova znanja i sposobnosti.

19.2.3. Rezultati analize hrvatskih i slovenskih čitanki/udžbenika

Nakon analize hrvatskih i slovenskih čitanki/udžbenika može se govoriti o dvama značajnim problemima: a) o koncepciji udžbenika i b) o metodičkoj obradi Franceta Prešerna u njima. Govoreći o udžbeniku književnosti za gimnazije, može se reći da nije dokraja riješen problem razgraničenja pojmova čitanka i udžbenik.¹⁵⁶ Iako se u najnovijim izdanjima naziru neki pomaci, učenici i učitelji još uvijek očekuju onu vrstu udžbenika koji bi ih pozivao na komunikaciju s književnim tekstom i koji bi im omogućio stvaralački odnos u nastavnom procesu.

Što se pak tiče drugog problema, tj. metodičkog pristupa i postupaka u obradi Franceta Prešerna, analiza udžbenika je pokazala da u njima nedostaju ili nisu do kraja razrađeni određeni metodički instrumentariji (prije svega instrumentarij koji omogućuje i uvjetuje recepciju umjetničkog sadržaja te onaj koji potiče i organizira

155 Npr. uvodna »duplerica« koja se odnosi na Franceta Prešerna: Iz »oblačića« s imenom i prezimenom pjesnika te godinama rođenja i smrti strelicama su uspostavljeni odnosi između nadređenih i podređenih pojmova (npr. Teme, motivi – bivanjska tematika – ljubezen – narod – poezija, pesniško poslanstvo). Na lijevoj je strani »duplerice« kratak tekst koji se odnosi na faze Prešernova stvaralaštva (pod naslovom Pesniški razvoj), a na desnoj Justinova ilustracija iz 1937. te rukopis Prešernovih *Poezija* iz 1847.

156 Da podsjetimo na njihovu razliku: »Uspješno didaktičko/metodičko oblikovanje udžbenika, zasnovanog na poznavanju zakonitosti učenja te poznavanju i uvažavanju kognitivnih mogućnosti učenika, ogleda se u primjeni raznolikog metodičkog instrumentarija: od instrumentarija koji omogućuje recepciju umjetničkog sadržaja, preko instrumentarija koji se odnosi na razumijevanje, analizu i tumačenje sadržaja do instrumentarija koji je namijenjen samostalnom, istraživačkom, stvaralačkom radu učenika. U suvremeno oblikovanom udžbeniku osobito je istaknuta njegova funkcija samoobrazovanja.« (Benjak, 2001, 113).

različite oblike samostalnog, istraživačkog, stvaralačkog rada učenika). Značenje metodičkog instrumentarija koji omogućuje recepciju povećava se u slučajevima kad pred učenicom stoji književnoumjetničko djelo vremenski udaljeno od njega, kao što je to slučaj s djelom Franceta Prešerna.¹⁵⁷ Već bi samo iz tog razloga valjalo poraditi na osmišljavanju mogućnosti motiviranja učenika za recepciju Prešernovih stihova, pri čemu ne treba zaboraviti na likovne i grafičke predloške koji korespondiraju s književnoumjetničkim predlošcima, a koji bi se mogli naći u udžbeniku, čime bi se umanjile zapreke u učeničkoj recepciji teksta. Stanovite manjkavosti postoje i u koncepciji instrumentarija koji omogućuje razumijevanje, analizu i tumačenje sadržaja. Ne samo da u udžbenicima nedostaju problemski i istraživački zadaci koji bi poticali i usmjeravali učenikov rad te pridonosili razvijanju njegove samostalnosti i samouvjerenosti nego bi oni trebali biti koncipirani na način da se njihovo rješavanje može uključiti u širi kulturni prostor (knjižnice, kazalište, arhivi i dr.).

Analiza metodičkih pristupa i postupaka Francetu Prešernu u hrvatskim i slovenskim čitankama/udžbenicima ukazuje na potrebu većeg uvažavanja književnih interesa današnjeg adolescenta – trebalo bi, naime, posvetiti veću pozornost rješavanju problema približavanja »starog« pjesnika mladoj generaciji.

19.3. Metodički pristupi aktualizaciji Prešernova djela

Otvora se, dakle, pitanje položaja i pristupa »starijoj« književnosti uopće.¹⁵⁸ Složimo li se s Rosandićevim mišljenjem da »S gledišta recepcije (teorije recepcije) tekstovi starijih razdoblja manje privlače pozornost neizgrađenih čitatelja, stavljaju ih pred recepcijske teškoće i zapreke, osobito jezične zapreke. Tekstovi starijih razdoblja traže razvijeniji kulturno-povijesni kontekst, bez kojeg se ne mogu razumjeti poruke teksta« (Rosandić, 1993, 21), tada se nameće zahtjev za pažljivim izborom metodičkog posredovanja. To znači da se zapreke na koje može naići mladi čitatelj s tekstovima »starije« književnosti mogu riješiti specifičnim metodičkim instrumentarijem.

Što se tiče metodičkog pristupa Prešernovu djelu, on bi se trebao temeljiti na postupku aktualizacije poruka koje ono pruža. Time bi se pospješilo buđenje učeničkog interesa za usvajanjem i prisvajanjem pjesnikovih tekstova. Mogućnosti aktualizacije¹⁵⁹ brojne su:

157 Ne zaboravimo – prošlo je već više od 150 godina od prvog izlaska Prešernovih *Poezija!*

158 Iako je uobičajeno da se pod pojmom »starije« književnosti podrazumijeva književnost srednjovjekovlja, humanizma i renesanse, baroka i prosvjetiteljstva, smatramo da današnji gimnazijalac ima slične probleme i u recepciji djela nastalih u razdoblju romantizma, pa i njih uvrštavamo u »stariju« književnost.

159 Treba reći da nekih naznaka o njihovoj primjeni ima u nekim analiziranim udžbenicima, dok ih programi uglavnom ne donose.

- Povod može npr. biti (kulturni) prostor u kojem učenik živi. Prešernovo je ime, naime, prisutno u današnjoj (slovenskoj) kulturi te određene manifestacije (npr. Prešernova nagrada) mogu motivirati učenika za boljim i dubljim upoznavanjem njegova književnog stvaralaštva.
- Izvanškolski oblici nastave (posjet Prešernovu muzeju, rodnoj kući i dr.) zasigurno bi kod učenika izazvali interes za pjesnika.
- Potreba za čitanjem Prešernovih djela može se stvarati i komparativnom interpretacijom tematskih razina njegova pjesništva. Tako bi se npr. Prešernova rodoljubna poezija najprije mogla postaviti u književnopovijesni kontekst pa usporediti sa suvremenom poezijom novijeg razdoblja.
- Upoznavanje bogatstva oblika Prešernove poezije moralo bi se u nastavnom procesu naglasiti na način da ih učenik recipira kao sastavni dio evropske kulture uopće. To je moguće učiniti uvođenjem tzv. istraživačko-komparativne metode u sklopu problemske nastave.
- Upotreba Prešernovih tekstova kao lingvometodičkih predložaka (na tragu načela integracije različitih područja nastave prvoga jezika) zasigurno bi pridonijela životnosti i zanimljivosti nastave jezika i izražavanja.
- Literarno-likovna, literarno-glazbena i povijesno-stilska korelacija, koje proizlaze iz teorije međupredmetnih veza, odnosno načela korelacije, pruža nebrojene mogućnosti kako u učenikovu recipiranju Prešernova djela tako i u njegovoj aktualizaciji.
- Uspoređenje s modernim svjetonazorom može se uspostaviti i primjenom učeničkog kritičkog dijaloga o povijesnoj uvjetovanosti Prešernovog svjetonazora.
- Osobita bi se pozornost trebala posvetiti metodama kojima se provjerava recepcija Prešernova teksta: one bi morale obuhvatiti raznolike oblike, od anketa, pismenih radova učenika do diskusije.
- Upute namijenjene učeničkom samostalno usmjerenom čitanju Prešerna trebale bi sadržavati i zadatke istraživačko-komparativnog karaktera.
- Izbor iz suvremene književnoznanstvene literature (književnopovijesne, književnoteorijske i književnokritičke) o Prešernu (koji se može primijeniti u različitim fazama i oblicima nastave) može također pridonijeti boljoj učenikovoj komunikaciji s djelom »starije« književnosti.

Bez obzira na to što analizirani programi predlažu tematski/motivski, žanrovski i povijesnostilski pristup stvaralaštvu Franceta Prešerna, osmišljeni postupci aktualizacije zacijelo će pridonijeti uspješnijoj motivaciji učenika za čitanje Prešerna, recepciji njegova djela, komunikaciji s njim i razvijanju kritičkog stava u njegovu vrednovanju.

Provedeno istraživanje, tj. analiza hrvatskih i slovenskih nastavnih programa i čitanke/udžbenika ukazuje na ove zaključke:

- a) Nastavni programi i čitanke/udžbenici koji su bili u upotrebi sredinom 90-ih godina prošloga stoljeća u gimnazijskoj nastavi književnosti ne zadovoljavaju u svemu zakone koji proizlaze iz zahtjeva teorije programiranja, teorije didaktičkog prijenosa, spoznajne teorije, teorije recepcije, teorije komunikacije i teorije stvaralaštva.
- b) U izboru književnih sadržaja trebalo bi voditi više računa o književnim interesima učenika, njihovim recepcijskim i kognitivnim mogućnostima (recepcijskom spremnošću) te o ciljevima i zadacima književnog odgoja i obrazovanja. Što se ovih zahtjeva tiče, zanimljivo je da i hrvatski i slovenski programi ističu kao temeljni cilj književnog odgoja i obrazovanja – odgojiti budućeg čitatelja. Autori programa upravo bi zbog toga morali veću pozornost posvetiti onim kriterijima koji će to i omogućiti (npr. recepcijski kriterij i kriterij zanimljivosti). Valja, dakle, izbjegavati jednostranost ili isključivost u primjeni izbora književnih sadržaja, odnosno u suvremenom programiranju potrebno je uspostaviti komplementaran odnos kriterija.
- c) Što se udžbenika tiče, oni su i u Hrvatskoj i u Sloveniji prošli zanimljiv put od hrestomatija, odnosno reproduktivnog tipa udžbenika do prvih recepcijsko-stvaralačkih udžbenika književnosti. Iako je, dakle, posljednjih desetljeća učinjen stanovit pomak u osuvremenjivanju osnovne školske knjige, još uvijek postoje stanovite manjkavosti u njihovu metodičkom ustrojstvu. Pritom se misli na ili izostanak ili nedovoljnu prisutnost nekih vrsta metodičkih instrumentarija kojima bi se pospješila učenikova motivacija, recepcija i interpretacija književnih sadržaja, osobito onih koji pripadaju »starijoj« književnosti.
- d) Što se tiče aktualizacije, termina koji je teorija nastave uspostavila ima već tri desetljeća, on bi se morao sustavnije provoditi u književnom odgoju i obrazovanju. Sustavnim provođenjem (i programskim i udžbeničkim) toga načela moglo bi se i djelo Franceta Prešerna, djelo koje pripada prošlosti, približiti senzibilitetu današnjeg primaoca/učenika. Naime, nesumnjivo je da su mnogi njegovi stihovi i danas aktualni, samo što bi trebalo naći načine da ih kao takve doživi i današnji mladi čovjek.
- e) Suvremena nastava književnosti učenika shvaća kao subjekta u nastavnom procesu. Osobita se pozornost posvećuje njegovoj kreativnosti. Razvijanju njegove samostalnosti, spontanosti, originalnosti i osobnosti pridonijet će uvođenje onih metodičkih postupaka koji će omogućiti i poticati njegov samostalan istraživački rad.

Ovo je istraživanje provedeno u nadi i želji da u skoro vrijeme nastupe određene promjene/izmjene u programiranju, udžbeničkoj literaturi i nastavnom procesu koje će pridonijeti da Franceta Prešerna prihvati, zavoli, razumije i vrednuje nova generacija mladih.

20. Pasti pri prevajanju iz slovenščine v hrvaščino (in narobe)

Vesna Požgaj Hadži

Učenje/usvajanje slovanskih jezikov in prevajanje iz njih oz. vanje, še posebej, kadar gre za najbližje jezike, npr. za hrvaškega in slovenskega, je v marsičem nekaj posebnega. Kontrastivno jezikoslovje navaja prednosti (če se potrudimo, se lahko sporazumevamo) in pomanjkljivosti (interferenčne napake so globoko vkoreninjene in nezavedne, težko jih je tudi odpraviti). Stopnja interferenc je pravzaprav sorazmerna s stopnjo genetske sorodnosti jezikov. Ob drugih razlogih za ta pojav se navajajo tudi psihološki – pri sorodnih jezikih se govorniki, pa tudi prevajalci, manj zavedajo razlik med jezikoma (prim. Krysin, 1990; in poglavje 12). V obeh primerih, tako pri učenju/usvajanju kot pri prevajanju iz slovanskih jezikov in vanje, se pojavljajo posebni problemi, in sicer na področju homonimije, sinonimije, napačne vezave ipd. Dejstvo, da se prav s takimi napakami srečujemo vsak dan, me je spodbudilo, da o njih spregovorim.

20.1. Tipologija napak

Analizirani korpus sestavljajo: a) slovensko-hrvaški in hrvaško-slovenski prevodi študentov hrvaškega, srbskega in makedonskega jezika s književnostm¹⁶⁰ s Filozofske fakultete v Ljubljani¹⁶¹ ter b) prevodi prevajalcev in kvaziprevajalcev. Obe nem črpam znanje tudi iz lastne prevajalske in dolgoletne pedagoške izkušnje. Iz pragmatičnih razlogov sodi večina korpusa v skupino a). Tak izbor je odraz dveh dejstev, in sicer: a) da se iz slovenščine mnogo manj prevaja v hrvaščino (in narobe) kot v druge tuje jezike in b) da je do prevodov prevajalcev in kvaziprevajalcev težko priti. Gradivo lahko namreč dobimo predvsem od prevajalcev, ki jih osebno poznamo in nam svoje prevode odstopijo, »slabi« prevodi pa so, če niso objavljeni, iz razumljivih razlogov nedosegljivi.

Čeprav analizirani korpus ni dovolj reprezentativen, je bil moj cilj predvsem: a) pokazati posebne probleme pri prevajanju najbolj sorodnih slovanskih jezikov, slovenskega in hrvaškega, b) izdelati tipologijo pogostih napak, značilnih za slovensko-hrvaške oz. hrvaško-slovenske prevode in c) spodbuditi prihodnje kontrastivno-sociolingvistično proučevanje dveh sorodnih jezikov, katerega rezultati bi bili teoretično in praktično uporabni.

160 Danes se študij imenuje Južnoslovanski študiji.

161 Za pomoč zahvaljujem kolegoma M. Vujević in V. Gorjancu, ki sta vodila vaje iz prevajanja iz slovenščine v hrvaščino ter narobe, in L. Črnivec za koristne napotke glede slovenskih prevodov.

Tipologijo pogostejših napak v slovensko-hrvaških oz. hrvaško-slovenskih prevodih predstavljam po jezikovnih ravninah. Vsako ravnino bo predstavil primer s komentarjem.

20.1.1. Oblikoslovne napake

20.1.1.1. Napake v spolu, številu in sklonu

- (1) ... uvedel je najnovejše smeri v slovenski literarni vedi¹⁶²
... podigao je **najnovije smjeri** u slovenskoj literarnoj nauci > najnovije smjerove
- (2) ... kajti divji riž Uncle Ben´s je posebna vrsta riža
... naime, divlja riža Uncle Ben´s posebna je vrsta **riža** > riže
- (3) To je najkrajša pot.
To je **najkraća put.** > najkraći put
- (4) Jede vilicom.
Je z **vilico.** > vilicami¹⁶³
- (5) ... govoriyo o viteštvu, biblijskih temah in dogodkih iz španske zgodovine ...
... govore o viteštvu, biblijskim temama i **dogadajih** španjolske historije ... > događajima
- (6) dnevna soba s dva ležaja
dnevna soba z **dvemi ležišči** > z dvema ležiščema

Napake pri spolu se pojavljajo pri takih besedah, ki so »homonimne«, vendar so v slovenščini in hrvaščini različnega spola: v hrvaščini je beseda *smjer* moškega spola, *riža* ženskega, v slovenščini pa ravno obratno, *smer* ženskega, *riž* moškega (primeri 1 in 2). Nekateri samostalniki se razlikujejo po številu, npr. *vilica* je v hrvaščini edninska, v slovenščini pa množinska – *vilice* (4. primer). Sklonske napake se pojavljajo najpogosteje v tistih sklonih, katerih končnice se razlikujejo. Sem sodijo roditeljnik množine, tožilnik ednine, zvalnik, mestnik itd.¹⁶⁴ V primeru 5 je navedena nepravilna končnica *-ih* v mestniku množine zaradi slovenskega vpliva; v hrvaščini so množinske končnice za dajalnik, mestnik in orodnik sovpadle (*-ima, -ama*), slovenščina pa je obdržala različne končnice. Primer 6 ilustrira podzavestno prevlado množine za več kot eno enoto pri hrvaškem govorniku.

162 Če je najprej naveden slovenski primer, gre za slovensko-hrvaški prevod in narobe.

163 *Jesti z vilico* je sicer pogosta napaka slovenskih govorcev.

164 Za te sklone prim. posebne vaje v: Požgaj Hadži 1990b, 47–82.

20.1.1.2. Napake v rekcijah

(7) Poslužio ga je kavom.

Postregel **ga** je s kavo. > Postregel mu je kavo. Postregel mu je s kavo.

(8) Življenje ženske lahko razdelimo v tri obdobja.

Život žene možemo podijeliti **u** tri razdoblja. > na tri razdoblja

(9) Nisem hotela čokoladnega sladoleda.

Nisam htjela **čokoladnog sladoleda**. > Nisam htjela čokoladni sladoled.

(10) Nisem dobila odgovora na vprašanje ...

Nisam dobila **odgovora** na pitanje ... > Nisam dobila odgovor na pitanje...

(11) prijaznost do strank

ljubaznost **do** stranaka > prema strankama

(12) Čutim grozno željo po čokoladi.

Osjećam strašnu želju **po** čokoladi. > za čokoladom

Mnogo napak nastane zaradi napačno izbrane rekcije, modelirane po izhodiščnem jeziku. Zaradi podobnosti jezikov je rekcija, bodisi glagolska bodisi samostalniška oz. pridevniška, resnično trd oreh, kar kažejo tudi številni primeri v korpusu, tu ilustrirani z zgledi 7–12.

20.1.1.3. Glagoli

20.1.1.3.1. Povratni glagoli

(13) Premalo se učiš.

Premalo **se** učiš. > Premalo učiš.

(14) Slomila je nogo.

Zlomila je nogo. > Zlomila si je nogo.

(15) ... da si je izmislila najpomembnejša poglavja ...

... da **si** je izmislila najvažnija poglavlja ... > da je izmislila

(16) Pozneje se je pojavila še globlja potreba ...

Kasnije se **je** pojavila još dublja potreba ... > Kasnije se pojavila

(17) Marmelada se je razlila po krožniku.

Marmelada se **je** razlila po tanjuru. > Marmelada se razlila po tanjuru.

Pri povratnih glagolih se pojavlja dvoje napak: a) glagoli so povratni v slovenskem, ne pa v hrvaškem jeziku (primeri 13–15) – prim. slov. *učiti se* in hrv. *učiti* ter b) pri hrvaških povratnih glagolih se v perfektu pomožni glagol izpušča, v slovenščini pa ne, prim. hrv. *Kasnije se pojavila*, ne pa *Kasnije se je pojavila*.¹⁶⁵

20.1.1.3.2. Sedanjška 3. oseba množine

(18) Naši ventilatorji se uporabljajo za prezračevanje ...

Naši ventilatori se **upotrebljavajo** kod **prezračivanja**... > upotrebljavaju kod prozračivanja

Pri tvorbi glagolskih oblik je najpogostejša napaka končnica v 3. osebi množine v sedanjiku (primer 18).

20.1.1.4. Predlogi

(19) Iz dolgozrnatega divjega riža Uncle Ben's

Iz dolgozrnate divlje riže Uncle Ben's > Od dolgozrnate riže

(20) Zaradi tega se lahko sami odločijo, v katerem jeziku bodo ...

Zbog toga mogu sami odlučiti **u** kojem će jeziku ... > na kojem će jeziku

(21) apartman na dva kata

apartma **na** dveh nadstropjih > apartma v dveh nadstropjih

Poleg napak v rekciji, ki smo jih že predstavili, se pojavljajo napake tudi v rabi predlogov, npr. hrv. *od riže*, ne pa *iz riže* (primer 19) ali *na kojem jeziku*, in ne *u kojem jeziku* (primer 20).

20.1.1.5. Števniki

(22) ... tudi ona ni več stara 34 let ...

... i ona nema više 34 **godina** > godine

(23) Oče in mama, oba se smejeta.

Tata i mama, **oboje** se smiju. > oboje

(24) direkcija skrbi za petero djece

direkcija skrbi za **petero** otrok > za pet otrok

(25) Trije narodi potrebujejo tri različne programe.

Trojica naroda trebaju tri različite programe. > Tri naroda trebaju tri različita programa.

¹⁶⁵ V hrvaškem jeziku lahko pomožni glagol v pretekliku obdržimo samo, kadar gre za slogovno zaznamovanost. Prim.: R. Katičić 1986, 497; in poglavje 5.

(26) Ali sta obe kuharici?

Obadvoje ste kuharice? > obadvije ili obje

Pri števniki se pojavljata dve vrsti napak:

- a) Raba napačnega sklona za števnike dve, tri, štiri na položaju enic (ženski spol), ki v hrvaščini zahtevajo imenovalnik množine, ne pa rodilnika množine kot v slovenščini, torej *hrv. 32, 33, 34 godine* in ne *godina* (primer 22).
- b) V hrvaščini števniki samostalniki *dvojica, trojica* ... označujejo pripadnike moškega spola, *dvoje, troje* ... pa po spolu mešane skupine, v slovenščini pa te razlike ni. Zato moramo v hrvaščini npr. za *očeta in mamo* reči *oboje*, za dve osebi moškega spola pa *obojica* (23). V primeru 24 so otroci obeh spolov, zato v *hrv. petero* in ne *pet*; *kuharici* sta ženskega spola, torej *obadvije*.

20.1.2. Skladenjske napake – položaj enklitik

(27) J. F. Cooper (1789–1851) je začetnik ameriškega romana.

J. F. Cooper (1789–1851) **je** začetnik ameriškega romana. > začetnik je

(28) Če vprašate Hrvata ali Bošnjaka, koliko je 99 plus 1, vam bosta različno odgovorila.

Ako budete pitali Hrvata ali Bošnjaka koliko je 99 plus 1, **če** vam različito odgovoriti. > odgovorit će vam različito

(29) ... mahal s pismom pred nosom in jim nekaj govoril

... mahao pismom ispred nosa i **im** nešto govorio > i nešto im govorio

(30) In koliko jih bo prišlo?

I koliko ih će doći? > I koliko će ih doći?

(31) Po tradicionalnem pojmovanju bi se oznaka trivialna književnost morala ...

Po tradicionalnom poimanju **bi se** oznaka trivijalna književnost morala ...

... > oznaka trivijalna književnost morala bi se ...

(32) »Pazi!« je bilo zadnje, kar je Mac izustil.

»Pazi!« **je** bilo posljednje što je Mac izustio. > bilo je posljednje

Stalni besedni red, še posebej zaporedje in položaj naslonskega niza je eden najtežje osvojitih poglavij ne le pri pouku hrvaščine kot tujega jezika, ampak tudi pri hrvaščini kot maternem jeziku (več o tem v poglavju 4). Pravila o položaju enklitik v hrvaščini in slovenščini se razlikujejo ter slovenski prevajalci v hrvaščini velikokrat postavljajo enklitike po slovensko. V hrvaščini enklitika nikoli ne more stati za oklepajem, po pavzi, po premem govoru, po vrinjenem stavku itn. (prim. primere 27–32).

20.1.3. Leksikalne napake

20.1.3.1. Hrvaški (slovenski) leksemi

- (33) Moj pobeg iz Ljubljane
Moj **pobjeg** iz Ljubljane > bijeg
- (34) v tem primeru ne uporabljamo noža
u tom **primjeru** ne upotrebljavamo nož > slučaju
- (35) Naenkrat se mi je posvetilo.
Odjednom se mi je **posvjetilo.**> Odjednom mi je sinulo.
- (36) Ohranilo se je samo 500 iger.
Ohranilo se je samo 500 igara. > sačuvalo
- (37) vzbudite zanimanje
uzbudite zanimanje > pobudite, potaknite
- (38) ... našel prost stol ...
... pronašao **prostu** stolicu ... > slobodnu
- (39) male tajne
male skrivnosti > majhne

Zaradi izredne sorodnosti med jezikoma prihaja do prevzemanja sorodnih besed na leksikalni ravni, saj nas posamezni leksemi kaj hitro zavedejo, tako da mislimo, da pripadajo obema jezikoma. V hrvaščini se igre lahko le *sačuvaju*, ne pa *ohrane* (36), zanimanje lahko *pobudimo*, nekoga pa s svojim videzom *uzbudimo* (37), stolica je lahko *slobodna*, ne pa *prosta*, *prost* je lahko *materijal*, *čovjek* ali *rečenica* (38). *Male tajne* pa v slovenščini niso male, temveč *majhne*, razen če gre za slogovno zaznamovanost.

20.1.3.2. Homonimi

- (40) Zaradi takih primerov se je pristojno ministrstvo odločilo ...
Zbog takvih primjera je **pristojno** ministarstvo odlučilo... > nadležno
- (41) Nismo vedeli, kje bomo dočakali najdaljšo noč v letu.
Nismo znali gdje ćemo dočekati najdužu noć u **ljetu**. > godini

Največjo past pri prevajanju v slovanske jezike predstavljajo homonimi, še posebej ko gre za slovensko-hrvaško homonimijo. S tem se je ukvarjalo več avtorjev (Kalenič gl. poglavje 3; Opačić 1995, Vidovič Muha 1997 idr.), ki v svojih delih navajajo primere hrvaško-slovenske homonimije in prevajalske zmote. Posebno zanimive primere kvazi prevajalcev z radia in televizije navaja Opačić (1995, 368), med njimi prevod nadaljevanke *Ko zakon postane navada*, prikazovane na slovenski televiziji,

kar je bilo v hrvaških medijih nesmiselno prevedeno kot *Kad zakon postane navika*. Gre za homonime slov. *zakon* hrv. *brak* in hrv. *zakon* slov. *zakon* (gl. poglavje 17, tabela 24).

20.1.4. Pravopisne napake

20.1.4.1. Postavljanje ločil

- (42) Nekje sem prebrala, da bo zakon verjetno spremenjen.
Pročitala sem negdje, da će zakon vjerojatno biti promijenjen. > negdje da će zakon
- (43) Prišlo je do problemov, ki so privedli do prepira.
Došlo je do problema, koji su doveli do svađe. > problema koji su
- (44) Srečala sem neko dekle, ki jo poznam iz glasbene.
Srela sam jednu curu, koju poznajem iz glazbene. > jednu curu koju poznajem
- (45) Nije mi uopće važno kako on izgleda.
Sploh mi ni pomembno kako izgleda. > pomembno, kako

20.1.5. Druge napake

- (46) Ne briga je, če ne zna brati.
Nije ju briga ako **nezna** čitati. > ne zna
- (47) Prvi bo rekel tisuća, drugi hljada.
Prvi će reći **tisuća**, drugi hiljada. > tisuća
- (48) To je še vedno velik socialni problem.
To je još uvijek velik **socialni** problem. > socijalni
- (49) uoči Uskrsa
ob **Veliki Noći** > ob veliki noći
- (50) koje su međusobno povezane vratima
ki so **medseboj** povezane z vrati > med seboj

Glede rabe ločil so najbolj pogoste napake pri pisanju vejice zaradi slovenskega gramatičnega in hrvaškega logičnega postavljanja ločil. V primerih 52–54 v hrvaščini ni vejice, v primeru 45 pa v slovenščini vejica mora biti. Med drugimi pravopisnimi napakami je pogost tudi napačen zapis č-ja oz. ć-ja, pisanje j-ja v hiatu, pisanje skupaj oz. narazen (47–48). Pod (49–50) so navedeni primeri pravopisnih interferenc, npr. pisanje praznikov v slovenščini po hrvaškem pravilu, ali pisanje skupaj, tudi po hrvaškem modelu.

20.1.6. Dobesedno prevajanje

(51) To so se prepričali že mnogi.

To su spoznali več mnogi. > U to su se mnogi uvjerali.

(52) Rekla je, da je čaj zares neprijetnega okusa.

Rekla je da je čaj uistinu **neprijatnog** okusa. > neugodnog

(53) Voda se umiri v jezerih.

Voda se **umiri** u jezerima. > smiri

(54) V tem trenutku se imam dobro.

Imam se dobro u ovom trenutku. > Dobro sam u ovom trenutku.

Pogoste začetniške napake nastanejo tudi zaradi preveč dobesednega prevajanja (51–54); pravzaprav bi jih morali označiti kot »grobe« prevode, ki jih je treba še izpiliti (prim. 51).

20.2. Primeri prevodov

Študentom, ki se jezika šele učijo in si pridobivajo prve prevajalske izkušnje, je mogoče marsikatero pravkar omenjeno napako odpustiti. Vendar pa na podobne napake naletimo skoraj vsak dan v različnih objavljenih besedilih, posebej praktično-sporazumevalne zvrsti. Za to obstaja nekaj razlogov (prim. Prunč, 1996):

- Pri nas še vedno prevladuje prepričanje, da vsak, ki je dvojezičen, že lahko prevaja.
- Prevajanje naj bi bilo nekaj čisto enostavnega. Dejstvo, da je npr. nekomu hrvaščina materni jezik, pogosto pomeni, da ta oseba lahko v hrvaščino tudi prevaja, čeprav jezika nikoli ni študirala.
- Še vedno prevladuje mnenje, da prevajalci ne potrebujejo lektorjev. Prav zaradi tega se v prevodih, o katerih govorimo, pogosto zrcali malomarna miselnost oz. naša jezikovna kultura nasploh.

Za primer navajamo dva prevoda, in sicer a) vabilo na literarni večer in b) odlomek literarnega dela. V prvem bom opozorila na različne tipe interferenčnih in drugih napak, v drugem pa na neupoštevaje tipično krleževskega besednega reda.

20.2.1. Dvojezično vabilo

Café teater, v sodelovanju s kulturnim društvom Prohistrja, bo v četrtek, 11. 12. 2009, predstavil sodobno istrsko poezijo pesnikov Adelie Biasiol, Edelmana Jurinčiča in Danijela Načinovića v slovenskem, italijanskem in hrvaškem jeziku, v katerih je zajeto bogastvo istrskih narečij.

Po predstavitvi istrskih pesnikov bo nastopila vokalna skupina »Kantadore« iz K.S. Gradin.

Za popestritev večera in prijetno vzdušje bodo pripravljene istrske kulinarične specialitete.

S tem vabilom lahko kupite vstopnice za prireditev pri blagajni Cafe teatra, Grand hotel Union, Ljubljana, do vključno 8. 12. 2009. Blagajna je odprta vsak dan, od ponedeljka do petka, med 14. in 18. uro. Cena vstopnice je 19 eur.

Cafe teataer u suradnji **sa** kulturnim društvom Prohistria **će u četvrtak**, 11. prosinca **2009** predstaviti suvremenu istarsku poeziju pisano u **tri** jezika: slovenskom, talijanskom i hrvatskom. Pjesnici Adelia Biasol, Edelman Jurinčić i Danijel Načinović **će izvoditi** svoja djela kojima je **obuhvaćeno** bogatstvo istarskih narječja.

Nakon predstavljanja istarskih pjesnika nastupit će vokalna grupa »Kantadore« iz K.S. Gradin.

Prijatno raspoloženje bit će **obogaćeno** istarskim kulinarskim **specijalitetima**.

S ovom pozivnicom **je moguće kupiti** ulaznice za priredbu na blagajni Cafe teatra, Grand hotel Union, Ljubljana, do 8. prosinca 2009. Blagajna je otvorena svaki dan od **ponedjeljka** do petka između 14 i 18 sati.

Cjena ulaznice **je** 19 eur.

20.2.1.1. Komentar vabila

Besedilo vabila je najverjetneje napisala in prevedla oseba, katere materni jezik je hrvaščina in ki že dlje časa živi v Sloveniji (težko je z gotovostjo reči, kateri jezik je bil izhodiščni). Naslednje napake pričajo o tem, da se ta oseba ne ukvarja s prevajanjem in da hrvaščine ni študirala:

- a) nepoznavanje (osnovnošolskih) pravopisnih pravil hrvaškega jezika: stava ločil, pisanje *ć* ali *č*, alternacije jata (prim. *u četvrtak, 11. prosinca nam. u četvrtak 11. prosinca; 2009 nam. 2009.; obuhvaćeno nam. obuhvaćeno; cijena nam. cijena*),
- b) raba predloga *s/sa* (prim. *sa kulturnim društvom nam. s kulturnim društvom; s ovom pozivnicom nam. ovom pozivnicom*),
- c) neupoštevanje pravil o stalnem besednem redu (prim. *Danijel Načinović će izvoditi nam. Danijel Načinović izvodit će*,
- č) konstrukcija glagol biti + pridevnik namesto glagola (prim. *s ovom pozivnicom je moguće kupiti nam. ovom pozivnicom možete/mogu se kupiti*).

20.2.1.2. Interference

- a) slovenski položaj enklitik (prim. *Cjena ulaznice je nam. Cijena je ulaznice*),
- b) pravopisne napake (prim. *1997 nam. 1997.; specialitetima nam. specialitetima*),
- c) rekcije (prim. *pisano u tri jezika nam. pisano na tri jezika*),
- č) slovenska raba predložnega instrumentala (prim. *s ovom pozivnicom nam. ovom pozivnicom*),
- d) prevzem sorodne besede (prim. *prijatno raspoloženje nam. ugodno raspoloženje*).

Niti slovensko niti hrvaško besedilo žal nista bili lektorirani, hrvaška verzija je precej svoboden prevod (prim. sintagmo *za popestritev večera* v slovenščini, ki sploh ni prevedena, ali sintagmo */pjesnici/ izvode svoja djela*, kot da so glasbeniki).

20.2.2. Povratak Filipa Latinovicza

Da bi lahko odgovorili na vprašanje, kako je uresničen krleževski zaznamovani besedni red v slovenskem prevodu, si bomo ogledali tri sintaktične kategorije, in sicer: položaj osebka in povedka, položaj prislovnega določila in enklitik.

20.2.2.1. Osebek sledi povedku

V stilno nezaznamovanem besednem redu stoji osebek pred povedkom. Vendar pa je Krležev ekspresivni ritem pogosto izražen z njuno inverzijo. Tako je v njegovih povedih povedek pogosto na najbolj poudarjenih položajih, in sicer ali na začetku ali na koncu.

(55) **Osjećao je** srce u grlu, u nogama, u zglobovima ... (7)¹⁶⁶

Srce **je čutil** v grlu, v nogah, v sklepkih ... (34)

(56) **Zastao je** Filip kraj toga starog i trulog zida ... (8)

Filip **se je** pred tem starem in trhlem zidu **ustavil** ... (34)

Poglejmo, kako je s temi inverzijami v slovenskem prevodu. Žal jih je prevajalec prevedel nezaznamovano, torej osebek pred povedkom, s tem pa je porušil eno glavnih značilnosti Krleževega besednega reda, saj se njegove povedi pogosto začinjajo ravno s povedkom.

166 Poudarila V. Požgaj Hadži. V oklepajih so navedene strani iz citiranih romanov: M. Krleža: *Povratak Filipa Latinovicza*, PSHK, knj. 93, Matica hrvatska in Zora, Zagreb 1973; in M. Krleža: *Vrtnice Filipa Latinovicza*, CZ, Ljubljana, 1987 (prev. F. Smerdu).

20.2.2.2. Prislovno določilo na koncu povedi

(57) Dvadeset i tri godine su prošle od onog jutra kada se dovukao (...) te otada živi na ulici već mnogo godina, a ništa se nije promijenilo **uglavnom**. (7)

Triindvajset let je minilo od tistega jutra, ko se je (...) od tedaj pa živi že veliko let, **v glavnem** pa se nič kaj ni izpremenilo. (33)

Prislovno določilo stoji v izvorniku na izrazito zaznamovanem in poudarjenem položaju na koncu povedi. Pri glasnem branju bi pred prislovnim določilom naredili premor, torej: *a ništa se nije promijenilo **uglavnom***, s čimer je 23-letna nespremenjenost še posebej poudarjena. Vendar se je prevajalec tudi tu odločil za stilno nezaznamovan besedni red: ***v glavnem** pa se nič kaj ni izpremenilo*.

20.2.2.3. Položaj enklitik

Položaj enklitik je tako v slovenščini kot v hrvaščini avtomatiziran in obvezen (gl. poglavje 4). V hrvaščini je to najpogosteje drugo mesto v povedi oz. za prvo naglašeno besedo. Primera:

(58) ... Karolina **je** bila debela, dvanaest godina starija od Filipa ... (9)

... Karolina pa **je** bila debela, dvanajst let starejša od Filipa ... (35)

(59) ... Filip **je** u ono vrijeme čitao Zolinu *Nanu*, ... (9)

Tisti čas **je** Filip prebiral Zolajevo »Nano«, ... (36)

Tak položaj enklitik je stilistično nezaznamovan in ritmično nevtralen. Tako je tudi v slovenskem prevodu. V naslednjih dveh primerih pa je v izvorniku besedni red deavtomatiziran, izrazito stilistično obarvan, dovoljen s pisateljsko svobodo, torej v umetnostni besedi, v knjižnem jeziku, sicer pa ne.

(60) Filip **bio se patio** zbog te debele Karoline pune tri godine, ... (9)

Filip **je** cela tri leta jalovo in boleče **trpel** zaradi debele Karoline. (35)

(61) Karolina **stanovala je** sa svojim ocem u pivnici, ... (9)

Karolina **je** z očetom **stanovala** v pivnici ... (35)

Če bi ti dve povedi glasno prebrali, bi morali takoj za osebkom narediti premor, torej:

Filip **bio se** patio zbog te debele Karoline

Karolina **stanovala je**.

Enklitika v tem primeru spet zasede drugo mesto v povedi (po premoru). Pisatelj tako dodatno poudari »stanje« subjektov; Filipovo trpljenje in Karolinino zagatno življenje z očetom (prim. Pranjić, 1986).

Kako je tu ukrepal prevajalec? Izbral je nezaznamovani besedni red, čeprav bi lahko mirne vesti stavka prevedel takole (in se kot Krleža namenoma »pregrešil« zoper sintaktično normo):

Trpel je Filip cela tri leta jalovo in boleče zaradi debele Karoline ...

Stanovala je Karolina z očetom v pivnici ...

Zato tipične stilistično-ritmične odlike izvornika (inverzija subjekta in predikata, položaj prislovnega določila, nestandardni položaj enklitik) oz. značilnosti govornega jezika, ki so za Krležo najprepoznavnejše,¹⁶⁷ v slovenskem prevodu sploh ne pridejo do izraza.

Sklenemo lahko, da je razmerje med hrvaškim in slovenskim jezikom, ko gre za učenje/usvajanje jezikov in za prevajanje iz/v, v marsičem posebno oz. ima svoje prednosti in pomanjkljivosti. Pomanjkljivosti so očitne predvsem v številnih interferenčnih napakah. Tipologija prevodnih napak nas opozarja na: a) potrebo po raziskovanju prevajanja kot sredstva za učenje jezikov na fakultetni ravni in b) teme prihodnjih kontrastivnih preučevanj hrvaškega in slovenskega jezika (npr. problemi homonimije, kongruence itn.).

Da lahko sorodnost hrvaščine in slovenščine zavede tudi tiste, ki se s prevajanjem ukvarjajo profesionalno, je pokazala anketa med nekaterimi slovenskimi prevajalci. Marija Leskovec Sindičič je takole sklenila svoje misli o pasteh pri prevajanju:

»Ugotavljam, da pri prevajanju sorodnih slovanskih jezikov naletim na več pasti kakor pri prevajanju v romanske jezike, kjer takoj »preklopim« na drugačen sistem izražanja. Pri slovanskih jezikih me enakost ali podobnost besed dostikrat tako zapeljeta, da se različnih napak sploh ne zavedam. Le večletne izkušnje mi pomagajo, da se tem pastem izognem. Vsekakor je pomembno tudi izpolnjevanje prevajalcev, ki morajo dohajati in upoštevati spremembe v jezikih, obnavljati slovnico in pravopisno znanje. Še boljša odločitev pa je posvetiti se prevajanju samo v en jezik, se v njem poglobljati in dograjevati svoje poznavanje.«

167 Prim. Pranjčičevo mnenje: »Krleža nije pisac! Krleža je govornik.« (Pranjčić, 1964, 415).

21. Prevajanje preteklika

Vesna Požgaj Hadži

Zanimivo je, da se je pri nas veliko pisalo o problemih »neprevedljivosti« elementov določene kulture in civilizacije (za kar so v literaturi uporabljeni tudi različni termini, najpogosteje realije ali brezekvivalentno besedišče),¹⁶⁸ veliko manj pa o problemih prevajanja nekaterih slovničnih struktur in o tem, kako jih izraziti v jeziku, v katerem ne obstajajo.¹⁶⁹ Za razliko od prevajanja besedišča, ki je vedno podrejeno prevajalčevi izbiri, je prevajanje slovničnih struktur »obvezno« (Baker, 1992, 84), prevajalca preprosto »prisili« k določenim prevajalskim postopkom, s katerimi sledi/ne sledi izvorniku. Zaradi razlik med slovničnimi strukturami jezika izvornika in jezika prevoda pride v procesu prevajanja pogosto tudi do razlik in sprememb informativne vsebine. K takim razlikam lahko prištejemo tudi prevajanje preteklih časov, konkretnje aorista in imperfekta, iz hrvaščine v slovenščino. Aorist in imperfekt sta bila pogosti in priljubljeni obliki v starejših obdobjih hrvaškega jezika, zlasti v 16., 17. in 18. stoletju, največjo afirmacijo pa sta doživela v literarnem izrazu 19. stoletja. Ta »arhaična in/ali regionalna« časa (Pranjčević, 1998, 125) sta doživela mnoge spremembe in se ohranila le v nekaterih slovanskih jezikih, med katerimi je tudi hrvaški knjižni jezik, v katerem se v glavnem pojavljata kot slogovno zaznamovana.

21.1. Sistem preteklih časov v slovenskem in hrvaškem jeziku

Pri uresničevanju komunikativne funkcije jezika sodelujeta dva slovnična sistema: sistem sklonov in sistem časov. S prvim sistemom izražamo različne odnose, ki obstajajo v stvarnosti, z drugim pa časovni odnos med potekom dejanja in trenutkom govora o njem. Hrvaški knjižni jezik ima štiri pretekle čase: aorist (pretekla dovršna oblika), imperfekt (pretekla nedovršna oblika), pluskvamperfekt (predpretekla oblika) in perfekt (splošna pretekla oblika). Poleg teh se dejanje v hrvaščini lahko izraža še s sedanjikom in tudi z drugimi glagolskimi oblikami. Perfekt je osnovna

168 O problemih iskanja in izbire mogočih prevodnih postopkov v primerih, ko gre za neskladne elemente kulture in civilizacije, prim. Ivir (1987, 1991a) in Đukanović (1992, 1994). Zanimivo raziskavo o prevodnih ekvivalentih ključnih besed v semantičnem polju *slika (slikarstvo)* v umetnostnozgodovinskih besedilih je prispevala Čebren (1999): vzpostavila je prevodne modele za kitajski, angleški in slovenski jezik, jih primerjala ter ugotovila razlike in podobnosti med njimi. Temu problemu je posvečena vrsta prispevkov v zborniku *Prevodenje: suvremena strujanja i tendencije* (Mihaljević-Djigunović in Pintarić, ur., 1995), npr. *Je li sve prevedljivo?* R. Venturina; *U svezi s prevodenjem na ukrajinski* M. Popovića in R. Trostinske; *O prevodljivosti Máchina Maja* D. Sesar; *Prevodenje nazivlja srednjovjekovne odječe* I. Raffaelli; *Faule Grete i mila Gera. O prevodenju nekih kulturnospjecifičnih frazema* N. Ivanetić in U. Karlavaris Bremer itd.

169 Prim. članek o prevajanju slovenske dvojine v srbsčino (Vlahović, 1990).

pretekla glagolska oblika, s katero izražamo pretekla dejanja na splošno ali nediferencirana pretekla dejanja (Minović, 1987), aorist, imperfekt in pluskvamperfekt pa so glagolske oblike za izražanje specifičnih ali diferenciranih preteklih dejanj. Takšen sistem preteklih glagolskih oblik, kot ga ima hrvaški jezik, se je razen v slovenščini ohranil v vseh drugih južnoslovanskih jezikih. Slovenščina pa ima od glagolskih oblik za izražanje preteklosti samo perfekt in pluskvamperfekt (tabela 25).

Tabela 25: *Pretekle glagolske oblike*

Hrvaščina	Slovenščina
perfekt	perfekt (preteklik)
aorist	/
imperfekt	/
pluskvamperfekt	pluskvamperfekt (predpreteklik)

V jeziku se dogaja, da zaradi svoje »ekonomije« sčasoma izgublja slovnične oblike (strukture) in njihove vloge, ali pa samo oblike, ne pa tudi vlog. Ta proces opisuje Silić (1987, 54) tako, da se izgubljene oblike lahko nadomestijo z drugimi oblikami, ki v jeziku že obstajajo, hkrati pa poleg lastnih vlog privzamejo še vloge izgubljenih oblik. V ta proces so vstopile tudi pretekle glagolske oblike, zlasti v analitično-formalni sferi njihove uporabe. »Oblike aorista, imperfekta in pluskvamperfekta so kompenzirane z obliko perfekta, ki je hkrati postal (poleg svoje) tudi nosilec njihovih vlog. Tako lahko danes že govorimo o aoristni, imperfektni, pluskvamperfektni in (njemu prvotno pripadajoči) perfektni vlogi perfekta ali o aoristnem, imperfektnem, pluskvamperfektnem in perfektnem pomenu perfekta« (Silić, 1987, 15). Poglejmo zdaj, kakšne vloge sta v hrvaškem jeziku imela aorist in imperfekt nekoč in katere od navedenih vlog imata še danes.

21.2. Aorist in imperfekt v hrvaškem jeziku nekoč in danes

Aorist in imperfekt sta zbudjala in še vedno zbudjata interes ne le domačih in tujih jezikoslovcev, temveč tudi tistih, ki se učijo hrvaščino kot tuji jezik – ti najpogosteje sprašujejo, ali sta to »živi« glagolski obliki.¹⁷⁰ V prvem delu tega poglavja bomo predstavili nekaj pomembnejših pogledov jezikoslovcev na aorist in imperfekt ter na njuno vlogo v hrvaškem jeziku, v drugem delu pa bomo odgovorili na vprašanja, ali se aorist in imperfekt danes uporabljata v hrvaščini in če da, kdaj in v katerih funkcijskih zvrsteh.

170 O tem problemu sta že pisala Opačić (1987) in Težak (1977/78a).

Večina avtorjev hrvaških slovnice in jezikovnih priročnikov podobno definira tvorbo aorista in imperfekta; njihova mnenja se delno razlikujejo ali si celo nasprotujejo pri določanju njune uporabne vrednosti oziroma pri natančnejšem opisu njunih pomenov.¹⁷¹

Maretić (1963, 615) poudarja, da se aorist uporablja pogosteje od imperfekta, v južnih krajih se uporablja tudi v »preprostem govoru«, v ostalih predelih pa manj. Obe glagolski obliki sta običajni v ljudskih pesmih »zaradi oblikovanja verza«. Avtor tudi podrobneje razlaga razlike v izražanju preteklih dejanj za obe obliki.

Avtorji *Hrvatske gramatike* (Barić idr., 1995, 412–413) poudarjajo, da je uporaba aorista in imperfekta slogovno zaznamovana (aorist se uporablja pogosteje od imperfekta). Ti dve glagolski obliki se najpogosteje uporabljata v literarnih delih, s čimer jih močno slogovno zaznamujeta; danes ju »v glavnem ni v pogovornem jeziku in informativnih besedilih«.

Težak in Babić (1992, 265) podrobneje opisujeta samo dejanja, ki se izražajo z aoristom (kratka, hitra, dinamična), ne pa tudi funkcijskih zvrsti, v katerih se aorist pojavlja. Ravno obratno – pri imperfektu avtorja navajata samo zvrsti, v katerih se ta pojavlja, in sicer je imperfekt predvsem izrazno sredstvo umetnostne zvrsti jezika in se, kot pravita avtorja, ne pojavlja v znanstveni, poslovni in strogo informativnih podzvrsteh publicistične zvrsti.

Po Ragužu (1997, 185–186) se z aoristom izraža »absolutna preteklost pri živem prikazovanju preteklih, neposredno doživetih dogodkov. Ni tako pogost, vendar je pogostejši, kot trdijo hrvaške slovnice. Celo v pogovornem jeziku ga najdemo: »Što to učini?; Što ono *pade?*« Zlasti pogost je v literarnih in zgodovinskih besedilih. Kot večina avtorjev tudi Raguž poudarja, da je imperfekt skoraj že izginil; obstaja v posameznih primerih, in sicer najpogosteje kot oblika glagola *biti*.

Minović (1987, 165–170) navaja, da se aorist najpogosteje uporablja v pogovornem jeziku in v umetnostni zvrsti, v drugih zvrsteh ga skoraj ni. Aorist vnaša »živost v pripoved«, ki jo omogoča nekaj dejavnikov: uporaba dovršnih glagolov in kratkost oblik, vse to pa pripomore k slogovni zaznamovanosti aorista. Z uporabo različnih preteklih oblik se pisatelji izogibajo monotonosti in dosejajo večjo ekspresivnost. Imperfekt se vendar uporablja redkeje od aorista, redkeje v pogovornem jeziku, nekoliko pogosteje pa v umetnostnem. Kot drugi avtorji tudi Minović navaja nekatere od razlogov za izginjanje imperfekta: na eni strani obstajajo štiri pretekle oblike,

171 Avtorji slovnice se manj ukvarjajo s slogovnimi in z zvrstnimi značilnostmi aorista in imperfekta, na kar je opozoril že Težak (1977/78a, 5), ko je med drugim navedel sedem temeljnih značilnosti imperfekta, ki v hrvaških jezikovnih priročnikih »niso omenjene niti z besedo«.

poleg teh so, kot smo že povedali, pretekla dejanja izražena tudi v nepreteklih oblikah; na drugi strani pa v jeziku obstaja težnja po poenostavljanju (gospodarnosti) vseh oblik. Danes ni več čutiti njegovega avtentičnega, diferencialnega pomena, poleg tega pa tudi tisti govorci, ki imperfekta nimajo v svojem »jezikovnem čutu«, zaradi konteksta razumejo informacijo, ubesedeno v imperfektu.

N. Opačić (1987, 241) poudarja, da aorist in imperfekt »v komunikacijskem smislu uporabe jezika danes nista potrebna, zato se v ta namen redno zamenjujeta s perfektom«. Ti dve obliki po avtoričinem mnenju vstopata v t. i. slogovno rezervo, v glavnem se uporabljata v umetnostni zvrsti, v drugih pa sta nepotrebna, zato ju tam niti ne najdemo.

Tudi Pranjković (1998, 125–127) poudarja reducirano uporabo preteklih oblik aorista, imperfekta in pluskvamperfekta, ki so danes izrazito zaznamovani kot »arhaični in/ali regionalni«, kar še posebej velja za imperfekt in pluskvamperfekt, kadar se tvori z imperfektom glagola *biti* (*bijah došao*). Če pa se pluskvamperfekt tvori s perfektom pomožnega glagola (*bio sam došao*), je še vedno relativno pogost v primerih, ko želimo poudariti, da se je neki proces zgodil pred nekim drugim procesom v preteklosti. Aorist je, po avtorjevem mnenju, tudi danes povsem običajen, vendar samo v govorenih situacijah (pogovorni jezik), v katerih označuje proces, ki se je zgodil neposredno pred govornim dejanjem, npr. *Pade mi olovka*.¹⁷² Avtor na koncu poudarja, da so aorist, imperfekt in pluskvamperfekt v vseh zgoraj navedenih zgledeh zamenljivi s perfektom.

Iz tega pregleda je razvidno, da so pretekle glagolske oblike v sodobnem hrvaškem jeziku reducirane. Posamezne oblike se izgublajo, obstajajo le še na ravni semantike. O imperfektu se celo govori kot o (skoraj) izumrli glagolski obliki. Odgovor na vprašanje, ali sta aorist in imperfekt v sodobnem hrvaškem jeziku »živa«, bi bil bolj negativen kot pozitiven. Aorist in imperfekt sta še vedno »živa«, vendar samo v nekaterih funkcijskih zvrsteh. Najpogosteje se uporabljata (aorist pogosteje od imperfekta) v umetnostnem jeziku, zlasti v lirski in epski poeziji ter pripovedni prozi, čeprav tudi tu obstajajo razlike med starejšo in sodobno književnostjo. Pri ostalih zvrsteh je potrebno poudariti omejeno uporabo aorista v pogovorni zvrsti ter v t. i. mejnih podzvrsteh publicistike. V pogovornem jeziku se aorist, kot smo že povedali, uporablja v govorenih situacijah, v katerih izraža proces, ki se je zgodil pred govornim dejanjem, oziroma kadar jezik v bistvu uporabljamo le kot sredstvo za orientacijo, npr. *Odob* (prim. tudi Tošović, 2006). Torej sta aorist in imperfekt svojo strukturno obliko in funkcijo pravzaprav obdržala le v umetnostnem jeziku, v katerem imata pomembno slogovno vlogo, medtem ko se v drugih zvrsteh skoraj vedno zamenjujeta s perfektom.

172 Zaradi svoje izrazne kratkosti je raba imperfekta in aorista ponovno oživila, in sicer v SMS-sporočilih (Znika, 2006, in Tošović, 2006).

21.3. Aorist in imperfekt v umetnostni zvrsti

Kaj vse izražamo z aoristom in imperfektom v umetnostnem jeziku? Kakšne so njune slogovne vloge? Z aoristom izražamo kratka in dinamična dejanja, ki so se v preteklosti zgodila nepričakovano. Glede na to, da je po obliki kratek in preprost (npr. v primerjavi z zloženim perfektom), je aorist živahnejši, slikovitejši in neposrednejši, z njim se izraža hitrost dejanja. Nasprotno pa imperfekt (ker ga uporabljamo redkeje od aorista, je tudi slogovno bolj zaznamovan) označuje neomejeno dejanje v preteklosti, ki traja dlje; z imperfektom se izražajo arhaičnost in duh preteklosti, slovesni, nevsakdanji dogodki, privzdignjenost (biblijski slog). Pogosto ponavljanje imperfekta glagola *biti* (*bijaše*) pri poslušalcih ali bralcih vzbuja pozornost. Zato je v ljudskem pripovedovanju in starejši književnosti začetno obvestilo o času dogajanja navadno povezano z imperfektom *bijaše*.

Tabela 26: *Aorist in imperfekt v umetnostni zvrsti*

Aorist	Imperfekt
pogostejša raba	redkejša raba, večja zaznamovanost
kratka, dinamična dejanja	»daljša« dejanja, neomejenost dejanja
živahnejši, neposrednejši, slikovitejši	/
krajši preprostejši	/
hitrost dejanja	/
/	arhaičnost, duh preteklosti
/	slovesni, nevsakdanji dogodki
/	variiranje končnic (-ah, -jah, -ijah)
/	privzidgnjenost (biblijski slog)

Katere slogovne lastnosti dosegajo pisatelji z uporabo aorista in imperfekta in zakaj ju uporabljajo (Težak, 1977/78a, b, 53)?

- Da bi se izognili monotonosti glagolskih oblik in dosegli večjo ekspresivnost.
- Zaradi ritma in metra (*Jer Potjeh bočaše da djedu istinu kaže ...*).¹⁷³
- Zaradi zvočnosti: npr. onomatopeja (... *a ono iz rakite i šaša dotrkaše, dodipaše sve mali bjesovi kao onaj prvi.*), aliteracija (*Dok Bjesomar tako biraše bjesove, dotle Marun ...*) itd.
- Zaradi strnjivosti, jedrnatosti (*Zacviči bijes, ugrize Potjeha za nogu i puznu kao gušter pod kamen.*).
- Zaradi stavčne zgradbe, npr. razvrščanja naslonk (*Ali Potjeh vrlo ljubjaše istinu, zato ne htjede ...*).

173 Vsi primeri so iz pripovedke *Kako je Potjeh tražio istinu* (Brlić-Mažuranić, 1968, 21–38).

Navedeni primeri nam nazorno kažejo, da imata aorist in imperfekt v umetnostni zvrsti izredno slogovno vlogo. Danes se pojavljata tudi v prevodni književnosti, na kar sta opozorila že Težak (1977/78a, b) in Opačić (1987), in sicer v primerih, ko variiranje preteklih glagolskih oblik v izvorniku navaja prevajalce k variiranju oblik tudi v prevodu (ne glede na to, da pretekle oblike izvornika in prevoda niso enake).

21.4. Pretekle oblike v *Pripovedkah iz davnine Ivane Brlić-Mažuranić*

O Ivani Brlić-Mažuranić,¹⁷⁴ hrvaškem Andersenu, obstaja bogata literatura, v kateri pa vendarle manjkajo sistematičnejše raziskave avtoričinega jezika in sloga, ki sta deležna hval od A. G. Matoša do danes.¹⁷⁵ Ob branju *Pripovedk* čutimo živost pripovedovanja, duh davnine in preteklosti, čarobnost minulih časov in čarobnost besed, ki je pisateljica ne dosega le z besediščem, ampak tudi z izbiro in variiranjem glagolskih oblik, zlasti t. i. arhaičnih oblik (aorist, imperfekt in pluskvamperfekt). »Ko bralec srečuje zdaj aorist, zdaj imperfekt, zdaj pluskvamperfekt skoraj v vsakem delčku pripovedi, čuti, kot da ga te arhaične oblike preplavljajo.« (Težak, 1970, 79). Odlomek iz pripovedke *Regoč* bo ilustriral variiranje preteklih oblik, naslednji odlomek pa bo služil za primerjavo slovenskega prevoda in hrvaškega izvornika.

- (1) Zvao se pak taj čovjek Regoč i življaše u Legenu gradu i nije imao posla nego da broji kamenje Legena grada.
- (2) Ne bi on nikada mogao izbrojiti da ne imadaše onako veliku glavu kao badanj.
- (3) Ali ovako brojio on i brojio – već hiljadu godina tako brojio i bijaše već izbrojio trideset zidina i petora vrata legenska.
- (4) Kad je Kosjenka opazila Regoča, skrstila ruke od čuda.
- (5) Ne mogaše ona pomisliti da ima ovako velikog stvora na zemlji.
- (6) Sjedne Kosjenka Regoču do uha (a bijaše uho Regočevo veliko kao cijela Kosjenka) i povika mu u uho:
- (7) – A nije li ti zima, baća?
- (8) Probudi se Regoč, nasmije se i pogleda Kosjenku.
- (9) – Ej! Zima, dakako da je zima – progovori Regoč takvim krupnim glasom kao da grmi izdaleka.

174 Ivana Brlić-Mažuranić (1874–1938) je v književnosti zapisana kot najboljša hrvaška pisateljica za otroke. Iz njene nevelike bibliografije izstopajo *Čudovite dogodivščine vajenca Hlapića* (1913), *Pripovedke iz davnine* (1916) in *Jasja Dalmatin, podkralj Gudžerata* (1937). *Pripovedke iz davnine* so, zahvaljujoč magični moči avtoričine domišljije, postale svetovna uspešnica, avtoričini junaki, njihove zgrade in nezgode ter njihov čudežni svet pa se uvrščajo v samosvojo zvrst bajeslovne književnosti.

175 Najsistematičnejši prikaz jezika I. Brlić-Mažuranić, zlasti variiranja glagolskih oblik v *Pripovedkah iz davnine*, je prispeval Težak (1970). O akustično-ritmični ekspresivnosti jezika in sloga I. Brlić-Mažuranić prim. Skok (1995).

- (10) A bijaše Regoču silni nos pocrvenio od studeni, a kosa i brada bijahu posuti injem.
- (11) – Bože moj, ovoliki silni čovjek, pa nećeš sebi da učiniš krov protiv studeni – reče Kosjenka.
- (12) – E, zašto bih? – reče Regoč i nasmije se opet – doći će sunce. (...)
- (Brlić-Mažuranić, 1968, 54–55)

Poglejmo, kako se izmenjujejo pretekle glagolske oblike za izražanje preteklosti pri srečanju vile Kosjenke in Regoča.

Tabela 27: *Pretekle glagolske oblike v Regoču*

Poved	Glagolska oblika
1.	okrnjeni perfekt (<i>zvaó se</i>) + imperfekt (<i>življaše</i>) + perfekt (<i>nije imao</i>)
2.	imperfekt (<i>imađaše</i>)
3.	okrnjeni perfekt (3 x <i>brojio</i>) + pluskvamperfekt (<i>bijaše izbrojio</i>)
4.	perfekt (<i>je opazila</i>) + okrnjeni perfekt (<i>skrstila</i>)
5.	imperfekt (<i>mogaše</i>)
6.	imperfekt (<i>bijaše</i>) + aorist (<i>povika</i>)
7.	/
8.	aorist (<i>probudi se</i>) + aorist (<i>pogleda</i>)
9.	aorist (<i>progovori</i>)
10.	pluskvamperfekt (<i>bijaše pocrvenio</i>) + pluskvamperfekt (<i>bijahu posuti</i>)

Odlomek se kot tudi večina ljudskih bajk začne z okrnjenim perfektom (*zvaó se*), ki je navadno tudi izhodiščni pripovedovalni čas, za njim nastopi imperfekt, s katerim je pričaran občutek »dolgosti« življenja (*življaše*) in duh preteklosti, ter perfekt (*nije imao*) za izražanje pripovedovalčevega komentarja. Izrazito noto arhaičnosti in ekspresivnosti ima v 2. povedi imperfekt (*imađaše*). Če bi pisateljica uporabila perfekt, opis velikosti Regočeve glave ne bi bil tako stilno zaznamovan. Zaradi ritma nastopi v 3. povedi najprej okrnjeni perfekt (celo trikrat se ponovi *brojio*), potem pa pluskvamperfekt z obliko *bijaše izbrojio* (in ne *bješe izbrojio* ali *bio je izbrojio*), ker daje pisateljica v svojih *Pripovedkah* prednost prav tej obliki. V 4. povedi se zaradi ustvarjanja ritma izmenjujeta perfekt in okrnjeni perfekt, v 5. povedi pa prevladuje imperfekt *mogaše*, s katerim se izognemo ponavljanju zloga *je* (*kad je opazila, nije mogla*). Imperfekt glagola *bijaše* (6. poved) pisateljica uporablja, kadar želi poslušalca ali bralca opozoriti na neko pomembno podrobnost, v tem primeru

na velikost Regočevega ušesa, temu pa sledijo aoristi (6., 8., 9. poved), s katerimi je izražena dinamičnost dejanj, hitrost gibov (*povika mu na uho, probudi se Regoč, pogleda, progovori*). Ritem in nevsakdanjost dogodkov imata pomembno vlogo pri izbiri pluskvamperfekta v 10. povedi (*bijaše pocrvenio, bijahu posuti*). Kot vidimo, se v tem kratkem odlomku ritmično prepletajo različne pretekle glagolske oblike, vendar izredno premišljeno in s točno določeno slogovno vlogo, kar se odraža v vseh delih I. Brlič-Mažuranić. Prav takšna, funkcionalna raba glagolskih oblik, s katerimi Brličeva ustvarja neponovljive vizualno-akustične slike, ostaja tudi v recepciji današnjih učencev, kar je potrdila empirična raziskava K. Visinko (2000). Rezultati raziskave so pokazali, da so osnovnošolci (od tretjega do osmega razreda) doživeli moč in lepoto zvoka ter pomena glagolov v aoristu in imperfektu ter so jih pri pisanju lastnih besedil tudi sami uporabili. Avtorica navaja, da se v pisanih delih učencev pojavljajo zlasti aoristi in imperfekti naslednjih glagolov: *nađob, uđob, ugledab, upitab* itd. ter *bijaše, krenuše, rekoše* itn., kar pomeni predvsem za učence 4. in 5. razreda precejšen napredek pri jezikovnem izobraževanju.

21.5. O prevajanju *Pripovedk iz davnine* v slovenščino

In kako je bogastvo in variiranje preteklih oblik uresničeno v slovenskem prevodu *Pripovedk* I. Brlič-Mažuranić?¹⁷⁶ Poglejmo prevod analiziranega odlomka iz *Regoča* v slovenščino.

- (1) Temu človeku pa je bilo ime Regoč, živel je v mestu Legenu in nobenega drugega dela ni imel, samo kamenje v mestu Legenu je štel.
- (2) In nikoli ga ne bi utegnil prešteti, če ne bi bil imel kakor čeber velike glave.
- (3) Tako pa je štel in štel – že tisoč let je tako štel in naštel trideset zidov in pet legenskih vrat.
- (4) Ko je Kosenka opazila Regoča, je v začudenju prekrizala roke.
- (5) Niti pomisliti ni mogla, da so tako veliki ljudje na svetu.
- (6) Kosenka je sedla tik Regočevega ušesa (Regočevo uho pa je bilo tolikšno kakor cela Kosenka) in mu zavpila na uho:
- (7) »Boter, kaj te ne zebe?«
- (8) Regoč se je zbudil, se zasmejal in pogledal Kosenko.
- (9) »Eh, zebe, seveda me zebe,« je spregovoril Regoč s tako debelim glasom, kakor da grmi v daljavi.
- (10) Ogromni Regočev nos je bil ves rdeč od mraza, po laseh in bradi pa se mu je bilo nabralo inje.

176 V tem prispevku smo se osredotočili na prevajanje preteklih oblik v slovenščino, čeprav bi bila zelo zanimiva npr. analiza besedišča izvirnika in prevoda *Pripovedk iz davnine*.

- (11) »Moj bog, tako orjaški človek si, pa si nočeš napraviti strehe, da ne bi zmrzoval,« je dejala Kosenka.
- (12) »Eh, čemu bi jo gradil?« je odgovoril Regoč in se zopet zasmel, «saj bo posijalo sonce.»

(Brlić-Mažuranić, 1972, 39–40; prev. T. Potokar)

Kako je prevajalec prevedel (transponiral)¹⁷⁷ pretekle oblike iz izvirnika v slovenščino?

Tabela 28: *Pretekle glagolske oblike v prevodu Regoča*

Hrvaščina	Slovenščina
okrnjeni perfekt	perfekt (<i>je štel, štel, je štel</i> (3)) (<i>je prekrizala</i> (4))
perfekt	perfekt (<i>ni imel, je opazila</i> (4))
aorist	perfekt (<i>zavpila</i> (6), <i>se je zbudil, se zasmel</i> (8), <i>je spregovoril</i> (9))
imperfekt	perfekt (<i>živel je</i> (1), <i>ni mogla</i> (5), <i>je bilo</i> (6)) II. pogojniki (<i>ne bi bil imel</i> (2))
pluskvamperfekt	perfekt (<i>naštel</i> (3), <i>je bil</i> (10)) pluskvamperfekt (<i>je bilo nabralo</i> (10))

Iz tabele 28 je razvidno, kako je prevajalec transponiral pretekle glagolske oblike iz hrvaščine v slovenščino. Okrnjene perfekte, ki so sami po sebi slogovno zaznamovani in ki v hrvaščini pričarajo živost v pripovedovanju in s katerimi dosegamo »močno ekspresivnost in močno slogovno zaznamovanost povedanega« (Katičić, 1986, 52), je prevedel s perfekti. Aorist in imperfekt je prevajal s perfekti. Enkrat se je odločil, da namesto imperfekta (*imađase*) uporabi II. pogojniki (*In nikoli ga ne bi utegnil prešteti, če ne bi bil imel kakor čeber velike glave.* (3)), s katerim navadno izražamo dejanje, ki bi se lahko zgodilo v preteklosti (pogojniki). Zanimivo je, da se prevajalec celo ni odločil za dosledno prevajanje pluskvamperfekta, npr. v 3. povedi ga je prevedel s perfektom in s tem slogovno nezaznamovano. Če govorno interpretiramo izvornik in prevod, v prevodu opazimo pomanjkanje akustične in ritmične ekspresivnosti ter »arhaičnosti in davnine«. Čarobnosti minulih časov v prevodu ni bilo možno uresničiti z variiranjem glagolskih oblik, s katerimi pretanjeno izražamo časovna razmerja in trajanja, lahko pa bi jo uresničili z drugimi prevodnimi postopki, npr. s pomočjo besedišča.¹⁷⁸ Prevajalec bi se na eni strani

177 S terminom transpozicija označujemo enega od prevajalskih postopkov, v katerem zamenjujemo del diskurza »enega sistema z vsebinsko bližjim, po izrazu pa drugačnim delom diskurza v drugem sistemu« (Škiljan, 1987, 144).

178 »Če kakšne gramatične kategorije v jeziku ni, njen pomen lahko prevedemo v ta jezik s pomočjo leksike« (Jakobson, 1989, 207).

lahko odločil npr. za določene slogovno zaznamovane lekseme, na drugi pa tudi za dosledno prevajanje pluskvamperfekta (kot da bi se ga pri prevajanju izogibal), ki ima v slovenskem jeziku vrsto različnih vlog, kajti slovenski pluskvamperfekt ni »zgolj stilna varianta perfekta, saj ima določen in omejen obseg uporabe in svoj lastni pomen« (Pogorelec, 1960/61, 112).

Namen poglavja je bil opozoriti ne samo na težave pri prevajanju neskladnih in »neprevedljivih« elementov kulture in civilizacije, ampak tudi na težave, do katerih prihaja pri prevajanju določenih slovničnih struktur, ki jih jezik prevoda ne pozna. Poseben pristop zahtevajo nekatere slovnične strukture, ki so v izvirnem jeziku doživele prenekatero spremembo in do katerih imamo danes drugačen odnos. Taki sta tudi hrvaški pretekli glagolski obliki aorist in imperfekt, ki sta danes reducirani in rezervirani predvsem za literarnoumetnostno zvrst, v kateri imata posebno slogovno vlogo. Kako je prevajalec prevajal pretekle glagolske oblike iz hrvaščine v slovenščino, je ilustrirano s primerom iz zbirke *Pripovedke iz davnine* Ivane Brlić-Mažuranić, v kateri je ravno variiranje arhaičnih oblik zelo pomembno. Na to posebnost ter tipičnost jezika in stila Brličeve, s katerima sta izraženi »arhaičnost davnosti« in čarovnija davnih časov, prevajalec na žalost ni bil preveč pozoren, niti takrat ne, ko bi to lahko dosegel ne samo z npr. doslednim prevajanjem predpreteklika, ampak tudi z drugimi prevajalskimi postopki. Seveda ima vsak prevajalec svoje modele, ki izražajo njegovo dožemanje izvirnika, kontrastivnih odnosov med jezikom izvirnika in jezikom prevoda, njegovo poznavanje prevodne tradicije in splošno sposobnost jezikovnega in kulturnega posredovanja.

Prevedla: Đurđa Strsočglavec

22. Kako Izraditi jezični test

Vesna Požgaj Hadži, Ina Ferbežar

Prije početka: Ocijenite govornika u tekstu koji slijedi.

A: Dobar dan.

B: Dobar dan.

A: Pa ja ću...

B: Kako vam mogu pomoći?

A: Pa da, provali su mi u auto d..., danas sam, danas-sutra kad sam htio da odem na posao našao sam da... s... da su mi provali u auto.

B: M-hm... kada je to točno bilo?

A: Ma ne znam. Ja sam juče...uvečer sam parkirao auto ispred mog stana, a danas-sutra kad sam htio da idem bio je... bio je osim... bio je ulomljen u auto.

B: M-hm... emm... gdje ste ga točno parkirali?

A: Ma tamo gdje ga vjedno... tamo gdje ga uvijek parkiram.

B: Emm... možda ste ga parkirali na nekom drugom mjestu?

A: Ne, ne, ne, ne. Pa tamo gdje ga uvijek...

B: Sigurno ga uvijek na tom mjestu parkirate.

A: Da, da, uvijek, uvijek. (...)¹⁷⁹

Kod zadatka koji vam postavljamo sigurno biste (nas) željeli pitati:

- Koga da ocjenjujem? (Najvjerojatnije ste ocjenjivali stranoga govornika – profesionalna deformacija.)
- Što da uopće ocjenjujem? (Najvjerojatnije ste – iz navedenoga razloga – ocjenjivali njegovu jezičnu kompetenciju.)
- Po kojim mjerilima? Kakav da dakle »metar« upotrijebim? (Vjerojatno ste se ograničili na ocjenjivačke postupke koje i inače upotrebljavate.)
- Što je svrha mogega ocjenjivanja? Za što će se upotrijebiti rezultati? Hoće li se govornici uspoređivati? Kako? Što će značiti razlika između pojedinih ocjena?

Odgovori na ta pitanja sigurno su temelj svakoga mjerenja, bilo jezičnoga bilo nekoga drugoga. Zato ih moramo dobro poznavati i prije nego što se prihvatimo izrade bilo kakvoga testa. U polazište razmišljanja o jezičnom testiranju stavit ćemo neposrednoga korisnika testa – u našem slučaju stranoga govornika čiju (više ili manje) ograničenu jezičnu kompetenciju želimo izmjeriti.

¹⁷⁹ Snimljeno lipnja 2007. godine u Ljubljani.

22.1. Za početak: malo teorije

Kada započinjemo mjerenje, moramo najprije postaviti teoretski model onoga što namjeravamo mjeriti. U našem slučaju to će biti model jezične kompetencije, odnosno ako upotrijebimo općenitiji izraz, jezičnoga znanja (usp. Bachman i Palmer, 1996). Međutim, pravilno definirati jezično znanje vrlo je složena zadaća: riječ je, naime, o jako zamršenoj i kompleksnoj pojavi. Najutjecajniji modeli – barem oni kojima se jezična kompetencija pokušala definirati upravo za potrebe mjerenja (npr. Bachman, 1990; Bachman i Palmer, 1996) – predstavljaju je kao sastavljenu kompetenciju. Tako je u Bachman-Palmerovu modelu jezično znanje (engl. *language knowledge*) sastavljeno od organizacijskoga znanja, koje nadalje čine gramatičko (leksik, sintaksa te pravogovor i pravopis) i tekstno znanje (kohezija i retorička ili konverzacijska organizacija), te od pragmatičnoga znanja, koje je sastavljeno od funkcionalnoga i sociolingvističkoga znanja. Sve te dijelove jezičnoga znanja usmjerava strateška kompetencija (Bachman i Palmer, 1996). Autori su jezično znanje tako »razdrobljeno« predočavali zato što ga je kao takvo najlakše mjeriti – lakše je mjeriti njegove pojedine segmente, pa i nepotpune. Kad bismo ga željeli izmjeriti u čitavoj njegovoj cjelovitosti, morali bismo pratiti korisnika jezika na njegovim jezičnim putovima i dulje vrijeme pratiti njegovo jezično ponašanje. Međutim, to bi bilo vrlo neekonomično iako bi bilo najautentičnije – ali o autentičnosti ćemo nešto kasnije. Tako nam ostaje »parcijalno« mjerenje pojedinih elemenata jezične kompetencije ograničenim instrumentima – jezičnim testovima.

Kao što smo već rekli u poglavlju 15, jezična kompetencija obično se definira kao apstraktni sustav pravila i različitih kompetencija (npr. gramatičke, leksičke, sociokulturne itd.) i bez konkretnih okolnosti samo je potencijalna kompetencija govornika. Njezinu realizaciju možemo pratiti tek u konkretnoj situaciji koja se očituje jezičnom uporabom – produkcijom koju nazivamo performancija. Ona se naime »vidi« i nju je moguće mjeriti. Upravo zato se iz »konkretno« performancije može zaključiti o jezičnoj kompetenciji (Ferbežar, 1999, 423–424. i poglavlje 15).

Naravno da se tu otvara pitanje koja jezična kompetencija treba biti polazište za naš model. Da li da polazište bude ideal(izira)ni domaći govornik kojega je generativno jezikoslovlje (a poslije njega i strukturalno) smatralo referentnim mjerilom za jezičnu produkciju (Spillner, 1995)? Ili da, kao što predlažu novije teorije, polazište za ocjenu stupnjeva jezične kompetencije bude spretan strani korisnik jezika?

Bez obzira na to na koju se od teorija oslanjamo, možemo se složiti da je jezična kompetencija promjenjiva: učenjem i uporabom može se odgovarajuće raširiti, a s druge strane sklona je i nezadrživim procesima smanjivanja kada jezik prestanemo

učiti i ne upotrebljavamo ga. Ukratko, dinamična je i stupnjevita. Pitanja stupnjevitosti jezične kompetencije u prvome jeziku rijetko se postavljaju – u najboljem slučaju kod istraživanja funkcionalne pismenosti; sama po sebi razumljivom čini se kod jezične kompetencije stranih korisnika nekoga jezika. To ističemo zato što se dinamična priroda jezičnoga znanja u postupcima jezičnoga testiranja nekako gubi. Činjenica je, naime, da jezični test »zamrzava« jezično znanje na onome stupnju za koji je test namijenjen (ili ispod njega) – ovisno o tome kakav je rezultat pojedinac postigao na testu. Na to sigurno snažno utječu i drugi čimbenici koji nisu (nužno) povezani s njegovim jezičnim znanjem (npr. trema na testu, vrijeme dana, odnos prema stvarima itd.). U testologiji govorimo o tzv. testnoj performanciji (Ferbežar, 1999) koja osim spomenutoga odražava i pojedinačnu spretnost rješavanja testova, slično rješavanju križaljki, slagalica, sudokua.

Rekli smo već da je za sada najpraktičniji instrument za mjerenje i ocjenu jezične kompetencije jezični test. Ovdje se nećemo detaljno upuštati u to što je (jezični) test. Pojednostavljeno možemo reći da je riječ o standardiziranom postupku koji izaziva određenu aktivnost, a ona odražava stupanj mjerene kompetencije (u našem slučaju jezične) koji bi test trebao barem približno objektivno izmjeriti, i to tako da se pokažu razlike između osoba koje testiramo. Test je, dakle, nekakvo pitanje – ako je pravilno postavljeno, dat će i odgovarajući, pouzdan odgovor. U testologiji govorimo o valjanosti (što mjerimo), objektivnosti (kako mjerimo), osjetljivosti (razlike između osoba) i pouzdanosti testa. Pouzdanost je povezana s testom i njegovim bodovanjem: test je pouzdan kada ista osoba daje jednak odgovor na isto pitanje (uz pretpostavku da se u tom vremenu njezina kompetencija koju testiramo ne mijenja) i da se njezin odgovor uvijek ocjenjuje jednako – bez obzira na to tko (i što) boduje, odnosno ocjenjuje test (Ferbežar i dr., 2004b).

Problematika jezičnoga testiranja, a posebno ocjenjivanja, vrlo je složena; o njoj je napisano mnoštvo knjiga i zato je na ovako ograničenom prostoru nećemo moći detaljnije predstaviti. Zato ćemo radije kod konkretnih primjera otvoriti nekoliko pitanja i ponuditi ih na razmišljanje te upozoriti na neke zamke koje »postavlja« jezično testiranje. Međutim, prije nego što krenemo na konkretne primjere još nekoliko riječi o didaktici/metodici poučavanja i testiranja.

Od 70-ih godina prošloga stoljeća u jezičnom poučavanju i, posljedično, u testiranju uvriježila se tzv. komunikacijska metoda koja je učenje od znanja o jeziku pomaknula prema učenju za odgovarajuće jezično sporazumijevanje u različitim situacijama. U jezični razred i jezične testove donijela je simulaciju realne jezične uporabe. Iz komunikacijske metode posljednjih se godina razvila tzv. *task-based* metoda, koja usmjerava prema odgovarajućem jezičnom ponašanju zadacima koji izazivaju »pravu« (ne

simuliranu) interakciju među onima koji uče jezik. Ta metoda koja usmjerava prema jezičnome ponašanju potvrdila se u jezičnim razredima i jezičnom testiranju. Osobito se upotrebljava pri poučavanju i testiranju djece u predškolsko doba, a i kod odraslih s posebnim potrebama (npr. nepismenih). S njome je tijesno povezan koncept autentičnosti. To je vrlo važan koncept koji se odnosi na tekstove uključene u nastavu jezika te na situacije, odnosno jezične zadatke koji prate te tekstove i reakcije na te zadatke. Kada govorimo o autentičnosti tekstova, ne mislimo samo na tzv. originalne tekstove. Zapravo je većina tekstova koji se uključuju u jezične testove na jedan ili drugi način priređena ili su čak napisani posebno za testove. Pitanje originalnosti tu, naime, treba raširiti na pitanje relevantnosti tekstova za ciljnu publiku. A ako želimo izazvati autentičnu jezičnu uporabu kakva je karakteristična i za netestne komunikacijske situacije, moramo uzeti u obzir s jedne strane tekstove relevantne za ciljnu publiku, a s druge zadaci kojima mjerimo tu jezičnu uporabu moraju biti pripremljeni tako da izazovu autentičnu reakciju. To u praksi znači da testirane osobe zadatkom treba staviti u takvu situaciju u kojoj će imati mogućnost odazvati se odgovorom koji je za njih tipičan, uobičajen, dakle autentičan, svejedno je li riječ o odgovorima riječima ili drukčijima (Ferbežar i dr., 2004b).

22.2. Planiranje testa: specifikacija

Prije nego što započnemo izradu testa moramo pripremiti odgovarajuću specifikaciju testa, koju smo donekle najavili već u uvodu. U njoj trebaju biti detaljno definirani različiti dopunski i prepleteni parametri (Ferbežar i dr., 2004b).

Svrha testa. Svrhe su jezičnih testova različite, ugrubo ih možemo podijeliti na one testove koji su namijenjeni za jezikoslovna istraživanja, odlučivanje o jezičnim programima i odlučivanje o ljudima. U jezičnom testiranju najviše se upotrebljavaju osobito potonji i smatraju se više-manje sudbinskima; odlučuju, naime, o tome hoće li pojedinac biti prihvaćen ili odbijen (prijemni testovi), kako će biti uvršten (testovi uvrštavanja), hoće li napredovati ili ne (testovi napredovanja), hoće li uspješno završiti neki nastavni proces ili ne (testovi uspješnosti). Nabrojani su testovi više-manje povezani s nastavnim procesom, a postoje i testovi koji provjeravaju jezičnu kompetenciju bez takve povezanosti: riječ je o vanjskim provjeravanjima koja proizlaze iz službenih potreba (npr. za obavljanje posla, upis na sveučilište, dobivanje državljanstva itd.) ili nekih drugih specifičnih potreba (tzv. testovi za posebne svrhe) i zato može imati vrlo široke društvene posljedice. One su posebno značajne.

Ciljna publika. Sa svrhom testa tijesno je povezana i ciljna publika. Naravno da nije svejedno hoće li naše testirane osobe biti djeca ili odrasli, jesu li početnici ili

usavršavaju svoje znanje, jesu li izvorni ili strani govornici nekoga jezika, je li riječ o skupini specijalista kojima je potreban poseban test. Svaka od nabrojanih skupina zahtijeva drukčiji test.

Svrha testa i ciljna skupina naravno definiraju i naglasak testiranja, to je ono **što mjeri naš test**. U specifikaciji moramo dakle predvidjeti koje ćemo kompetencije mjeriti njime – opću jezičnu kompetenciju, samo neki od njezinih elemenata ili određene specifične kompetencije za posebne potrebe. Dakle, moramo točno definirati konstrukt. Konstrukt je u testologiji hipotetična kompetencija koja se ne može neposredno pratiti. Takav je konstrukt u našem slučaju jezična kompetencija sa svim svojim elementima (Ferbežar i dr., 2004a).

Dijelovi testa i njihova vrijednost. Taj je parametar tijesno povezan s naglaskom testiranja i od ispitivača zahtijeva definiciju toga koliko će dijelova i koji će dijelovi sastavljati test i koliko će ti dijelovi, ako ih bude više, biti »teški«. Hoće li donijeti jednake udjele zajedničkoj ocjeni, hoće li neki od dijelova biti »teži« te time važniji? S dijelovima testa povezano je naravno i vremensko ograničenje koje moramo barem približno predvidjeti. Zato je vrlo važno da testovi budu predtestirani na sličnoj populaciji kakva je naša ciljna. Jezične testove koji mjere opću jezičnu kompetenciju obično čine dijelovi koji se odnose na četiri komunikacijske djelatnosti: receptivne djelatnosti slušanje i čitanje te produktivne govorenje i pisanje (s obzirom na specifičnost pojedinoga testa gramatika može biti njegov poseban dio, a može biti uključena u produktivne dijelove testa).

Tekstovi i druga građa. Za test nije tako važno jesu li tekstovi na kojima se zasnivaju testni zadaci originalni, priređeni ili posebno napisani. Mnogo je važnija njihova relevantnost za ciljnu populaciju. Osobe koje ćemo testirati morale bi se barem približno identificirati s tekstom koji moraju pročitati jer će ga tako mnogo lakše i bolje shvatiti. Možda će tekst pratiti i neki neverbalni poticaji, kao što su slike, grafikoni, tablice, kod slušanja šumovi, glazba i dr. Slikovni materijali osobito su važni kod testiranja djece. Kod tekstova za slušanje koje uključujemo u testove slušanja moramo paziti da oni budu namijenjeni slušanju. Ako je tekst u polazištu namijenjen za čitanje, treba ga za slušanje jako prirediti. Poseban je zahtjev kod izbora materijala nepristranost: tekstovi i dodatni materijali nikad ne daju prednosti nekoj od skupina ispitanika niti ih diskriminiraju ili čak vrijeđaju. Zato vrlo oprezno sa šalama i političkim temama.

Tipovi zadataka tijesno su povezani s tekstovima (ako su naravno zadaci vezani uz tekst – usp. u nastavku). Često naime već sam tekst nudi i tip zadatka. Za test je važno da za mjerenje pojedinih potkompetencija (npr. čitanja, slušanja itd.) upotrijebimo različite tipove zadataka koje naši ispitanici naravno poznaju. Nekim

ljudima, naime, bolje leže izborni tipovi zadataka, a drugi bolje rješavaju otvorene tipove. U testovima bi to trebalo imati u vidu i ponuditi »svakome nešto«.

Mjerila bodovanja i ocjenjivanja.¹⁸⁰ Ocjenjivačka mjerila moraju biti točno određena unaprijed i mora ih poznavati i naša testna populacija. Kod zadataka objektivnoga tipa to znači da moramo sve odgovore predvidjeti unaprijed, i to ne samo pravilne već i moguće i vjerojatne, a oni se moraju i jasno bodovati. Tako npr. kod receptivnih zadataka zapravo ocjenjujemo razumijevanje i ne odbijamo bodove za gramatičke pogreške u odgovoru (ako je npr. riječ o otvorenim pitanjima). Kod govorne i pisane produkcije mora biti jasno ocjenjivaču i ispitaniku što će se ocjenjivati i kako (npr. jezična pravilnost, sadržaj, leksik...). Ako testirane osobe znaju što ih na testu čeka, tome će posvećivati veću pozornost. To znači izradu jasnih ocjenjivačkih ljestvica, analitičkih i/ili cjelovitih, već u specifikaciji. Ocjenjivanje po takvim ljestvicama naravno zahtijeva odgovarajuću stručnu osposobljenost ocjenjivača koji se na ljestvice moraju odgovarajuće »kalibrirati« da ih mogu tumačiti barem približno jednako. Samo tako možemo postići pouzdanost ocjenjivanja. Idealno je ako produktivne dijelove testa mogu ocjenjivati dva ocjenjivača – jedan po analitičkoj ljestvici (po pojedinim parametrima, kao što su sadržaj, jezična pravilnost, interakcija, stil, leksik itd.), a drugi holistički (po dojmu).

22.3. Zamke u izradi testnih zadataka (primjeri dobre i loše prakse)

U nastavku poglavlja pogledat ćemo neke tipove zadataka, predstaviti njihove prednosti i mane te upozoriti na što autor testa mora paziti pri pripremi testnih zadataka.

22.3.1. Zadaci nepovezanih jedinica

Testne zadatke ugrubo možemo podijeliti na zadatke bez teksta i zadatke koji proizlaze iz teksta. Prvi su namijenjeni uglavnom provjeravanju gramatičkih struktura i nisu komunikacijski, a još manje autentični. Ograničavaju se na znanje o jeziku, a ne znanje jezika i kao takvi ne mjere jezičnu uporabu u konkretnoj komunikacijskoj situaciji. Dva primjera:

(1) *Oblikujte rečenice u prošlom (perfektu) i budućem vremenu (futura).*

- a) Ovdje sjedim od dva sata.
- b) Želite otputovati iz grada.

¹⁸⁰ Ovdje razlikujemo bodovanje, koje se odnosi na objektivne dijelove testa i provodi se na temelju tzv. bodovnih šablona, i ocjenjivanje, koje se odnosi na produktivne dijelove testa i vezano je za subjektivnu ocjenu odgovarajuće izvjezbanih ocjenjivača.

(2) *Zaokružite slovo ispred točno napisane rečenice.*

- a) Nekoliko djece igraju se u parku.
- b) Nekoliko djeca igra se u parku.
- c) Nekoliko djece igra se u parku.

Tzv. zadaci nepovezanih jedinica (engl. *discrete item*) sigurno su upotrebljivi za mjerenje određenoga segmenta jezične kompetencije; međutim, budući da nisu autentični, u jezičnim se testovima napuštaju na račun kontekstualiziranih zadataka, odnosno zadataka koji proizlaze iz teksta.

22.3.2. Zadaci izbornoga tipa

Ima više zadataka izbornoga tipa. Jedan je među njima izbor između dviju mogućnosti – pravilne i nepravilne, kao što se vidi u ovom primjeru:

(3) *Pažljivo slušajte razgovor,¹⁸¹ a zatim za navedene tvrdnje odgovorite jesu li točne ili nisu. (2 boda za svaki točan odgovor. Ukupno 8 bodova.).*

Podvucite točan odgovor.

1. Prilikom čekiranja, odnosno prijavljivanja Marko treba predati prtljagu.
točno netočno
2. Kad se objavi početak ukrcavanja, Marko treba proći kroz kontrolu putovnica.
točno netočno
3. Prilikom ukrcavanja Marko ne treba pokazati stjuardesi voznu kartu.
točno netočno
4. Ako se izgubi, neka pita osoblje koje radi u zračnoj luci da mu pomogne jer su veoma neljubazni i neugodni.
točno netočno

Iako zadatak omogućuje veliku mjeru pogađanja, smatra se jednim od najautentičnijih i često se upotrebljava pogotovo za testiranje razumijevanja govorenih tekstova (slušanja), i to razumijevanja glavnih dijelova teksta. Međutim, gornji zadatak uzrokuje poteškoće. Prva je od njih da bi se zadatak mogao riješiti bez čitanja teksta jer navodi neke opće tvrdnje. Ako imate iskustvo sa zračnom lukom, riješit ćete ga bez problema. Navođenje općih tvrdnji i inače je problem toga tipa zadataka pa je zato jedno od mogućih rješenja problema da ga nakon pripreme damo nekome riješiti bez teksta. Još dva konkretna problema: treća tvrdnja u negativnom je obliku. Negacija može zavesti ispitanika jer se, barem na hrvatskom jeziku, s tvrdnjom može složiti na dva načina: *da, ne treba*, ili *ne, stvarno ne treba*. Zato je

181 Da biste riješili ovaj zadatak, tekst za slušanje nije potreban.

dobro da ispitanici izabiru između odgovora *točno* i *netočno*, a ne između odgovora *da* i *ne*. Problematična je i četvrta tvrdnja – kao prvo zbog svoje dužine. Riječ je o zadatku za slušanje kojim ne provjeravamo i čitanje (iako se to naravno ne može posve izbjeći). I kao drugo zbog potpune nelogičnosti tvrdnje. Možemo zaključiti da u takvom zadatku tvrdnje moraju biti vrlo precizno postavljene; ako su tvrdnje u negativnom obliku, predlažemo da **ne budu** (podcrtale V. P. H. i I. F.) dvosmislene i da se istaknu velikim slovima, kosim tiskom i sl.

Da bi se smanjio stupanj pogađanja, testolozi su kod ovoga tipa zadataka uveli treću mogućnost – *nije u tekstu*. Međutim ta je dodatna mogućnost problematična jer se iz svih tekstova može štošta zaključiti – pa i onda kad nije eksplicitno izraženo, ali možda usprkos tomu može biti samo po sebi razumljivo. I u slovenskim testovima¹⁸² zadatak s trećom mogućnošću pokazao se statistički neprimjerenim.

Gornji zadatak donosi još jednu poteškoću: bodovanje. Za svaki odgovor predviđena su dva boda, što je neobično. Pogađanje se s jedne strane nagrađuje, a s druge strane naši se ispitanici za pogrešan odgovor jako kažnjavaju. Obično u testovima objektivnoga, odnosno zatvorenoga tipa, kakav je prikazan u primjeru 3, pravilna rješenja bodujemo jednim bodom. Takav način bodovanja vrijedi i kod otvorenih pitanja, koja se inače smatraju poluotvorenim tipom zadataka. I kod otvorenih pitanja treba vrijediti pravilo da jedna informacija donosi jedan bod.

Drugi izborni tip, nekako klasičan, jest izbor između triju ili više mogućnosti:

(4) *Izaberite pravilan oblik, kao što je prikazano u primjeru. Od četiri oblika pravilan je samo jedan.*

Primjer:

Je li Beyonce Knowles (26) željela – želio – želi – želeo podržati ili uvrijediti Kate Moss odjenuvši majicu na koju – kojoj – kojom – koje ispod njegove – njezine – njezinu – svoje fotografije piše...

To je najuobičajeniji primjer izbornoga tipa zadatka koji se upotrebljava za provjeravanje poznavanja gramatičkih struktura (primjer 4) te razumijevanja čitanja (primjer 5), pri čemu se može provjeravati razumijevanje glavnih dijelova teksta i podrobnosti. Ako se primjeru 3 prigovaralo da se kod njega može pogađati, pogađanje je sa četiri mogućnosti koje su na raspolaganju za izbor smanjeno na minimum. Treba međutim reći da je za sastavljače vrlo teško naći tri više-manje jednakovrijedna distraktora. Distraktori su nepravilni odgovori

182 Za ilustraciju dalje u tekstu navodimo iskustva u testiranju slovenskoga jezika kao drugog/stranog.

koji moraju biti dovoljno vjerojatni da svakoga od njih izabere barem pokoji ispitanik (Ferbežar i dr., 2004a). Ako ih ne izabere nitko, zapravo je autorov (i ispitanikov) posao bilo uzaludan. Utvrđeno je da je taj tip zadataka posve pouzdan i onda kada treba izabirati između samo tri mogućnosti. U gornjem su zadatku problemi drugdje: ne samo što u jednoj rečenici ima puno nepoznanica već ispitanik mora znati jesu li Beyonce i Kate muškarci ili žene, budući da se samo tako može točno riješiti prvo i treće pitanje. To naravno više nije jezično znanje. Osim toga, prva stavka navodi mogućnost koja u hrvatskome jeziku ne postoji (*želeo*). Takve distraktore treba izbjegavati: zadatak ionako zavodi (s tri nepravilne mogućnosti) te zato nije u redu da zavodimo još i oblicima kojih nema u jeziku. Slovenski su testovi na primjer pokazali da takvi distraktori ne razlikuju između dobrih i loših ispitanika. Upravo suprotno: njih izabiru ispitanici koji su na testu inače ocijenjeni bolje.

Usprkos brojnim negativnim svojstvima zadatak se često uključuje u jezične testove – ispitanici, naime, točno znaju što moraju učiniti (čak i da u gornjem zadatku to nije posebno objašnjeno), bez obzira na to kako će to učiniti (postoje različite strategije: najuobičajenija je izdvajanje najnevjerojatnijih mogućnosti).

Nastavimo sa sličnim primjerom.

(5) *Pročitajte tekst i izaberite pravilan odgovor kao što je prikazano u primjeru.*

- Konobar!
- Izvolite!
- Dajte mi jednu domaću rakiju i donesite mi jelovnik. Želim nešto pojesti.
- Izvolite. Za predjelo vam mogu preporučiti dobru pileću juhu ili palentu, a za glavno jelo odrezak s pohanim sirom i prženim krumpirićima kao prilogom.

Primjer: U ovom dijalogu jela preporučuje...

- a) liječnik
- b) kuhar
- c) konobar
- d) pekar

1. Dijalog se odvija...

- a) u bolnici
- b) na tržnici
- c) u mesnici
- d) u restoranu

2. Gost za aperitiv želi...

- a) H₂O
- b) rakiju
- c) domaće vino
- d) svijetlo pivo

Prva primjedba u gornjem zadatku odnosi se na tip teksta. Izborni tip zadataka uz tekst posve odgovara, međutim gornji tekst, budući da je dijaloški, prikladniji je za slušanje nego za čitanje (ovdje neuljudnost gosta nećemo ni komentirati). Još se jedanput pozivamo na autentičnost situacije i zadatka: iako je možda riječ o originalnom tekstu, on ipak nije autentičan jer su dijalozi u restoranu uvijek govoreni – osim možda u dramskim djelima. Osim toga riješeni primjer odgovara na pitanje: ako jela preporučuje konobar, dijalog se najvjerojatnije događa u restoranu. Na to pitanje inače odgovara i drugo pitanje o aperitivu koji gost naručuje... U testologiji postoji pravilo da pitanja ne proizlaze jedno iz drugoga, dakle pravilno rješenje jednoga pitanja ne smije biti uvjet za pravilno rješavanje nekoga od sljedećih pitanja.

Kod drugog pitanja smeta također simbol za vodu (H₂O): budući da je jedina simbolom zapisana mogućnost, među ostalima ima posebnu vrijednost – možda će upravo zato biti privlačnija ili je pak – što je vjerojatnije – neće nitko izabrati. Osim toga poznavanje simbola spada u drugu vrstu znanja, ne jezično. Ako želimo provjeriti takvo znanje, to je naravno nešto drugo. U protivnom, u odgovarajući simbol trebali bismo pretvoriti i preostale tri mogućnosti.

22.3.3. Zadaci povezivanja

Pogledajmo ovaj primjer:

(6) *Osobe koje spominjemo željele bi riješiti svoj stambeni problem. Pažljivo pročitajte oglase te povežite oglase i situacije: u donju tablicu upišite slovo koje se nalazi uz onaj oglas za koji mislite da odgovara navedenoj situaciji. Pazite, četiri su oglasa suvišna! (1 bod)*

a) Izdajem garsonijeru u predgrađu Zagreba. Cijena je 130 eura plus režije.	1. Marko je upisao fakultet u Zagrebu i mora pronaći sobu, ali s time da može koristiti kupaonicu i kuhinju u tom stanu.
b) Izdajem sobu s upotrebom kupaonice i kuhinje u Novom Zagrebu. Cijena je povoljna.	2. Marija i Ivan mladi su bračni par bez djece koji traži dvosobni stan u Zagrebu. Nije im važno gdje se stan nalazi, ali je obavezno da ima centralno grijanje.
c) Izdajem dvokrevetnu sobu na Črnomercu uz mogućnost upotrebe telefona.	

d) Izdajem novi dvosobni nenamješten stan u Zagrebu. Cijena je iznimno kritičkog perioda privlačna.

e) Povoljno izdajem sobu s upotrebom kupaonice i kuhinje u centru Zagreba.

f) Izdajemo dvosobni stan u Prečkom sa centralnim grijanjem i telefonom. Stan se nalazi na 8. katu.

1.

2.

Navedeni primjer spada u zadatke povezivanja kod kojih ispitanici povezuju dijelove teksta s obzirom na ključne informacije u njima. Zadatak se upotrebljava za provjeravanje razumijevanja zapisanih tekstova i smatra se prilično autentičnim. Međutim, zadatak je pravilno pripremljen samo ako su moguća povezivanja posve nedvosmislena i jasna, što za primjer 6 ne bismo mogli tvrditi. Moguće je nekoliko povezivanja, a osim toga zadatak zahtijeva određenu mjeru zemljopisnog znanja. Dobro je doduše da ima pokoja suvišna mogućnost, ali neka ih ne bude previše. Zadatak 6 problematičan je i zbog svoje upute. Zbog preciznosti i time suvišnih riječi zadatak ima upravo suprotan učinak: djeluje vrlo komplicirano. Dobra praksa jezičnoga testiranja zahtijeva da uputa bude jasna i jednoznačna, napisana tako da ne bude teže razumljiva od zadatka. Gornji zadatak zapravo je jednostavan: treba povezati lijeve i desne stupce.

Ima više vrsta zadataka povezivanja – njima se može provjeravati poznavanje leksika, gramatičkih struktura i sl.

22.3.4. Zadaci dopunjavanja

(7) *Poslušajte tekst¹⁸³ i popunite tablicu informacijama:*

Država: _____

Nadmorska visina: _____

Značenje: _____

Udaljenost od Zagreba: _____

183 Tekst za slušanje: Desetak kilometara od centra Zagreba, u sklopu Parka prirode Medvednica, nalazi se njezin najviši vrh, Sljeme. Od pamtivijeka zagrebačko izletište, skijalište, sanjkaliste te isto tako pogodno za planinarenje, svjež zrak i uživanje u prirodi. Najviši vrh Zagrebačke gore smješten je na visini od 1033 m. Sljeme je od 2005. g. ponosni dom FIS-a svjetskog kupa za skijašice, a uskoro se očekuje i dobivanje utrke za muškarce. (...)

Popunjavanje tablica glavnim informacijama u zapisanom ili govorenom tekstu jedan je od primjera dobre prakse. Prije svega zato što se ograničava na jednu od aktivnosti (ili čitanje ili slušanje) i istodobno ne zahtijeva previše pisanja. Rekli smo doduše da se takvo prekrivanje ne može posve izbjeći, a gornji primjer ograničava je na minimum.

Nešto je drukčiji tip zadatka dopunjavanja sljedeći:

(8) *Popunite tekst.*

Upravo sam završavala posao kad je iznenada počela ___ kiša. Netko je ___ moj kišobran. Ne znam ____. Moje kolegice su ___ bile otišle. Nazvala sam ___ muža da dođe po ____. Rekao je da će ____, naravno, ali tek ___ završi sastanak.

Riječ je o zadacima koji se često upotrebljavaju u cloze-testovima iz engleskog jezika kod kojih se sistematično ispušta svaka 5. ili 7. riječ. Za engleski jezik takav tip zadatka za dopunjavanje očito djeluje, međutim u slavenskim je jezicima zbog većinom bogate fleksijske strukture problematičan. Iako je gornji zadatak razmjerno lako pravilno rješiv, ima neke nedostatke. Nije, naime, jasno što je s nelogičnim i/ili nepravilno zapisanim odgovorima (uputa ne zahtijeva logičnost ili pravilnost), koliko riječi treba upisati na svaku crtu itd. Kod tog se zadatka dakle otvara pitanje njegove valjanosti. Kako bi npr. bio ocijenjen ovakav inovativan odgovor: *Nazvala sam **njezinog** muža da dođe **poslijepodne**?* Budući da vjerojatno nije bio predviđen, za njega nećemo dobiti nijedan bod iako je takav odgovor i te kako moguć. Autori jezičnih testova u takvim su slučajevima u donekle paradoksalnoj situaciji: budući da jedini poznaju pravilni odgovor, samo o njihovoj toleranciji ovisi hoće li se prihvatiti i drukčiji – vjerojatni i prihvatljivi odgovori. Da bi se izbjegle nedoumice kod ocjenjivanja, predlažemo da se u takvom zadatku ispuste samo određene riječi koje imaju neki zajednički nazivnik: možda veznici, prijedlozi ili zamjenice, posvojne zamjenice ili slično, kao u primjeru 9:

(9) *Popunite tekst prijedlozima kao što je pokazano u primjeru. (1 bod)*

Ne odugovlačite (0) odlukama, kućnim poslovima ili pripremanjima (1) ___ izlazak. Neočekivani poziv brzo će vas razbuditi, a radi se (2) ___ nekome tko vam se jako sviđa. Ukućani će tražiti (3) ___ vas da ispunite svoje obaveze.

Zadatak možemo ispitanicima donekle olakšati ako im na izbor ponudimo niz riječi ili sintagmi kojima moraju smisleno i pravilno dopuniti tekst. I u tom primjeru treba ponuditi više riječi nego što ih nedostaje (primjer 10):

- (10) *Upišite u tekst riječi koje nedostaju, a ponuđene su na kraju teksta. Pazite, treba ih staviti u odgovarajući oblik. U popisu su dvije riječi suvišne i ne pripadaju ovome tekstu.*

Dionice Croatia osiguranja od ponedjeljka u prvoj (0) _____ kotaciji Zagrebačke burze

ZAGREB, 8. (1) _____ – Predsjednik Uprave Croatia osiguranja Marijan Ćurković i direktor Zagrebačke burze Marinko Papuga u ponedjeljak će potpisati ugovor o uvrštenju (2) _____ Croatia osiguranja u prvu kotaciju Zagrebačke burze. Trgovanje redovnim i (3) _____ dionicama Croatije dosad se trgovalo u JDD kotaciji, a u utorak, 13. siječnja, počinje trgovanje u prvoj kotaciji. (...)

redovan fond povlašten siječanj dionica

Taj tip zadatka spada u zadatke dopunjavanja, pri čemu se kandidatima nudi popis riječi ili fraza koje može izabrati. Kod tog tipa zadatka ispitanici moraju »razbijeni« tekst sastaviti u koherentnu cjelinu. Budući da je i tu riječ o izboru, treba paziti na ponuđene mogućnosti jer smislena i pravilna može uvijek biti samo jedna jedina mogućnost. I tu obično dodajemo distraktor ili dva da se zadatak oteža. Ali pazite: distraktori ni u kom slučaju ne smiju odgovarati, ali moraju biti vjerojatni jer će ih samo tako netko izabrati.

22.3.5. Zadaci poluotvorenog tipa

- (11) *Pročitajte tekst na sljedećoj stranici i odgovorite na ova pitanja.*

Primjer: Koja mogućnost rehabilitacije odnedavno postoji za osobe s invalidnošću?

Veslanje je nova mogućnost rehabilitacije

Je li veslanje za osobe s invalidnošću u Hrvatskoj razvijeno?

Premda je Hrvatska bila prisutna na posljednjem Svjetskom veslačkom prvenstvu u Etonu 2006. s dvije posade veslača s invalidnošću veslanje za osobe s invalidnošću u Hrvatskoj za sada je dobro razvijeno samo u Zagrebu, i to najviše zahvaljujući entuzijazmu stručnog vodstva veslačkog kluba »Sava«. U drugim dijelovima Hrvatske tek je u začetku...

Zadaci s pitanjima koji zahtijevaju kratke ili dulje odgovore spadaju u najautentičnije. Ispitanici ih većinom zato vrlo dobro rješavaju; tako naime pokazuju statističke analize slovenskih testova. Pa ipak gornji odlomak pokazuje da zadatak nije

pravilno sastavljen. Najprije je tu primjer koji zbunjuje (čak je nepravilan). Odgovor *Veslanje* bio bi posve dovoljan i to bi za ispitanike bio znak da napišu ono bitno. Odlučujuća pitanja ne spadaju u takav tip zadataka. Za odgovore *da* i *ne* mnogo je prikladniji prvi tip (v. primjer 3). A što biste učinili kad bi ispitanik odgovorio znakom +? Zato najprije moramo dati uputu u kojoj će biti objašnjeno koliko približno riječi treba sadržavati odgovor. Zatim predlažemo oblikovanje dopunskih pitanja: tko, što, kada, gdje, zašto. Odgovorima na njih ispitanici će dokazati jesu li tekst shvatili ili ne, odnosno koliko su u njemu razumjeli. Pitanja također moraju biti napisana ispred teksta (odnosno pročitana unaprijed ako ispitanici slušaju tekst). Ako, naime, znamo koju informaciju tražimo, lakše ćemo je naći. U tom zadatku treba upozoriti na još nešto. Ako njime mjerimo razumijevanje, moramo u odgovorima dopustiti gramatičke i pravopisne pogreške (ako naravno one ne utječu na razumijevanje). Ako to ne učinimo te odbijemo bodove i za gramatičke pogreške, prekršit ćemo jedan od najvažnijih zahtjeva – zahtjev za valjanošću.

22.3.6. Zadaci otvorenog tipa

Otvoreni tipovi zadataka nekako su rezervirani za govornu i pisanu produkciju. Tu međutim nisu problematični zadaci nego ocjenjivanje. O ocjenjivanju nekoliko kratkih riječi na kraju ovoga poglavlja, a ovdje još dva primjera:

(12) *Izaberite jednu temu i napišite tekst.*

Pojedinac u suvremenom društvu

Najdraži film

Da sam političar

Dobro je da ispitanici imaju mogućnost izbora. Međutim, problem je kod gornjega zadatka upravo u tome: ponuđene mogućnosti međusobno nisu usporedive. Ako se nude naslovi koji su možda primjereni za slobodne sastave u školi, odrasli, koji uglavnom pišu praktične tekstove, teško će se identificirati s njima. Zato odraslama radije ponudimo primjerenije vrste tekstova (koji, s druge strane, naravno nisu primjereni za djecu): molbu, žalbu, životopis, ispriku itd. Zadatak 12 nedostatan je u još nečemu: nije navedeno koliko dug mora biti tekst, koje elemente treba sadržavati i što će se ocjenjivati. I zato će biti teško uspoređivati različite produkcije. Kao primjer dobre prakse predlažemo sljedeći zadatak (13):

(13) *Svom susjedu napišite razglednicu s putovanja. Neka tekst sadržava oko 30 riječi. Napišite gdje ste, što ste već vidjeli, kakve još planove imate, što vam se sviđa ili ne sviđa... Sve podatke možete izmisliti. Nemojte zaboraviti uputiti srdačan pozdrav. Pazite na sadržaj i jezičnu pravilnost.*

Međutim, kao što je već rečeno: problem produktivnih zadataka nije toliko pitanje samih zadataka. Veće poteškoće pritom uzrokuje ocjenjivanje pisane i/ili govorne produkcije koja nastaje na temelju njih. Ako je testove objektivnoga tipa razmjerno lako bodovati (s obzirom na bodovnu šablonu koju treba napraviti za svaki test, po jedan bod obično dodjeljujemo za svaki pravilni odgovor), kod tzv. subjektivnog ocjenjivanja sve se komplicira. Izrada preciznih i jasnih ocjenjivačkih ljestvica već spada u fazu planiranja testa – u specifikaciju testa.

Ovo poglavlje ne dopušta temeljitije razmatranje načina bodovanja i ocjenjivanja. Problematika ocjenjivanja produktivnih dijelova testova vrlo je složena i zahtijevala bi samostalnu obradu; konačno, o njoj su napisane stotine knjiga. Zato želimo zaključiti mišlju o odgovornosti koju za svoj rad moraju preuzeti ispitivači.

Iz svega rečenoga možemo zaključiti da izrada testova mora biti dobro promišljena jer testovi uvijek odlučuju o pojedincima – više-manje sudbonosno. Upravo o rezultatima na testu, točnije o tome kako se interpretiraju, često ovisi hoće li neka osoba napredovati ili ne, hoće li biti »prihvaćena« ili »odbijena«. Testiranje je zato u svim svojim fazama – od planiranja, izrade, izvedbe testiranja, ocjenjivanja do interpretacije rezultata testova – velika odgovornost. Pri planiranju bilo kojega jezičnoga testa zato treba razmišljati i o posljedicama koje test može imati, pogotovo kod loših rezultata. Za loš rezultat može biti puno razloga, ne samo individualni. Pokazali smo da na rezultate u testu može utjecati sam test: nepravilno izabrani i pripremljeni zadaci, (nepravilne) upute uz zadatke i konačno tekstovi na kojima se zadaci zasnivaju. Zato rezultati testova uvijek trebaju biti povratna informacija i za autore testa – informacija o testu, a ako je on dio nastavnoga procesa, i o nastavnom procesu. Osim toga polazište svakoga testa uvijek mora biti njegov neposredni korisnik – ispitanik, u našem slučaju to je korisnik jezika (prvoga ili neprvoga). Postoje i drugi korisnici, kao što su škole koje provode jezične testove i njihovi učitelji koji na ispite pripremaju, poslodavci i zakonodavci koji oblikuju zahtjeve za jezično znanje, obitelji ispitanika itd.

Jezično testiranje složena je tematika koja se ne može iscrpiti jednim jedinim poglavljem. Zato je na ovome mjestu bilo moguće istaknuti samo neka pitanja, sigurno važna, ali još uvijek ne iscrpna. Tako bi npr. samostalnu obradu zahtijevalo ocjenjivanje, posebna bi se pozornost morala posvetiti analizi i interpretaciji rezultata itd.; testiranje govorne produkcije na ovome mjestu nismo ni spomenuli. A svrha je ovoga poglavlja bila u prvome redu potaknuti sve koji se bave jezičnim testovima ili se njima tek namjeravaju baviti na stručno i etično promišljanje.

23. Dvije ure kulture – kulturološki sadržaji i nastava stranoga jezika

Vesna Požgaj Hadži, Mirjana Benjak, Tatjana Balažić Bulc, Maša Plešković

Budući da je učenje jezika neodvojivo od učenja kulture, osnovni se cilj nastave stranih/drugih jezika – osposobiti učenike za stjecanje komunikacijske kompetencije – proširuje zahtjevom za razvijanjem interkulturalne komunikacijske kompetencije. Interkulturalna sastavnica komunikacijske kompetencije – koja se najčešće određuje kao znanje o drugima i znanje o sebi – dijelom je svakoga učenja/poučavanja stranoga jezika. Bez nje nezamisliva je zadovoljavajuća interakcija i komunikacija s osobama druge kulture i zemlje na stranome jeziku. Iako se posljednjega desetljeća kod nas često upotrebljavaju pojmovi multikulturalizam, interkulturalizam, interkulturalna komunikacijska kompetencija i sl., ne možemo se pohvaliti značajnijim teorijskim i praktičnim doprinosima u provođenju interkulturalizma u učenju/poučavanju hrvatskoga kao stranog/drugog jezika, ali ni hrvatskoga kao prvoga jezika (slična je situacija i kod drugih južnoslavenskih jezika).

Radovi domaćih autora posvećeni važnosti razvijanja interkulturalne sastavnice komunikacijske kompetencije nezaobilazni su i vrijedni, ali se uglavnom bave općenitim teorijskim pristupima pojmu interkulturalne kompetencije i potrebi njezina uključivanja u nastavu jezika (Vrhovac, 1999; Piršl, 2005; Vodopija-Krstanović, 2007; Bilić Štefan, 2006; Novak-Milić, 2006). O konkretnoj nastavnoj praksi i primjeni interkulturalizma pisalo se s gledišta kompetencija lektora i uloge nastavnika u višekulturnom okruženju (Vodopija-Krstanović, 2005; Opačić, 2006). Hrvatski jezik kao strani i/ili drugi novija je tema u okviru suvremenih glotodidaktičkih istraživanja pa i unutar šire jezikoslovne problematike. Dosadašnja bavljenja njime bila su usmjerena ponajviše na jezične sadržaje. Tek su posljednjih godina i kulturološki sadržaji postali predmetom istraživanja hrvatskoga jezika (Benjak i Požgaj Hadži, ur., 2005; Novak-Milić i Gulešić-Machata, 2006; Pasini, 2010) te su izravnije uključeni i u nastavu.¹⁸⁴ Iako klasični filološki studiji sve češće ustupaju mjesto kulturološkima, radova o interkulturalnoj kompetenciji koji se bave učenjem/poučavanjem hrvatskoga kao stranoga/drugoga jezika još uvijek nema dovoljno.¹⁸⁵ Zato je cilj ovoga poglavlja odgovoriti na pitanje kako u sklopu slavističkih

184 Ovo se prije svega odnosi na udžbenik *Razgovarajte s nama*, autorica M. Čilaš-Mikulić, M. Gulešić-Machata i S. L. Udier (2008) namijenjen studentima hrvatskoga kao stranog i/ili drugog jezika na višem početnom stupnju učenja (A2 i B1 stupanj). U uvodnoj riječi kojom su popratile i predstavile udžbenik, autorice ističu da je građa u udžbeniku prikazana s komunikacijskog stajališta te da služi za stjecanje komunikacijske i gramatičke, ali i kulturološke kompetencije.

185 O uključivanju interkulturalnih sadržaja u nastavu hrvatskoga kao stranog jezika v. npr. u Požgaj Hadži i Pirih Svetina (2002) te Benjak i Požgaj Hadži, ur. (2005).

studija na stranim sveučilištima predstaviti hrvatsku i druge južnoslavenske kulture i civilizacije, uzimajući u obzir činjenicu da kulturološka kompetencija mora pratiti jezičnu. Nakon teorijskoga okvira u kojem se predstavljaju modeli interkulturalne komunikacijske kompetencije odgovara se na pitanje kako postići uspješnu interkulturalnu kompetenciju. Slijedi potpoglavlje o kolegiju Južnoslavenske kulture i civilizacije u sklopu južnoslavenskih studija na Ljubljanskom Filozofskom fakultetu, gdje se posebna pozornost posvećuje nekim didaktičkim/metodičkim problemima, kao npr. kompetencijama studenata i lektora, problemima kriterija za izbor tema, nepostojanju odgovarajućih didaktičkih izvora itd.

23.1. Kulturološki sadržaji u učenju/poučavanju stranoga jezika

23.1.1. Interkulturalna komunikacijska kompetencija

Iako danas postoje različite definicije pojma komunikacijske kompetencije kao i različiti modeli komunikacijske kompetencije, među njima postoji velika sličnost u određivanju temeljnih komponenata toga pojma (više o tome u Bagarić i Mihačević-Djigunović, 2007. i u poglavljima 15 i 16). Kompetentan govornik nekog stranog jezika nije samo onaj koji poznaje strukture datog jezika, odnosno posjeduje znanje o jeziku, nego onaj koji posjeduje i sposobnost i vještine za aktiviranje toga znanja u komunikacijskome činu, što od govornika zahtijeva i poznavanje kulture naroda čijim jezikom želi ovladati. Budući da su jezik i kultura dvije važne sastavnice komunikacijske kompetencije, međusobno isprepleteni i neodvojivi, neminovno se surećemo i s pojmom interkulturalne komunikacijske kompetencije. Taj se pojam u literaturi istraživao pod mnogobrojnim sinonimima: kroskulturalna učinkovitost, kroskulturalna kompetencija, interkulturalna kompetencija, interkulturalna komunikacijska kompetencija (Piršl, 2005), međukulturalna komunikacijska kompetencija (Novak-Milić, 2006; Novak-Milić i Gulešić-Machata, 2006) itd. Što se točno pod pojmom interkulturalne kompetencije podrazumijeva, nije jednostavno odrediti niti je taj pojam jednoznačno definiran. Interkulturalna komunikacijska kompetencija jest sposobnost uspješnoga i odgovarajućega ponašanja s pripadnicima drugoga jezika i kulture pod njihovim uvjetima (Fantini, 1995). Ona je sposobnost tumačenja i povezivanja, sposobnost otkrivanja i/ili interakcije, kao uvažavanje tuđih vrijednosti, uvjerenja i ponašanja te relativiziranje samoga sebe (Byram i dr., 2002). To je sposobnost prihvaćanja drukčijega načina razmišljanja odnosno sposobnost posredovanja, sagledavanja odnosa sličnosti i različitosti između kultura, te tumačenja i prevladanja mogućih nesporazuma i sukoba. Zato se velik dio istraživanja bavi pokazateljima interkulturalne kompetencije kao što

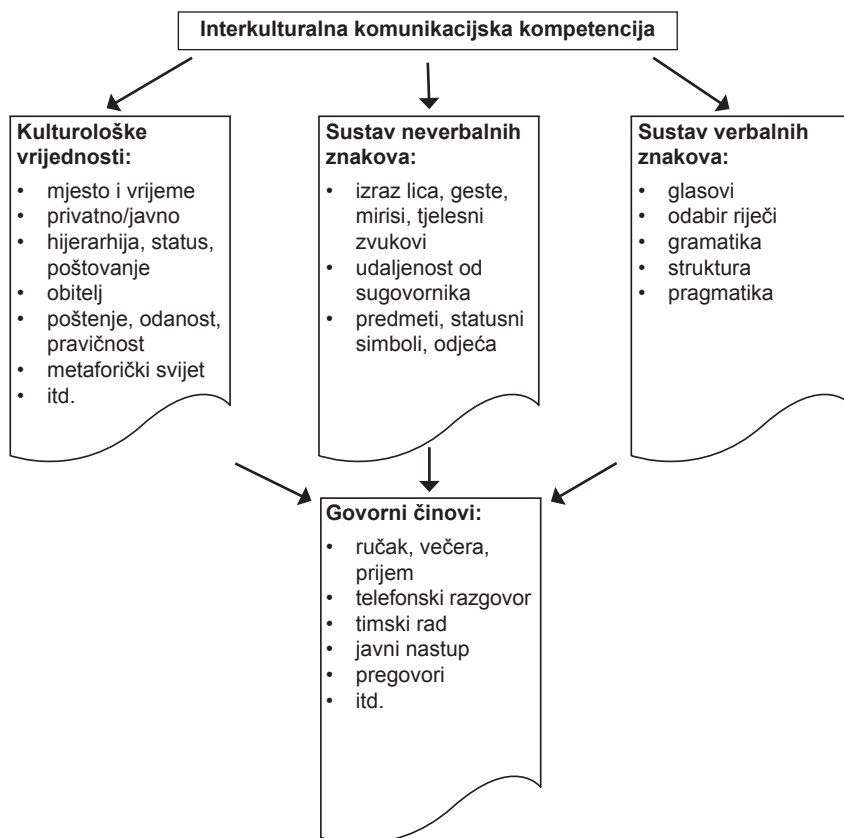
su npr. vještine, karakterne crte, stavovi i znanja, ali i aspektima interkulturalne kompetencije među kojima posebno mjesto pripada verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji (Piršl, 2005).

Osim paralingvističkih, ekstralingvističkih i sociolingvističkih znanja pri određivanju temeljnih polazišta za stjecanje interkulturalne kompetencije Byram i dr. (2002) na prvo mjesto ističu *stavove* prema drugoj kulturi, naglašavajući važnost otvorenosti, radoznalosti, spremnosti na odbacivanje pogrešnih uvjerenja o sebi i drugima, precjenjivanje ili podcjenjivanje vlastite ili druge kulture. Oni takav stav nazivaju sposobnošću decentralizacije, što odgovara fazama razvoja interkulturalne svijesti koje vode od etnocentričnosti prema etnorelativnosti (Benett, 1993). *Znanja* koja Byram i dr. (2002) navode nisu samo znanja o nekoj konkretnoj kulturi, nego i o tome kako djeluju društvene skupine i identiteti te što interkulturalna komunikacijska kompetencija podrazumijeva. *Vještine* koje oni zahtijevaju u svrhu stjecanja komunikacijske kompetencije jesu vještine uspoređivanja, interpretacije i povezivanja, otkrivanja novih spoznaja te sposobnost njihove primjene u konkretnoj komunikaciji i interakciji. Na koncu, smatraju autori, potrebno je razvijati i *kritičku svijest* o vlastitom sustavu vrijednosti i o tome kako on utječe na naš doživljaj druge kulture.

Prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike – učenje, poučavanje, vrednovanje (ZEROJ, 2005) već se među ciljevima jezične politike Vijeća Europe potiče na razumijevanje i toleranciju, poštovanje identiteta i kulturalne različitosti upravo razvijanjem interkulturalne kompetencije. Interkulturalne vještine i umijeća pak obuhvaćaju: a) sposobnost uspostavljanja odnosa između vlastite i strane kulture; b) kulturnu osjetljivost te sposobnost identificiranja i korištenja različitih strategija za uspostavljanje kontakta s osobama druge kulture; c) sposobnost ispunjavanja uloge kulturnog posrednika između vlastite i strane kulture te uspješnog razrješavanja interkulturalnih nesuglasica i konfliktnih situacija; d) sposobnost prevladavanja stereotipiziranih odnosa. Različite se kulture, dakle, međusobno uspoređuju, suprotstavljaju i aktivno prožimaju. Zato je učenje o kulturi drugoga, prema tome, istovremeno i učenje o vlastitoj kulturi, to je proces zrcaljenja pri kojemu upoznavajući drugoga govornik upoznaje i samoga sebe, i osvještava ono što je dotad bilo nesvjesno jer nam je kultura u kojoj smo odrasli imanentna. Susret s *drugim* susret je *sa sobom* (Vrhovac, 1999).

Međutim, kao što ističe Balboni (2007), filozofija interkulturalne kompetencije nika-ko nije napuštanje vlastitih vrijednosti i prihvaćanje tuđih. Njezin je smisao *upoznati* druge, *tolerirati* razlike (sve dok prema našem shvaćanju one ne prelaze granice moralnosti), *poštovati* različitosti (koje ne vrijeđaju naš sustav moralnosti nego samo upućuju na postojanje drugačijih kultura), *prihvatiti* činjenicu da tuđi kulturni modeli

moгу biti drugačiji, pa i bolji od naših, te u tom slučaju, *preispitati* modele s kojima smo odrasli. Uspješna komunikacija po njemu ovisi o različitim čimbenicima i sve njih valja uzeti u obzir. Balboni proširuje Hymesov (1974) akronim SPEAKING¹⁸⁶ u kojem su sadržane sve sastavnice određene komunikacijske situacije, navodeći ove elemente: mjesto, vrijeme, temu, ulogu sudionika, namjeru sudionika, psihološke elemente, govorne činove, iskaz, ekstralingvističke poruke te vrstu događaja i društvenih pravila. Interkulturalna komunikacijska kompetencija određena je (v. sliku 10) temeljnim kulturološkim vrijednostima, a ostvaruje se pomoću dviju gramatika, one verbalne i one neverbalne komunikacije, i to u sklopu komunikacijskih situacija, tj. govornih činova. Te situacije određuju univerzalna i pojedinačna pravila, a ova su potonja potencijalni izvor međukulturalnih nesporazuma (Balboni, 2007).



Slika 10: Model interkulturalne komunikacijske kompetencije (Balboni, 2007)

186 Uspješna komunikacija ovisi o ovim čimbenicima SPEAKING: *setting, participants, end (purpose), act sequence, key (verbal or non verbal), instrumentalities (channel and code), norms of interaction and interpretation i genre.*

23.1.2. Kako postići uspješnu interkulturalnu kompetenciju

Neosporno je da se u učenju stranoga jezika jezična i interkulturalna kompetencija ne mogu odvojiti. Prema Allwoodu (1990) jezična se komunikacija uvijek odvija u nekom kontekstu koji je uglavnom konstituiran kulturalnošću. Taj kontekst određuje kriterije relevantnosti, adekvatnosti i korektnosti kako u produkciji tako i u razumijevanju određenog jezičnog izraza. Kulturalni kontekst čine dvije komponente: psihološka i socijalna, pri čemu prva uključuje vrednote, vjerovanja, ponašanje i sposobnosti kao odraz bioloških karakteristika i procesa socijalizacije te kontakata s drugom kulturom i/ili kulturama, dok druga predstavlja socijalni identitet, tj. spol, društvenu hijerarhiju, stupanj naobrazbe i sl. Svaka kulturalna zajednica ima svoje stavove, vrednote, običaje, očekivanja itd., jednom riječju, kulturalnu pozadinu koja se odražava u jeziku. Zato ovladati stranim jezikom znači i poznavati kulturu koja se tim jezikom koristi. Na taj se način razvija interkulturalna kompetencija. Pritom se postavlja pitanje koje vrste kulturalnih informacija trebamo uključiti u učenje/poučavanje stranoga jezika da bismo postigli uspješnu interkulturalnu komunikaciju. Allwood (1990) razlikuje: a) osnovne kulturalne informacije (osnovni geografski podaci, povijest, vjerske i druge značajne ideologije, političke i društvene institucije, gospodarstvo, trgovina, kontakti s drugim grupama, običaji, stanovanje, prehrana, oblačenje, proživljavanje slobodnog vremena) te unutarnja društvena podjela (regijska i društvena raslojenost, komunikacijski uzorci i sl.) i b) stavove i vrednote (npr. u obitelji, odgoju, intimnom životu, prijateljstvu, spolne uloge u društvu, doživljavanje smrti, odnos prema božanskome i natprirodnome i sl.). Kurikulumi za učenje stranog drugog jezika najčešće uključuju prvo područje, dok je drugo područje rjeđe, jer može izazvati nerazumijevanje i konflikte u interkulturalnoj komunikaciji.

Da bi se izbjegle konfliktne situacije, neki autori, npr. Allwood (1990) i Čebren (2005), s jedne strane predlažu kontrastivni pristup, pri čemu kontrastivnu jezičnu analizu prati kontrastivna analiza stavova i vrednota u određenoj kulturi (razlike u namjeni i/ili funkciji određene djelatnosti, razlike u pravima i dužnostima sudionika u određenoj djelatnosti i sl.). S druge pak strane, važno je iskustveno učenje koje podrazumijeva aktivnu uključenost učenika/studenata, npr. igrom uloga, pisanjem eseja, praktičnim i/ili stvaralačkim radom u novom jeziku (npr. kuhanje, pjevanje, recitiranje i sl.) i najvažnije, kontaktima s govornicima novoga jezika. Ukratko, integriranim učenjem jezične i kulturalne kompetencije omogućuje se: upoznavanje novoga jezika i njegove kulture, zatim prihvaćanje pozitivnih ili barem tolerantnih stavova o novome jeziku i kulturi, te na kraju, ali najvažnije, stjecanje jezične i kulturalne kompetencije u novom jeziku i kulturi.

23.2. O kolegiju Južnoslavenske kulture i civilizacije

Akadske godine 2009/2010. prvi je put na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Ljubljani, u sklopu bolonjskog programa Južnoslavenski studiji, studentima ponuđen zaseban kolegij Južnoslavenske kulture i civilizacije. Novopokrenuti studijski kolegij uključuje lektorske vježbe i izlaganja studenata o kulturi i civilizaciji zemalja nastalih nakon raspada bivše Jugoslavije – Bosni i Hercegovini, Crnoj Gori, Hrvatskoj, Makedoniji i Srbiji – za koji je predviđeno da ga vode razmjenski lektori.¹⁸⁷ Program predviđa dva sata nastave tjedno tijekom jednog semestra za svaku od navedenih država. Do sada su kulturološke teme bile dijelom nastave jezika i književnosti, a kao što je nama poznato, tako je to i na većini slavistika u svijetu. Južnoslavenske kulture i civilizacije zamišljene su dakle kao poseban kolegij kojemu je zadatak objediniti kulturološke i jezične sadržaje, a utemeljene su na komunikacijskom modelu u kojemu su kulturološki sadržaji strukturirani u teme otvorenoga tipa. One pružaju mnogobrojne mogućnosti ne samo za uvođenje i primjenu interkulturalnoga odgoja i obrazovanja već i za razvijanje jezičnih djelatnosti.

Kolegij je »otvoren« upravo hrvatskom kulturom, onom tradicijskom i temama povezanim uz suvremeni način života. Nastava se održavala na hrvatskome jeziku u obliku vježbi i izlaganja studenata, također na hrvatskome jeziku. Prvi i osnovni problem s kojim smo se susreli bio je odrediti koje bi teme i po kojem kriteriju bile najrelevantnije za uključivanje u nastavu. U njihovu odabiru vodili smo se zahtjevima Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike (ZEROJ, 2005) te postojećim okvirnim programom kolegija.¹⁸⁸ Prema potonjemu, ciljevi su kolegija ovi: osvijestiti složenost pojma kultura i civilizacija, upoznati značajke južnoslavenskih govornih prostora, steći znanja o različitim aspektima kultura južnoslavenskih naroda te ukazati na sličnosti i razlike sa slovenskim kulturnim okruženjem. Studenti se prema tom programu upoznaju s osnovnim značajkama teritorijalnog i društvenog ustroja, najvažnijim povijesnim događajima, nacionalnom i vjerskom pripadnošću stanovnika, političkim, pravosudnim i školskim sustavom, kulturom stanovanja i življenja, običajima i umjetničkom baštinom Bosne i Hercegovine, Crne Gore, Hrvatske, Makedonije i Srbije.

Naš je zadatak bio sastaviti popis tema kojima bi se predstavila Hrvatska. Program je obuhvaćao ove teme:

187 Za sada na ljubljanskom fakultetu imamo samo razmjensku hrvatsku lektoricu, i to već 10. godinu. Nadamo se da će se u skorijoj budućnosti urediti statusi i drugih lektorata, što ovisi, nažalost i prije svega, o »političkoj volji« pojedinih država.

188 Dostupno na adresi www.ff.uni-lj.si (citirano 25. 2. 2011).

- Osnovne informacije o Hrvatskoj;
- Hrvatsko državno uređenje kroz povijest;
- Državni praznici i vjerski blagdani;
- Trojezična i tropismena tradicija Hrvatske;
- Razvoj hrvatskoga standardnog jezika: prijelomni događaji i smjernice;
- Osobitosti gradskih govora i jezični utjecaji;
- Kamo na dobru izložbu – muzeji Hrvatske i njihovo blago;
- Hrvatski otoci – između tradicije i techno-ritmova;
- Hrvatska pop i rock glazba;
- Hrvatska tradicionalna glazba;
- Opera, opereta i hrvatski skladatelji;
- Hrvatsko kazalište i najznačajniji kazališni festivali;
- Ima li Hrvatska šanse za Oscara – hrvatski film danas;
- Suvremena hrvatska književnost: između tradicije i bloga;
- Hrvatsko slikarstvo: najvažniji predstavnici i škole;
- Kiparstvo i najpoznatiji spomenici u Hrvatskoj;
- Tradicionalne manifestacije;
- Istra i Hrvatsko primorje;
- Dalmacija;
- Lika i Gorski kotar;
- Hrvatsko zagorje i Zagreb;
- Slavonija i Baranja;
- Nacionalni parkovi,
- Prirodni fenomeni;
- Osobitosti biljnog i životinjskog svijeta i zaštićene vrste u Hrvatskoj;
- Uspjesi hrvatskih sportaša;
- Uspjesi hrvatskih znanstvenika;
- Obrazovni sustav i studentski život u Hrvatskoj;
- Hrvatska za stolom – regionalni specijaliteti;
- Hrvatski brendovi i najvažniji proizvođači;
- Hrvatski mediji;
- Crkva;
- Civilno društvo;
- Slobodno vrijeme i rituali;
- Umjetnička baština;
- Stereotipi o Hrvatima.

23.3. Didaktički/metodički problemi poučavanja kulturoloških sadržaja

Za razliku od nekih jezika (npr. engleskoga, njemačkoga i dr.) koji imaju dugu tradiciju u učenju/poučavanju kulturoloških sadržaja, u južnoslavenskim su se jezicima do sada oni poučavali isključivo u okviru nastave jezika i književnosti. Zato smo se susreli s problemima vezanima uz didaktičko/metodičko oblikovanje, ali i praktično ostvarivanje kurikuluma. Naime, teme predviđene programom trebale bi se poučavati s drukčijega gledišta – interkulturalnoga. Verbalne metode, koliko je god to moguće, trebalo bi zamijeniti iskustvenima i istraživačkim. Da bi se ostvarila i uspješna interkulturalna komunikacija kojom bi se razrješavale interkulturalne nesuglasice, konfliktne situacije i prevladali stereotipi, trebali bismo imati na raspolaganju raznovrsne didaktičke izvore koji bi omogućili upoznavanje drugih kultura, ali i za to osposobljenije lektore. Polazeći od osnovnih pretpostavki interkulturalnoga odgoja i obrazovanja, osvrnimo se konkretnije na neka od otvorenih pitanja i problema, tipičnih i za druge slavističke sredine, na koja još tražimo odgovor.

23.3.1. Kompetencija studenata

Kolegij su kao obavezni pohađali studenti Južnoslavenskih studija, a kao izborni kolegij bio je ponuđen i svim drugim studentima Filozofskoga fakulteta u Ljubljani. Takav raznorodan sastav studenata iznio je na vidjelo ne samo različitu jezičnu kompetenciju studenata, nego i različita predznanja studenata koja možemo smatrati znanjima iz opće kulture. Osim toga, heterogenost je studenata u Sloveniji, pa time i jezična kompetencija, dodatno naglašena činjenicom što jedan dio njih čine studenti porijeklom vezani, rođeni ili čak školovani u nekoj od bivših jugoslavenskih republika.

23.3.2. Kriteriji za izbor tema

Konkretna nastavna praksa ukazala je na činjenicu da valja temeljito preispitati kriterije po kojima određene teme uključiti u novi kolegij. Prije svega, za potrebe ovako zamišljenoga studijskog kolegija, u uvjetima koji su već navedeni, bilo bi primjerenije svesti na manju mjeru ili posve isključiti teme koje se pojavljuju u okviru drugih kolegija (povijest jezika, književnosti i dr.). Također, teme poput načina stanovanja, jela i pića, provođenja slobodnoga vremena i druge već su uključene u tjednu nastavu jezika (po dva sata jezičnih vježbi) i predviđene programom u sklopu lektorata za sve tri godine studija, pa bi i njih valjalo nadomjestiti specifičnijima kao što su npr. stereotipi o Hrvatskoj i Hrvatima. Upravo bi naglasak na suvremenoj kulturi življenja omogućio razvijanje interkulturalnoga dijaloga te razvijanje svijesti o vlastitoj kulturi,

što je neosporno jedan od ciljeva nastave stranih jezika. S druge strane, ne može se zapostaviti ni poučavanje o povijesti, umjetničkoj baštini i tradicijskim vrijednostima. Pokazalo se, naime, da novije generacije slovenskih studenata rođene koncem osamdesetih i devedesetih godina prošloga stoljeća, unatoč geografskoj blizini i zajedničkoj povijesti, većinom ne poznaju Hrvatsku i uglavnom ne prate suvremena zbivanja u susjednim zemljama. Hrvatska je za njih sinonim za kraći ljetni odmor. Ne posjeduju znanja o hrvatskoj kulturi u širem smislu niti o njezinoj povijesti.¹⁸⁹

Bez obzira na činjenicu da smo oko pola stoljeća živjeli u zajedničkoj državi – Jugoslaviji – i dalje vrlo malo znamo jedni o drugima, a čini se da se u novome tisućljeću koje obilježava sveopća globalizacija još više »udaljujemo«. Zbog toga smo u novome bolonjskome programu osmislili koncept kolegija koji bi bio prihvatljiv i primjenjiv za kulture svih naroda čiji se jezici u okviru Južnoslavenskih studija poučavaju. Takav program morao bi istodobno obuhvatiti osnovne informacije, ali i zahtjevnije, problemski postavljene teme. Također valja voditi računa da se takvim programom izbjegne stvaranje idealizirane slike utopijskog društva, što je česta pojava npr. u udžbenicima hrvatskoga kao stranog/drugog jezika. Poučavanje npr. o hrvatskoj kulturi ne bi se smjelo oslanjati na domoljubni slogan Hrvatske turističke zajednice o raju na zemlji. Umjesto toga, nastava kulture i civilizacije morala bi biti prilika da se problemski preispitaju mnoge pojavnosti suvremenog društva i stereotipni prikazi naše (ne)kulture, ali i drugi specifični aspekti interkulturalne kompetencije o kojima je već bilo riječi (npr. verbalna i neverbalna komunikacija).

23.3.3. Kako posredovati kulturološke sadržaje

Posebno je pitanje na koji način posredovati takve sadržaje. Konceptija kolegija, osim lektorskih vježbi, pretpostavlja aktivno sudjelovanje studenata u izradi prezentacija. Od njih se traže vještine, o kojima smo već govorili, interpretacije i povezivanja, otkrivanja i interakcije, ali i kritičke svijesti o međukulturalnim razlikama. Svrha je tog kolegija da se učenjem kulturoloških sadržaja, kao pretpostavku postizanja interkulturalne komunikacijske kompetencije, više ili manje implicitno

189 Tako su se, primjerice, slavonski gradovi ili gradovi sjeverne Hrvatske na kartama studenata našli ucrtani uz dalmatinsku obalu, primorski uz obale Save i Dunava, a rijeke koje, usput budi rečeno, izviru ili protječu kroz Sloveniju, zamijenile su svoja korita. Kupa i Sava našle su se na mjestu Dunava, Mura na mjestu Kupe. U jeku predsjedničke kampanje u Hrvatskoj i neposredno nakon nje, na pitanje kako se zove novoizabrani hrvatski predsjednik dobili smo različite odgovore: Ivo R., Ivo Andrić, Ivan, Ivo Janović, Ivo Nešto, Ivo Stjepanić. Autor je hrvatske himne Ante Mihelić, Anton Mihajlović ili Ante Mihalinić. Prevarili smo se i u očekivanjima da će teme udaljene od politike i bliže mladima dati bolje rezultate: Gibonni je u testovima preimenovan u Đoru Baraševića, Petra Grašu, Mišu Kovača ili Gorana Karana, Dina Dvornika studenti uglavnom ne poznaju ili misle da je riječ o Đoniju Štuliću ili Radi Šerbedžiji. Josipa Lisac »predodjenula« se u Terezu Kesoviju, Doris Dragojević u Alku Vuicu ili Severinu. (Pogreške u navođenju imena hrvatskih glazbenika preuzete su u izvornom obliku iz studentskih radova.)

usvajaju i jezična znanja. Zbog toga studentima uz autentične tekstove o hrvatskoj kulturi, prikupljene iz različitih izvora, različite težine i različitih funkcionalnih stilova (pisani, govoreni, slušani, gledani) treba ponuditi i raznovrsne tipove vježbi i zadataka za razvijanje svih jezičnih vještina. Gdje je to moguće, uključivanje drugih nekonvencionalnih oblika nastave kakvi su posjeti gostovanjima, izložbama i predstavama hrvatskih umjetnika u inozemstvu, stručne ekskurzije, tematska predavanja i slično, izvrstan su način da se Hrvatska približi studentima.¹⁹⁰

23.3.4. (Ne)odgovarajući didaktički izvori

Valja napomenuti da didaktičkih izvora koji bi objedinili sve teme tako širokog područja nema. Treba posegnuti za monografijama, predetaljnima ili preteškima za studente prve godine, za srednjoškolskim udžbenicima, turističkim vodičima, mrežnim stranicama različitih hrvatskih institucija, za novinama, časopisima i raznim drugim izvorima kakvi mogu biti filmovi, vizualni ili audio zapisi, televizijske emisije i sl. Lektor mora osmisliti različite vrste vježbi i zadataka, odabrati različite oblike aktivnosti kako bi te sadržaje prezentirao na što bolji i zanimljiviji način. Sve dosad rečeno nameće potrebu da se što prije pristupi izradi takvih didaktičkih izvora koji bi omogućili da se znanje o drugoj kulturi usvaja na stranom jeziku te da se pritom istodobno razvija interkulturalna i jezična kompetencija. Realizacija takvog projekta složen je i dugotrajan proces, no posve je neupitno da bez adekvatnog didaktičkog materijala koji bi pridonio razvoju interkulturalne kompetencije ne može biti riječi ni o razvoju komunikacijske kompetencije. O tome bi trebale voditi računa i matične kroatistike, bosanistike, makedonistike itd. koje se još uvijek dovoljno ne bave svojim jezicima kao stranim/drugim.

23.3.5. Kompetencije lektora

Sve do sada izloženo od lektora zahtijeva da i sam posjeduje određena znanja koja prelaze okvire struke i koja su potrebna za poučavanje u interkulturalnim situacijama. Lektori na stranim sveučilištima često su prvi, a ponekad i jedini izvor informacija o ciljnoj kulturi i zato moraju biti otvoreni, srdačni, strpljivi, duhoviti itd., ali i posjedovati mnoge vještine, npr. razgovjetno govorenje, umijeće animiranja, multikulturalno predstavljanje itd. (Požgaj Hadži i dr., 2007). Osim toga lektori moraju biti temeljito (i dodatno) pripremljeni i domišljati, dobro poznavati vlastitu kulturu, ali i kulturu zemlje u kojoj rade, poštovati različitost među njima te poticati i studente na toleranciju i radoznalost prema drugim kulturama (Opačić,

190 O stručnoj ekskurziji kao nekonvencionalnom obliku nastave v. u Benjak i Požgaj Hadži, ur., 2005.

2006). Stoga treba sustavno raditi na stručnom obrazovanju lektora/nastavnika. Lektori hrvatskoga kao stranog/drugog jezika moraju biti posebno osposobljeni jer se specifičnost i opsežnost njihova posla uvelike razlikuje od zadataka nastavnika hrvatskoga kao prvoga. Lektori na stranim sveučilištima trebali bi biti posrednici između vlastite i strane kulture koji su sposobni rješavati interkulturalne nesuglasice i konfliktne situacije, ali i prevladati brojne stereotipe kojima smo okruženi. I lektori i nastavnici trebali bi biti upoznati s kulturama učenika drugih nacionalnih grupa, i jedni i drugi trebali bi promijeniti svoje konceptualne sheme i mentalne (kognitivne) stavove prema učenicima/studentima drugih kultura. Zato je i neopходно njihovo kontinuirano, cjeloživotno usavršavanje.

Kultura nije statičan i monolitan skup klasificiranih činjenica, nego se promatra kao dinamična i promjenjiva pojava koja nastaje, razvija se i mijenja u ljudskoj interakciji i komunikaciji. Moglo bi se reći da je učenje o njoj cjeloživotni i sveobuhvatni proces. Što god da naučimo/poučimo, neizbježno je nedovoljno (Byram i dr., 2002). No potrebno je učiniti prvi korak. Kolegij Južnoslavenske kulture i civilizacije pokrenut je upravo s tog razloga.

No kao što *Pola ure kulture* u programu jedne nacionalne TV kuće nije dovoljno da se građanstvo obrazuje u kulturi i odgaja za nju, tako ni dvije ure u nastavi, pokazalo se, nisu dovoljne da se, bez primjerenih didaktičkih izvora, studentima posreduje znanje o tako bliskoj, ali i istovremeno i posve nepoznatoj kulturi. Ostaju otvoreni ma i pitanja kriterija za izbor tema koje moramo uključiti u nastavu kao i metoda kojima ih predstaviti – ovo je samo još jedno od područja koje tek valja razvijati.

Nadamo se da će ovo poglavlje kojim završavamo monografiju biti prilog pomoći u razumijevanju i poštovanju različitih kultura te prevladavanju brojnih stereotipa o nama, pripadnicima južnoslavenskih naroda, kao npr. ovoga ukorijenjenoga u slovenskom okruženju o *čefurima* koji su

ljudje, ki prihajajo iz krajev južno ali vzdno od reke Kolpe. (...) Po svoji fizionomiji se (...) razlikujejo po nizkem čelu, skupaj raščeni obrveh, poudarjenih ličnicah in močnejši spodnji čeljusti. Njihove osnovne vedenjske značilnosti so: ljubijo lagodno življenje, preklinjajo, radi imajo alkohol, nežnejši spol, nogomet. Obožujejo kič in zlat nakit. Pri srcu so jim borilne veščine in so nemalokrat agresivni tudi povsem brez pravega razloga. Njihova aklimatizacijska doba je v večini primerov zelo dolga.

Iz pjesme *Čefur* Roberta Pešuta Magnifica

Povzetek

Monografija *Izazovi kontrastivne lingvistike* obravnava jezikovne stike med hrvaščino in slovenščino, tako z vidika kontrastivnega jezikoslovja, sociolingvistike in korpusnega jezikoslovja kot tudi z vidika učenja/poučevanja teh dveh jezikov od osnovnošolske do univerzitetne ravni.

V prvem delu monografije (*Od kontrastivnih do sociolingvističnih i korpusnih proučevanja*) je najprej prikazano doseganje preučevanje hrvaščine in slovenščine, ki ga je v 70. letih 20. stoletja zaznamoval kontrastivni pristop, v 21. stoletju pa ga bogatijo sociolingvistične in korpusne teme. Ne samo teoretični, ampak tudi uporabni izsledki teh preučevanj imajo pomembno vlogo pri učenju/poučevanju jezikov, zlasti sorodnih. Na uvodno razpravo se navezujeta dve poglavji (poglavji 2 in 3) o Vatroslavu Kaleniću (1930–1981), začetniku hrvaško-slovenskih kontrastivnih preučevanj, ki jih je povezal z lingvostilističnimi, jezikovnozgodovinskimi in sociolingvističnimi temami ter izsledke posredoval ne le svojim študentom, temveč tudi širši slovenski strokovni javnosti. V četrtem poglavju je prikazano eno najtežavnejših skladenjskih vprašanj v hrvaškem jeziku kot prvem in kot tujem/drugem – stalna stava v besednem redu, in to teoretično (prikaz pomanjkljivosti opisov v jezikovnih priročnikih), kontrastivno (prikaz razlik v kontrastivnih tabelah) in didaktično/metodično (prikaz metodičnega modela za univerzitetno raven). Glede na to, da v zadnjih treh desetletjih kontrastivna preučevanja temeljijo na spoznanjih korpusnega jezikoslovja, je v petem poglavju prikazan načrt gradnje slovensko-hrvaškega paralelnega korpusa, ki bi, če bi bil dokončan, omogočil novo dimenzijo kontrastivnih in leksikografskih preučevanj, seveda pa bi izsledki raziskav prispevali tudi k prevodoslovju. V šestem poglavju je na temelju korpusa usvajanja hrvaščine, zgrajenem iz seminarskih nalog študentov hrvaščine kot tujega jezika, ter dveh specializiranih kontrolnih korpusov, zgrajenih iz seminarskih nalog študentov slovenščine in hrvaščine kot prvih jezikov, prikazana raziskava dveh tipov interaktivnih metabesedilnih elementov. Prvi so dokazovalci, ki se nanašajo na informacije iz drugih besedil, npr. navajanje ali citiranje, vendar v študentskih besedilih pogosto odstopajo od ustaljenih oblik. Drugi so endoforični označevalci, ki usmerjajo k informacijam, omenjenim v drugih delih besedila, npr. k predhodnim poglavjem, tabelam ipd., a jih študenti zelo redko uporabijo. Prvi del monografije se zaključí z razpravo o sociolingvističnem statusu nekdanje srbohrvaščine v Sloveniji v zadnjih pol stoletja, in to v slovenskem šolskem sistemu in družbi nasploh (poglavje 7). Nekoč prestižni jezik in rezervni kod danes počasi izgublja negativne konotacije in novonastali standardi (bosanščina, črnogorščina, hrvaščina in srbščina) pridobivajo status

tujih jezikov. Vendar status jezikov narodnostnih manjšin, ki izhajajo iz bivše skupne države, ostaja »boleče vprašanje« slovenske jezikovne politike.

Drugi del monografije (*Nešto između ili o međujeziku*) se začena z razpravo o simultani slovensko-hrvaški dvojezičnosti. Na primeru preučevanja simultanega dvojezičnega govorca in z uporabo strategije ena oseba – en jezik se potrди medsebojna odvisnost obeh prvih jezikov, od katerih je eden dominanten (slovenščina), kot tudi dejstvo, da je jezik okolice glavni zunanji dejavnik, ki vpliva na sporazumevalno zmožnost dvojezičnega govorca. V naslednjih nekaj poglavjih so prikazane raziskave govora kot sporazumevalnega procesa, v katerem se prenašajo sporočila, ki od začetka do konca doživijo vrsto preoblik. V poglavju 9 je obravnavana vloga poslušalca v tem procesu, v prvi vrsti vprašanje, kako poslušalci tekstualizirajo spontani govor v hrvaščini, če je to njihov prvi jezik in če je to njihov tuji jezik. Glede na to, da spontani govor skoraj nikoli ni idealen, poslušalec vedno nastopi tudi v vlogi govorcevega redaktorja. Sklepna misel prispevka je, da govorjenga besedila ni enostavno preoblikovati v zapisano, saj imata govorjeni in zapisani jezik svoje zakonitosti, sebi lastno strukturo, obliko in stil. Znano je, da si govorci prizadevajo govoriti čimbolj fluentno (v naravnem tempu, brez omahovanja, zastajanja, popravljanja, mašil ipd.), vendar jim to ne uspe vedno, ne v prvem in zlasti ne v tujem jeziku. Vprašanje govorne fluentnosti v tujem jeziku je prikazano v poglavju 10. Govorci tujega jezika navadno govorijo z naglasom, zato nas je zanimalo, kakšno je razmerje med govorno fluentnostjo in izraženostjo tujega naglasa, ki se kaže na različnih ravneh: od glasovno-izgovorne do pragmatično-neverbalne. Tuji naglas se lahko odrazi na vseh ravneh govorne izvedbe (sporočilni, jezikovni in artikulacijski), vse to pa vpliva na časovne parametre in fluentnost govora v tujem jeziku. Zastavlja se vprašanje, kateri časovni parametri se spreminjajo v govoru hrvaščine in slovenščine ter kakšne so perceptivne ocene stopnje tujega naglasa (poglavje 11). Pri tujem naglasu lahko prepoznamo govorčev prvi jezik, pa tudi individualne značilnosti govorcevega medjezika. Glede na ta odstopanja – čeprav se tega niti ne zavedamo – se oblikujejo mnenja oziroma sodbe o govorcih tujega jezika. Pri preučevanju sodb o govorcih določenega jezika ali jezikovne variante je eno ključnih vprašanj tudi vprašanje ocenjevanja govorcevega prvega jezika. V poglavju 12 je obravnavana (ne)tolerantnost do govorcev hrvaščine in slovenščine kot tujih jezikov ter njihova percepcija pri govorcih prvega jezika. Poleg razlik v globalni oceni govora in opažanju napak pri različnih ocenjevalcih je raziskava odprla tudi vprašanje družbenega vrednotenja govorcev s tujim naglasom, kar je zlasti aktualno v slovenski jezikovni situaciji, predvsem ko gre za govorce bivše srbohrvaščine. V zadnji razpravi v drugem delu knjige (poglavje 13) se poskuša odgovoriti na vprašanje, kako govori oziroma kako se sporazumeva tipični govorec

slovenščine kot tujega jezika, ki mu je prvi jezik bosanščina, hrvaščina ali srščina. Na temelju analiziranega gradiva, tj. izpitov iz znanja slovenščine, se sklepa, da večina govorcev v tujem jeziku v večji ali manjši meri ohranja značilnosti prvega jezika (najizrazitejši je prenos na glasoslovni ravni). V primeru usvajanja jezika iz okolice se zelo zgodaj oblikuje medjezik, kar povzroči fosilizacijo napak. Če učenje jezika poteka sistematično, je napredek izrazitejši, vendar ostaja odprto vprašanje, kako takšnega govorca motivirati, da bi se odločil za sistematično učenje.

Tretji del monografije (*Hrvatski i slovenski u metodičkom obzorju*) obravnava didaktična/metodična vprašanja učenja hrvaškega in slovenskega jezika (kot prvega, pa tudi kot tujega), književnosti in kulture od osnovnošolske do univerzitetne ravni. V ospredju vseh desetih razprav je vprašanje medsebojnega poznavanja in učenja/poučevanja sosednega jezika, književnosti in kulture. Prva dva prispevka (poglavji 14 in 15) prikazujeta pozitivne in negativne učinke kurikularne prenove celotnega šolskega sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, s posebnim ozirom na zgodnje učenje slovenskega jezika v prvem triletju osnovne šole. Učenje in poučevanje slovenščine je ob tej prenovi doživelo korenite spremembe od tradicionalnega komunikacijskega modela, kar se je odrazilo ne le v učnem načrtu, temveč tudi v didaktičnih virih ter pri strokovnem spopolnjevanju učiteljev. Na primeru komparativne analize učnih načrtov za slovenščino in hrvaščino je prikazana zastopanost jezikovnih dejavnosti v zgodnjem učenju/poučevanju prvega jezika. Kurikularna prenova je v tretjem triletju slovenske osnovne šole kot novost prinesla izbirne predmete, med katerimi je tudi hrvaščina. Učni načrt je podrobneje predstavljen v poglavju 16. Ko gre za učenje/poučevanje sorodnih jezikov, je najprimernejši komunikacijsko-kontrastivni pristop. Na primeru hrvaščine kot tujega jezika, ki se je učijo govorniki s slovenščino kot prvim jezikom, je prikazan ta pristop v poglavju 17. O (ne)prisotnosti sodobnih avtorjev sosednih književnosti (slovenske, avstrijske, madžarske, srbske, bosansko-hercegovske) v hrvaških gimnazijskih programih je beseda v poglavju 18. Problematika vključevanja del Franceta Prešerna v učnih načrtih (poglavje 19) je obravnavana z vidika kriterijev za izbor del, obenem pa tudi kot vprašanje umeščanja »starejše« književnosti v srednješolske učne načrte. Ob tem se pojavi zahteva po aktualizaciji didaktičnega oblikovanja določenih tem in enot. Na temelju komparativnega preučevanja slovenskih in hrvaških učnih načrtov ter čitank/učbenikov so navedene številne možnosti aktualizacije, ki bi pripomogle, da bi Prešerna razumela in ustrezno ovrednotila tudi nova generacija mladih. Ko govorimo o odnosu med hrvaščino in slovenščino, bodisi s stališča učenja/poučevanja bodisi s stališča prevajanja, lahko govorimo o prednostih (takojšnje sporazumevanje), pa tudi o pomanjkljivostih (interference). O problematiki prevajanja sorodnih jezikov govorita naslednji dve poglavji. V poglavju 20 je po

jezikovnih ravlinah prikazana tipologija najpogostejših napak, navedeni pa so tudi zgledi »slabih« prevodov. Posebne prevajalske strategije zahteva literarno besedilo, zlasti kadar gre za prevajanje slovničnih struktur, ki v ciljnem jeziku ne obstajajo. Na primeru analize prevodov pripovedk Ivane Brlič-Mažuranić v poglavju 21 je prikazano, kako je prevajalec prevajal glagolske oblike (aorist in imperfekt) iz hrvaščine v slovenščino. Glavni temi evropske jezikovne politike: merjenju jezikovnega znanja v okviru učenja/poučevanja jezika je posvečeno poglavje 22. Predstavljene so različne značilnosti testov ter različni nameni testiranja. Posebna pozornost pri izdelavi testov je namenjena številnim odprtim vprašanjem, pri čemer opozarjamo na številne »pasti«, ki jih sestavljalci testov ne bi smeli spregledati. Zadnje poglavje monografije (poglavje 23) problematizira vprašanje kulturoloških vsebin, ki so bile tradicionalno obravnavane pri pouku tujega jezika in književnosti. Pri tem so zlasti problematična nekatera teoretična in praktična vprašanja, povezana z didaktičnim oblikovanjem in praktičnim izvajanjem interkulture kompetence. Nepoznavanje pravil vedenja, običajev, navad itd. je namreč lahko vzrok za številne nesporazume, zato mora biti interkulturalna komponenta sporazumevalne zmožnosti del vsakega učenja/poučevanja tujega jezika. Brez nje dialog med pripadniki različnih kultur ni možen, brez nje ni možno sprejemanje drugačnega načina razmišljanja, razumevanje in spoštovanje različnih kultur ter tolmačenje in odpravljanje možnih nesporazumov in sporov. Njen smisel je spoznati druge, tolerirati razlike ter spoštovati in sprejeti drugačnost, saj je srečanje z drugimi srečanje z nami samimi.

Abstract

The monograph *Challenges of Contrastive Linguistics* explores the contact between Croatian and Slovenian. The two languages are researched from a contrastive, sociolinguistic and corpus point, as well as from the point of learning/teaching the two languages from elementary to university level.

The first part of the monograph (*From contrastive to sociolinguistic and corpus studies*) starts with a discussion on the overview of studies on Croatian and Slovenian which were characterized during the 1970s by the contrastive approach, and which has then been expanded in the 21st century by sociolinguistic and corpus themes. Theoretical and applied results of those studies have a significant role in learning/teaching languages, especially related languages. The opening discussion is followed by two chapters (2 and 3) on Vatroslav Kalenić (1930 – 1941) – the forefather of contrastive research of Croatian and Slovenian which he connected to linguo-stylistic, linguo-historic and sociolinguistic themes and then passed them on not only to his students, but to wider professional audience in Slovenia. The fourth chapter explores one of the most difficult syntactic questions in Croatian as a first or foreign/second language – the automated word order – from a theoretical (the lack of descriptions in handbooks on language use is highlighted), contrastive (contrastive tables are presented) and didactic/methodological (a methodological model for university level study is established) point. Taking into consideration the fact that for the past three decades contrastive studies have been based on findings from corpus linguistics, the fifth chapter provides an outline for building a parallel corpus of Slovenian and Croatian which, had it been completed, would be of use not only to contrastive and lexicography studies, but to translation science as well. Based on the corpus of acquisition of Croatian, built on papers by students of Croatian as a foreign language, and two specialized control corpuses, built on papers by students of Slovenian and Croatian as first languages, the sixth chapter provides an analysis of two types of interactive metadiscourse elements. They are a) evidentials, which refer to information from other texts, such as referencing or citing, and in student papers some of them are not in line with the established form, and b) endophoric markers, which point to information in other parts of the text, and which students rarely use because they do not usually connect information within their own texts. The first part of the monograph concludes with a discussion on the sociolinguistic status of the former Serbo-Croatian language in Slovenia in the last 50 years – in the Slovenian school system and the society in general (Chapter 7). What once used to be a prestigious language and a back-up code, today begins to lose its negative connotations, and newly-formed standards

based on neo-Štokavian (Bosnian, Montenegrin, Croatian and Serbian) gain a status of foreign languages – whereas the status of minority languages as first languages (apart from Italian and Hungarian) still remains a sore point in Slovenian language policy.

The second part of the monograph (*Something in between – interlanguage*) starts with a discussion on the simultaneous Slovenian-Croatian bilingualism and, on the example of a research on a simultaneously bilingual person in which a “one person – one language” strategy is applied, we confirm the interdependence of two first languages where one is the dominant one (Slovenian) as well as the fact that the language of the community is the main external factor which affects the bilingual person’s communicative competence. Several chapters that follow explore speech as a communicative process which carries information that changes in a number of ways from its source to its goal. Chapter 9 deals with the role of the listener in the process, that is, it provides an answer to the question of how listeners textualize spontaneous speech in Croatian when it is their first and when it is their foreign language. Bearing in mind that spontaneous speech is almost never ideal, the listeners are in a permanent role of the speakers’ editors. We conclude that it is not easy to transform spoken text into written text because they both have their own rules, structures, forms and styles. It is known that speakers tend to speak fluently (at natural pace, with no hesitations, pauses, corrections, clichés, etc.), but they do not succeed at it in their first language, let alone in a foreign. Chapter 10 explores fluency in the spoken language. Because foreign language speakers usually speak with an accent, we were interested to find out what the relation is between spoken fluency and the presence of a foreign accent which is noted at different levels: from phonological to pragmatic and nonverbal. Foreign accent can be manifested at all levels of spoken production (informative, linguistic and articulatory), and this in turn affects time parameters and speech fluency in a foreign language – the question arises as to which time parameters change in the spoken discourse of Croatian or Slovenian and as to the way the level of foreign accent is perceptually assessed (Chapter 11). Foreign accent provides rather obvious clues to the speaker’s first language, as well as to the individual characteristics of the speaker’s interlanguage. Based on those deviations, although we are not aware of it, we form judgmental reactions, that is, attitudes towards speakers of foreign languages. In researching attitudes towards speakers of a certain language or a variety, a question arises as to the assessment of the speaker’s first language. Chapter 12 deals with (in)tolerance towards speakers of Croatian and Slovenian as foreign languages and with the perception of those speakers by native speakers. Apart from evidence that differences occur in the global assessment of speech and in noticing

errors by various assessors, the research has opened up the issue of social assessment of speakers with a foreign accent, which is especially relevant to the Slovenian linguistic situation, considering the speakers of the former Serbo-Croatian language. The last discussion in the second part of the book (Chapter 13) provides an answer to the question of how an average speaker of Slovenian as a foreign language speaks, that is, how he or she communicates when his or her first language is Bosnian, Croatian or Serbian. Based on the corpus of exams in Slovenian, we conclude that most speakers tend to keep, to a greater or lesser degree, the characteristics of L1 in L2 (the most prominent transfer occurring at the phonological level). When acquiring language in a natural context, interlanguage is formed and errors become fossilized; if the language is learned in an institutionalized context (i.e. systematically), progress is more obvious. However, the question that remains open is that of motivating a typical speaker of Slovenian as a foreign language to learn the language systematically.

The third part of the monograph (*Croatian and Slovenian on the methodological horizon*) revolves around didactic/methodological issues of learning Croatian and Slovenian languages (as first as well as foreign), literature and culture from elementary to university level. All ten discussions in this chapter deal with the issues of knowing and learning/teaching neighboring languages, literature and culture. The first two discussions (Chapter 14 and 15) present both positive and negative effects of curricular reform of the entire Slovenian education system, with a special take on early learning of Slovenian in the first three years of formal education. The reform has deeply affected the learning and teaching of Slovenian in terms of a shift from a traditional towards a communicative model, and the changes have been evident not only in the curriculum, but in didactic sources and teacher training as well. A special discussion revolves around the presence and status of linguistic activities in early first language learning/teaching based on the example of comparative analysis of curricula for Slovenian and Croatian. What was new in the curricular reform of education was the introduction of elective courses at the third level of elementary education (from 7th to 9th grade), with Croatian being one of those elective courses – the curriculum for Croatian is shown in Chapter 16. When learning/teaching related languages, the most appropriate approach is the communicative-contrastive approach which is presented via the example of learning Croatian as a foreign language by native speakers of Slovenian (Chapter 17). Chapter 18 explores the (non-)presence of contemporary literature of neighboring authors (Slovenian, Austrian, Hungarian, Serbian, Bosnian and Herzegovinian) in the curriculum for Croatian high schools. The issue of the status of and the approach to the work of France

Prešern (Chapter 19) is examined from the aspect of the criteria for the selection of his work, as well as from the aspect of the problem of “older” literature in high schools and the demands for modernizing methodological design of certain themes and units. Based on comparative research of Slovenian and Croatian curricula and textbooks, we offer numerous possibilities of modernization with the aim of bringing about changes in curricula, textbooks and teaching, with hope that new generations of young people will be able to understand and appreciate Prešern. When discussing the relation between Croatian and Slovenian, whether in terms of learning/teaching or translation, we can talk both about advantages (communication is established immediately) and disadvantages (interference). The following two chapters deal with the issues of translating related languages. A typology of the most common errors at different linguistic levels is presented and examples of “bad” translations are given (Chapter 20). Literary texts require special translation strategies, especially when translating grammatical structures that are not present in the target language. The translator’s translation of verb forms (the aorist and the imperfect) from Croatian into Slovenian is shown in the analysis of translations of stories by Ivana Brlić-Mažuranić (Chapter 21). Chapter 22 is dedicated to the main topic of European language policy – the assessment of linguistic knowledge as part of learning/teaching a language. Various test characteristics and test purposes are presented, with special attention given to many opened issues in test design, and numerous pitfalls that test designers need to pay attention to are indicated. The last chapter of the monograph deals with cultural content in foreign language teaching which has traditionally been taught as part of language and literature classes. Some theoretical and practical issues are explored in regard to methodological design and the application of intercultural competence. Being unfamiliar with the rules of conduct, customs, habits, etc. can lead to various misunderstandings – therefore, intercultural part of communicative competence needs to be a part of every foreign language learning/teaching. Without it, there is no dialogue among people from different cultures, no acceptance of other ways of thinking, no understanding of and respect for different cultures and no interpretation and overcoming of possible misunderstandings and conflicts. The aim of intercultural competence is to get to know others and to tolerate, respect and accept differences – because by getting to know others, we get to know ourselves.

Bilješke o izvorima

Veći je dio tekstova uvrštenih u ovu knjigu pod istim ili nešto izmijenjenim (skraćanim) naslovima prethodno već objavljen; neki od tekstova predstavljeni su na znanstvenim skupovima, neki su preuređeni, a neki se objavljuju prvi put. Za ovu su priliku međutim više ili manje prilagođeni i dopunjeni. Bibliografske podatke navodimo redosljedom njihova poglavlja u knjizi.

I.

Hrvatski i slovenski: prikaz proučavanja međusobnih odnosa – usp. Vesna Požgaj Hadži i Tatjana Balažić Bulc: Hrvatski i slovenski: prikaz proučavanja međusobnih odnosa. *Strani jezici*. 2010. 39/4. 271–285.

Vatroslav Kalenić između hrvatske i slovenske kulture – usp. Vesna Požgaj Hadži i Marija Smolić: Vatroslav Kalenić između hrvatske i slovenske kulture. U: *Riječki filološki dani 4* (ur. Stolac, Diana). Rijeka: Filozofski fakultet. 2002. 395–399.

Kontrastivne študije Vatroslava Kalenića – usp. Vesna Požgaj Hadži i Marija Smolić: Kontrastivne študije Vatroslava Kalenića. U: *Drugo slovensko-hrvaško slavistično srećanje/Drugi hrvatsko-slovenski slavistički skup* (ur. Požgaj Hadži, Vesna). Ljubljana: Oddelek za slavistiko, Filozofska fakulteta. 2003. 29–34.

Automatizirani red riječi – usp. Vesna Požgaj Hadži: Automatizirani red riječi u hrvatskom i slovenskom jeziku. U: *Drugi hrvatski slavistički kongres* (ur. Sesar, Du-bravka). Zagreb: Hrvatsko filološko društvo. 2001. 577–585.

Slovensko-hrvatski paralelni korpus – usp. Vesna Požgaj Hadži i Marko Tadić: Slovensko-hrvatski paralelni korpus. U: *Informacijska družba IS'2000, zbornik 3. mednarodne multi-konference* (ur. Bavec, Cene i drugi). Ljubljana: Institut Jožef Stefan. 2000. 70–74.

Bližnja srećanja tretje vrste: študenti in akademski diskurz – usp. Vesna Požgaj Hadži i Tatjana Balažić Bulc: Bližnja srećanja tretje vrste: študenti in akademski diskurz. U: *Četrto slovensko-hrvaško slavistično srećanje/Četvrti hrvatsko-slovenski slavistički skup* (ur. Hladnik, Miran). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 2009. 165–173.

Kam je izginila srbohrvaščina? Status jezika nekoč in danes – usp. Vesna Požgaj Hadži i Tatjana Balažić Bulc: Kam je izginila srbohrvaščina? Status jezika nekoč in danes U: *Večkulturnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi* (ur. Stabej, Marko). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 2005. 30–39.

II.

O simultanom slovensko-hrvatskom bilingvizmu – usp. Vesna Požgaj Hadži i Simona Kranjc: O simultanom slovensko-hrvatskom bilingvizmu: (na primjeru slovensko-hrvatskog bilingvala). *Strani jezici*. 2001. 30/3. 129–140.

Slušateljva redakcija govornika – usp. Damir Horga i Vesna Požgaj Hadži: Slušateljva redakcija govornika. U: *Semantika prirodnog jezika i metajezik semantike* (ur. Granić, Jagoda). Zagreb i Split: HDPL. 2005. 301–310.

Govorna fluentnost u stranom jeziku – usp. Damir Horga i Vesna Požgaj Hadži: Govorna fluentnost u stranom jeziku: hrvatski i slovenski. U: *Suvremena kretanja u nastavi stranih jezika* (ur. Stolac, Diana i drugi). Zagreb i Rijeka: HDPL. 2004. 175–185.

Vremenski parametri govora – usp. Damir Horga, Vesna Požgaj Hadži i Marko Liker: Časovne spremenljivke hrvaščine in slovenščine ter njun tujejezični jezikovni stik. Izlaganje na skupu *SloFon 1 – 1. slovenska mednarodna fonetična konferenca*. Ljubljana, 20–22. april 2006.

Otvori usta pa ću ti reći tko si – usp. Vesna Požgaj Hadži i Tatjana Balažić Bulc: Otvori usta pa ću ti reći tko si. U: *Treći hrvatsko-slovenski slavistički skup* (ur. Peti-Stantić, Anita). Zagreb: FF press. 2009. 21–33.

Tudi to je slovenščina – usp. Vesna Požgaj Hadži i Ina Ferbežar: Tudi to je slovenščina. U: *37. seminar slovenskega jezika, literature in kulture* (ur. Orel, Irena). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete. 2001. 57–68.

III.

Rano učenje slovenskoga jezika – iskustva i problemi – usp. Vesna Požgaj Hadži: Rano učenje materinskoga jezika – iskustva i problemi (na primjeru slovenskoga jezika). U: *Rano učenje hrvatskoga jezika 1* (ur. Pavličević-Franić, Dunja i Bežen, Ante). Zagreb: ECNSI i Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. 2008. 141–155.

Jezične djelatnosti u ranome učenju prvoga jezika – usp. Vesna Požgaj Hadži: Jezične djelatnosti u ranome učenju materinskoga jezika (komparativni pristup: slovenski i hrvatski). U: *Rano učenje hrvatskoga jezika 2* (ur. Šimović, Vladimir i drugi). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. 2008. 224–243.

Hrvatski kao izborni predmet u slovenskoj osnovnoj školi – usp. Vesna Požgaj Hadži i Mirjana Benjak: Nastavni program za hrvatski jezik u reformiranoj

slovenskoj osnovnoj školi. U: *Primijenjena lingvistika u Hrvatskoj: izazovi na početku XXI. stoljeća* (ur. Stolac, Diana i drugi). Zagreb i Rijeka: HDPL. 2002. 453–464.

Kako učiti srodne jezike – usp. Vesna Požgaj Hadži: Komunikacijsko-kontrastivni sustav učenja srodnih jezika. U: *Makedonsko-slovenečki naučen sobir: jazičnite literaturnite i kulturnite relaciji megu Makedonija i Slovenija* (ur. Spasov, Aleksandar i Petkovska, Nada). Skopje: Univerzitet Sv. Kiril i Metodij, Filološki fakultet Blaže Koneski. 2000. 155–170. (preuređeno i dopunjeno)

Dolga pot do sosedove proze – usp. Mirjana Benjak i Vesna Požgaj Hadži: Dolga pot do sosedove sodobne proze. U: *Preseganje meje* (ur. Hladnik, Miran). Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije. 2006. 177–182.

France Prešeren u nastavi književnosti jučer i danas (a sutra?) – usp. Mirjana Benjak i Vesna Požgaj Hadži: France Prešeren u hrvatskoj i slovenskoj gimnazijskoj nastavi književnosti jučer i danas (a sutra?). U: *Romantična pesnitev: ob 200. obletnici rojstva Franceta Prešerna*, Obdobja, 19 (ur. Juvan, Marko). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete. 2002. 627–638.

Pasti pri prevajanju iz slovenščine v hrvaščino (in narobe) – usp. Vesna Požgaj Hadži: Nekatero pasti pri prevajanju iz slovenščine v hrvaščino (in narobe). U: 35. *SSJLK* (ur. Kržišnik, Erika i Lokar, Meta). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete. 1999. 241–254.

Prevajanje preteklika – usp. Vesna Požgaj Hadži: Prevajanje preteklika: (na primeru *Pripovedk iz davnine* Ivane Brlić-Mažuranić). U: 36. *SSJLK* (ur. Orel, Irena). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete. 2000. 35–47.

Kako izraditi jezični test – usp. Vesna Požgaj Hadži i Ina Ferbežar: Kako izraditi jezični test. *Labor*. 2008. 3/6. 165–182.

Dvije ure kulture – kulturološki sadržaji i nastava stranog jezika – usp. Vesna Požgaj Hadži, Mirjana Benjak, Tatjana Balažić Bulc, Maša Plešković: Dvije ure kulture – kulturološki sadržaji i nastava stranog jezika. Izlaganje na *V. Međunarodnom skupu Prvi, drugi, ini jezik: hrvatsko-makedonske usporedbe*, Skopje, 14–15. svibnja 2010.

Literatura

- Adamič, Milan, 1992: Razvitost relevantnih sposobnosti učencev za začetno pisanje in branje. U: *Sodobne oblike opismenjevanja* (ur. Kozinc, Alenka). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 21–24.
- Adamič, Milan, 2006: Prenova prenove devetletke. *Vzgoja in izobraževanje*. 37/3. 6.
- Altenberg, Bengt i Tapper, Marie, 1998: The use of adverbial connectors in advanced Swedish learners' written English. U: *Learner English on Computer* (ur. Sylviane Granger). London i New York: Addison Wesley Longman, 80–93.
- Allwood, Jens, 1990: On The Role of Cultural Content and Cultural Context in Language Instruction. *Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics*. 60. 1–11.
- Anić, Vladimir i Silić, Josip, 1987, 2001: *Pravopisni priručnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber i Školska knjiga.
- Babić, Stjepan, 1986: *Tvorba riječi u hrvatskom književnom jeziku*. Zagreb: JAZU i Globus.
- Babić, Stjepan, 1990: O redu riječi u južnoslavenskim jezicima. U: *Hrvatska jezikoslovna citanka*. Zagreb: Globus. 128–136.
- Babić, Stjepan i drugi, 1991: *Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnog jezika*. Zagreb: JAZU i Globus.
- Bachman, Lyle F., 1990: *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F. i Palmer, Adrian S., 1996: *Language Testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Badurina, Lada i drugi, 2007: *Hrvatski pravopis*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Bagarić, Vesna i Mihaljević-Djigunović, Jelena, 2007: Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika*. 14/1. 84–93.
- Baker, Mona, 1992: *In other words*. New York: Routledge.
- Balažić Bulc, Tatjana, 2004: Jezikovni prenos pri učenju sorodnih jezikov (na primeru slovenščine in srbohrvaščine). *Jezik in slovnstvo*. 49/3–4. 77–89.

- Balažić Bulc, Tatjana, 2005: Connectors in students' academic writing in two closely related languages. U: *Corpus linguistics 2005*. Birmingham: University of Birmingham, Centre for corpus research. 23.
- Balažić Bulc, Tatjana, 2008: *Raba in funkcija konektorjev v jezikoslovnem diskurzu na primeru slovenščine in hrvaščine kot prvega in tujega jezika*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta UL.
- Balažić Bulc, Tatjana, 2009a: *Torej, namreč, zato ... o konektorjih. Raba in funkcija konektorjev v slovenskem in hrvaškem jezikoslovnem diskurzu*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Balažić Bulc, Tatjana, 2009b: Odnos do tujih jezikov in njihova prepoznavnost v slovenski družbi. U: *Med politiko in stvarnostjo: jezikovna situacija v novonastalih državah bivše Jugoslavije* (ur. Požgaj Hadži, Vesna i drugi). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 181–194.
- Balažić Bulc, Tatjana i Požgaj Hadži, Vesna, 2009: Stereotipi o govornicima stranih jezika. U: *Jezična politika i jezična stvarnost/Language Policy and Language reality* (ur. Granić, Jagoda). Split i Zagreb: HDPL, 499–508.
- Balboni, Paolo Ernesto, 2007: *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio Editori.
- Barić, Eugenija i drugi, 1995: *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Benett, Janet M., (1993): Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. U: *Education for the Intercultural Experience* (ur. Paige, R. Michael). Yarmouth: ME: Intercultural Press. 109–135.
- Benjak, Mirjana, 2001: *Književnost(i) u kontaktu, Suvremena srednjoevropska pripovjedna proza u gimnazijskoj nastavi književnosti*. Rijeka: ICR Rijeka.
- Benjak, Mirjana i Požgaj Hadži, Vesna, ur., 2005: *Bez predrasuda i stereotipa*. Rijeka: ICR.
- Benjak, Mirjana i Požgaj Hadži, Vesna, 2005: Sadržaji kulture i civilizacije u sklopu učenja hrvatskoga jezika kao stranog – instrumenti prevladavanja predrasuda i stereotipa. U: *Bez predrasuda i stereotipa* (ur. Benjak, Mirjana i Požgaj Hadži, Vesna). Rijeka: ICR. 118–162.

- Bešter, Marja, 1998: Preverjanje razumevanja zapisanega neumetnostnega besedila pri pouku slovenščine. U: *Skripta 2* (ur. Bešter, Marja). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti. 47–66.
- Bešter Turk, Marja, 2006: Kakšno besedilo izbrati za obravnavo pri jezikovnem pouku pri predmetu slovenščina? U: *Zgodnje učenje in poučevanje otrok 1+2* (ur. Medved, Vida i drugi). Koper: Založba Anales. 177–191.
- Bežen, Ante, 2005a: O temi ovog broja. *Metodika, časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*. 6/10. 8–10.
- Bežen, Ante, 2005b: Problemi različitosti standarda u početnom pisanju. *Metodika, časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*. 6/11. 210–277.
- Bilić-Štefan, Milica, 2006: Uključivanje interkulturalne komunikacijske kompetencije u poučavanje stranih jezika. *Odgojne znanosti*. 8/1. 226–231.
- Bilić-Štefan, Milica, 2008: Interkulturalna komunikacijska kompetencija u udžbenicima za engleski jezik u osnovnoj školi. *Odgojne znanosti*. 10/1. 231–240.
- Bortfeld, Heather i drugi, 2001: Disfluency Rates in Conversation: Effects of Age, Relationship, Topic, Role, and Gender. *Language and Speech*, 44 /2. 123–147.
- Bowen, Tim i Marks, Jonathan, 1994: *Inside Teaching*, Oxford: Heinemann.
- Brlić-Mažuranić, Ivana, 1968: *Izabrana djela*. Zagreb: Matica hrvatska i Zora.
- Brlić-Mažuranić, Ivana, 1972: *Pripovedke iz davnine*. Preveo Tone Potokar. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Bugarski, Ranko, 1986: *Jezik u društvu*. Beograd: Prosveta.
- Bugarski, Ranko, 2001: *Lica jezika: sociolingvističke teme*. Biblioteka XX vek. Beograd: Čigoja štampa.
- Bugarski, Ranko, 2005: *Jezik i kultura*. Biblioteka XX vek. Beograd: Čigoja štampa.

- Byram, Michel i Morgan, Carol, 1994: *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michel, 1997: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. London: Multilingual Matters.
- Byram, Michel i drugi, 2002: *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Dostupno na adresi: www.lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf (citirano 25. 5. 2010).
- Canale, Michael i Swain, Merrill, 1980: *Testing communicative performance*. Oxford: Pergamon.
- Canale, Michael, 1983: From communicative competence to communicative language pedagogy. U: *Language and communication* (ur. Richards, Jack C. i Schmidt, Richard W.). London i New York: Longman. 2–27.
- Cestnik, Mojca, 2003: Kje vidim bistvo devetletke? Ali ga vidijo tudi profesorji v srednjih šolah. *Vzgoja in izobraževanje*. 34/1. 26–29.
- Ciglar, Veronika, 2004: *Slovenščina in (srbo)brvaščina: vprašanje statusa nekoč in danes*. Diplomaska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta UL.
- Clyne, Michael, 1987: Don't you get bored speaking only English? Expressions of metalinguistic awareness in a bilingual child. U: *Language Topics: essays in honour of Michael Halliday* (ur. Ross Steele i Terry Threadgold). Amsterdam: John Benjamins, 85–103.
- Coulthard, Malcolm, 1985: *An Introduction to Discourse Analysis. New Edition*. London i New York: Longman.
- Curić, Zoran, 2005: Kritika terminologije i metodologije izrade nacionalnoga obrazovnog standarda. *Metodika*. 6/1. 74–85.
- Čebren, Neva, 1999: *Primerjava angleške in slovenske terminologije glede zgodovine kitajske umetnosti*. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta UL.
- Čebren, Neva, 2005: Uvođenje interkulturalnih elemenata u nastavu stranoga jezika s naglaskom na engleskom kao lingui franci. U: *Bez predrasuda i stereotipa* (ur. Benjak, Mirjana i Požgaj Hadži, Vesna). Rijeka: ICR. 91–117

- Čilaš-Mikulić, Marica i drugi, 2008: *Razgovarajte s nama!* Zagreb: FF press.
- Čudina-Obradović, Mira, 1995: *Igrom do čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Danielsson, Pernilla i Ridings, Daniel, 1997: Practical presentation of a »vanilla« aligner. U: *ELRI Workshop on Alignment and Exploitation of Texts* (ur. Uwe Reyle & Christan Rohrer.). Ljubljana: Institute Jožef Stefan. Dostupno na adresi: <http://svenska.gu.se/PEDANT/workshop/workshop.html> (citirano 25. 5. 2010).
- Desnica Žerjavić, Nataša, 2006: *Strani akcent*. Zagreb: FF press.
- Dodson, Charles Joseph, 1983: Bilingualism, Language Teaching and Learning. *British Journal of Language Teaching*. 21. 3–8.
- Đukanović, Maja, 1992: Realije u delu Iva Andrića i njihovo prevođenje. U: *Naučni sastanak slavista u Vukove dane*. Beograd: Međunarodni slavistički centar. 20/1. 379–389.
- Đukanović, Maja, 1994: Prevođenje realija sa francuskog na srpski i slovenački. U: *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku*. 37/1–2. 217–225.
- Erjavec, Tomaž, 1999a: Making the ELAN Slovene/English Corpus. U: *Proceedings of the workshop Language technologies – Multilingual Aspects* (ur. Vintar, Špela). Ljubljana: Department of Translation and Interpreting, Faculty of Arts, University of Ljubljana. 23–30
- Erjavec, Tomaž, 1999b: Slovensko-angleški korpus *Elan*. *Slavistična revija*. 47/4. 515–522.
- Dular, Janez, 1987: Kontrastivni prikaz slovenskega in srbskohrvaškega glasoslovja. U: *Jugoslovenski seminar za strane slaviste*. Sarajevo: Jugoslovenski seminar za strane slaviste i Filozofski fakultet Sarajevo. 57–73.
- Fantini, Alvino E., 1995: Introduction: Language, culture and world view: Exploring the nexus. *International Journal of Intercultural Relations*. 19, 143–153.
- Ferbežar, Ina, 1996/97: Jezikovno testiranje na tečajih slovenščine kot drugega/ tujega jezika (teoretični okvir: prva spoznanja). *Jezik in slovstvo*. 42/7. 279–291.

- Ferbežar, Ina, 1999: Merenje in merljivost v jeziku. (Na stičišču jezikoslovja in psihologije: nekaj razmislekov). *Slavistična revija*. 47/4. 417–436.
- Ferbežar, Ina, 2000: *Dialog pri pouku slovenščine kot tujega jezika*. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta UL.
- Ferbežar, Ina, Pirih Svetina, Nataša, 2002: *Izobraževalni programi, Izobraževanje odraslih, Slovenščina za tujce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport – Zavod RS za šolstvo. Dostupno na adresi: www.acs.si/programoteka (citirano 11. 10. 2011).
- Ferbežar, Ina i drugi, 2004a. Slovenski pojmovnik s področja jezikovnega testiranja. U: *English-Polish-Slovene glossary of language testing terms* (Opisywanie i testowanie biegłości językowej, 3, ur. Martyniuk, Waldemar i Ferbežar, Ina). Kraków: TAIWPN Universitas. 115–167.
- Ferbežar, Ina i drugi, 2004b: *Priročnik za avtorje testnih gradiv* (Opisywanie i testowanie biegłości językowej, 10). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik; Kraków: TAIWPN Universitas.
- Ferbežar, Ina i Pirih Svetina, Nataša, 2004: Certificiranje slovenščine kot drugega/tujega jezika – zgodovina in perspektive. *Jezik in slovstvo*. 49/3/4. 17–33.
- Ferbežar, Ina. 2007: Nekaj vmes. U: *Stereotipi v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi* (ur. Novak-Popov, Irena). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 194–197.
- Filipović, Rudolf, 1969: The choice of the corpus for the contrastive analysis of Serbo-Croatian and English. U: *Yugoslav Serbo-Croatian-English Contrastive Project Studies* (ur. Filipović, Rudolf.). Zagreb: Center for Applied Linguistics, University of Zagreb. 37–46.
- Filipović, Rudolf, ur., 1978: *Kontrastivna analiza engleskog i hrvatskog ili srpskog jezika*, sv. 2. Zagreb: Zavod za lingvistiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Filipović, Rudolf, ur., 1985: *Chapters in Serbo-Croatian-English Contrastive Grammar*. Zagreb: Institute of Linguistics, Faculty of Philosophy, University of Zagreb.

- Filipović, Rudolf i Bratanić, Maja, ur., 1990: *Languages in Contact of the 12th International Congress of Anthropological and Ethnological Sciences*. Zagreb: Institute of Linguistics, Faculty of Philosophy, University of Zagreb.
- Flege, James Emil, 1991: Age learning affects the authenticity of voice-onset time (VOT) in stop consonants produced in a second language. *Journal of Acoustical Society of America*. 89/1. 395–411.
- Flege, James Emil i drugi: 1996a: Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *Journal of Acoustical Society of America*. 97/5. 3125–3134.
- Flege, James Emil i drugi 1996b: Age of learning affects rate-dependent processing of stops in a second language. *Phonetica*. 53. 143–161.
- Gamper, Johann, 2000: *A Parallel Corpus of Italian/German Legal Texts*. Dostupno na adresi: <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2000/pdf/140.pdf>. (citirano 11. 10. 2011).
- Gilquin, Gaëtanelle, 2000/2001: The integrated Contrastive Model: Spicing up your data. *Languages in Contrast III*. 1, 95–123.
- Gjurin, Velemir, 1991: *Slovensčina zdaj*. Ljubljana: Art agencija.
- Goldman-Eisler, Frieda, 1968: *Psycholinguistics. Experiments in Spontaneous Speech*. New York: Academic Press London.
- Golli, Dragica i drugi, 1996: *ABC: Govorimo – poslušamo, pišemo – beremo, priročnik za učitelje*. Trzin: Založba Izolit.
- Gorjanc, Vojko, 2005: *Uvod v korpusno jezikoslovje*. Domžale: Založba Izolit.
- Granger, Sylviane, 1996: From CA to CIA and back: An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora. U: *Languages in Contrast. Text-based cross-linguistic studies* (ur. Aijmer, Karin i drugi). Lund: Lund University Press. 37–51.
- Granger, Sylviane, ur., 1998: *Learner English on Computer*. London i New York: Longman.
- Granger, Sylviane, 2002: A Bird's-eye view of learner corpus research. U: *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (ur. Granger, Sylviane i drugi). Amsterdam i Philadelphia: John Benjamins. 3–33.

- Granić, Jagoda, 1997: Komunikacijske vrijednosti govorenog i pisanog diskursa. U: *Tekst i diskurs* (ur. Andrijašević, Marin i drugi). Zagreb: HDPL. 39–43.
- Grginić, Marija i Zupančić, Maja, 2004: *ABC-igralnica*. Domžale: Založba Izolit.
- Grginić, Marija, 2005: *Porajajoča se pismenost*. Domžale: Založba Izolit.
- Grginić, Marija, 2007: Priljubljenost – nepriljubljenost slovenščine v prvem triletju osnovne šole. *Jezik in slovstvo*. 52/2. 35–59.
- Grosjean, François, 1982.: *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Mass Harvard University Press.
- Gulešić-Machata, Milvija i drugi, 2006: HIDIS – Prvi znanstveni skup o hrvatskome kao drugome i stranome jeziku. Osvrt na stručni skup. *Labor*. I/1. 111–128.
- Hartsuiker, J. Robert i drugi: 2001: Stuttering on function words: A computational test of the Cevert Repair Hypothesis. U: *Speech motor control in normal and disordered speech* (ur. Maassen Ben i drugi). Nijmegen: Uetgeverij Vantilt.
- Hakuta, Kenji, 1986: *Mirror of Language: the debate on bilingualism*. New York: Basic Books.
- Horga, Damir, 1994: Tečnost govora u elektroničkim medijima. *Govor*. 12/2. 15–22.
- Horga, Damir, 1996: *Obrada fonetskih obavijesti*. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo.
- Horga, Damir i Mukić, Igor, 2000: Neki vremenski parametri u dnevnicima HTV-a. *Govor*. 17/2. 105–126.
- Horga, Damir i Mildner, Vesna, 2004: The influence of temporal parameters on foreign accent. U: *Teaching English for Life. Studies to Honour Prof. Elvira Petrović on the Occasion of Her Seventieth Birthday* (ur. Kučanda, Dubravko i drugi). Osijek: Faculty of Philosophy Josip Juraj Strossmayer University. 41–49.
- Horga, Damir, 2007: Prekid izričaja i ponavljanje u govornoj proizvodnji. *Acta Universitatis Carolinae, Philologica 2, Phonetica Pragensia*. 11. 31–42.

- Hyland, Ken, 2004: Disciplinary interactions: metadiscourse in L₂ postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*. 13. 133–151.
- Hymes, Dell, 1974: *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ivanetić, Nada, 2003: *Uporabni tekstovi*. Zagreb: Zavod za lingvistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Ivir, Vladimir, 1987: Procedures and strategies for the translation of culture. *Indian Journal of Applied Linguistics*. 13/2. 35–46.
- Ivir, Vladimir i Kalogjera, Damir, ur., 1991: *Languages in Contact and Contrast: Essays in Contact Linguistics*. Berlin i New York: Mouton de Gruyter.
- Ivir, Vladimir, 1991: Prevođenje kulture i kultura prevođenja. U: *Prožimanje kultura i jezika* (ur. Andrijašević, Marin i Vrhovac, Yvonne). Zagreb: HDPL. 145–150.
- Ivšek, Milena, 2001a: Kako brati nove učne načrte za slovenščino? U: *Materni jezik na pragu 21. stoletja* (ur. Ivšek, Milena.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 404–411.
- Ivšek, Milena, ur., 2001b: *Materni jezik na pragu 21. stoletja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Ivšek, Milena, ur., 2003: *Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Jakobson, Roman, 1989: *Lingvistični in drugi spisi*. Ljubljana: ŠKUC.
- Jaeger, Jeri J., 2005: *Kid's Slips. What Young Children's Slips of the Tongue Reveal About Language Development*. Mahwah, New Jersey i London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Jakovčević, Neli, 1988. Jedno istraživanje stavova o jezičnim varijetetima. *Govor*. 5/1. 43–61.
- Jelaska, Zrinka i suradnici, 2005: *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jurančić, Janko, 1967: O strukturi leksike v srbohrvatskem in slovenskem jeziku. U: *III. SSJLK* (ur. Franc Zadavec i drugi). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti. 1–18.

- Jurančič, Janko, 1969: O slovenskem in srbohrvaškem akcentu. U: *V. SSJLK* (ur. Boris Paternu i Helga Glušič). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti. 1–13.
- Jurančič, Janko, 1971: Formanti pregibnih besed v slovenščini in srbohrvaščini. U: *VII. SSJLK* (ur. Jože Toporišič i Alenka Logar-Pleško). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti. 1–16.
- Jurančič, Janko, ³1986: Srbskohrvatsko-slovenski slovar. Ljubljana: DZS.
- Jurančič, Janko, ²1989. Slovensko-srbskohrvaški slovar. Ljubljana i Zagreb: DZS i Školska knjiga.
- Kalenić, Vatroslav, 1975: Stilotvorni postupci u »Kurlanima« i »Neisplakanima« Mirka Božića. U: *Zbornik Zagrebačke slavističke škole* (ur. Franjo Grčević i Mladen Kuzmanović). Zagreb: Međunarodni slavistički centar SR Hrvatske i Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. 155–161.
- Kalin Golob, Monika, 1996: *Jezikovni kotički in jezikovna kultura*. Ljubljana: Jutro.
- Katičić, Radoslav, 1986: *Sintaksa hrvatskoga književnog jezika*. Zagreb: JAZU i Globus.
- Katičić, Radoslav, 1992: Jezikoslovni zapisi o prevođenju. U: *Novi jezikoslovni ogledi*. Zagreb: Školska knjiga. 189–203.
- Katunarić, Vjeran, 1996: Tri lica kulture. *Društvena istraživanja*. 5. 5–6. 831–858.
- Kisilak, Anita i Majcen, Neža, 2005: *Kakšno je mnenje učiteljev o devetletni osnovni šoli?* Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Klikovac, Duška, 2008: *Jezik i moć*. Biblioteka XX vek, Beograd: Čigoja štampa.
- Kolorz, Ute, 1993: Opažanja o jednom dvojezičnom djetetu. *Strani jezici*. 32/1. 41–46.
- Komac, Miran i Medvešek, Mojca, ur., 2005: *Percepcije slovenske integracijske politike. Zaključno poročilo*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Kovačević, Borko, 2005: Stavovi govornika srpskog jezika prema stranim jezicima, *Srpski jezik*. 10/1–2. 501–518.
- Kovač Šebart, Mojca, 2002: *Samopodobe šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo i Filozofska fakulteta.

- Kranjc, Simona, 1999: *Razvoj govora predšolskih otrok*. Razprave Filozofske fakultete. Ljubljana: ZIFF.
- Krashen, Stephen, 1982: *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krek, Janez i Cencič, Majda, ur., 2000: *Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta i Zavod RS za šolstvo.
- Krysin, Leonid Petrovič, 1990: Sociolingvistički problemi u kontaktu blisko srodnih jezika. U: *Funkcionisanje jezika u višenacionalnim zemljama*, Posebna izdanja, 7. Sarajevo: Institut za jezik. 189–194.
- Kristal, Dejvid (Crystal, David), 1995: *Kembrička enciklopedija jezika*, Beograd: Nolit.
- Križaj Ortar, Martina i drugi, 2000: Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti v 1. triletju osnovne šole, še posebej v 1. razredu. U: *Slovenščina v 1. triletju devetletne osnovne šole*. Trzin: Založba Izolit. 11–42.
- Križaj Ortar, Martina, 2001: Sodobni jezikovni pouk – pouk jezika ali pouk o jeziku? Mesto slovnice v novih učnih načrtih. U: *Materni jezik na pragu 21. stoletja* (ur. Ivšek, Milena). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 40–44.
- Križaj Ortar, Martina i dr., 2002: *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport i Zavod RS za šolstvo.
- Križaj Ortar, Martina i Bešter Turk, Marja, 2003a: Sodobni pouk slovenskega jezika v šolah Republike Slovenije. U: *Współczesna polska i słoweńska sytuacja językowa*. (ur. Gajda, Stanisław i Vidovič Muha, Ada). Opole i Ljubljana: Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej i Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. 481–495.
- Križaj Ortar, Martina, 2003b: Delovne naloge jezikovne didaktike na Slovenskem. U: *Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka* (ur. Ivšek, Milena). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 33–34.
- Kroflič, Robi, 2001: Temeljne predpostavke, načela in cilji kurikula za vrtce. U: *Otrok v vrtcu* (ur. Marjanovič Umek, Ljubica). Maribor: Založba Obzorja, 7–24.
- Kruhan, Mira, 1992: *Razgovori o njemačkom jeziku, Priručnik za učenike 4, 5, 6. razreda osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

- Kržišnik-Bukić, Vera, ur., 2003: *Položaj in status pripadnikov narodov nekdanje Jugoslavije v Republiki Jugoslaviji*. Raziskava. Ljubljana: Inštitut za narodnosna vprašanja.
- Leech, Geoffrey, 1998: Preface. U: *Learner English on Computer* (ur. Granger, Sylviane). London i New York: Longman. XIV–XX.
- Lurija, Aleksandr Romanovič, 1979: *Jazyk i soznanine*. Moskva: Izdatel'stvo Moskoskogo universiteta.
- Magajna, Lidija, 2000: Razvoj glasovnega zavedanja in začetno branje. U: *Slovenščina v 1. triletju devetletne osnovne šole*. Trzin: Založba Izolit. 57–67.
- Marentič Požarnik, Barica, 2000: Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*. 31/4. 4–11.
- Marentič Požarnik, Barica i drugi, 2005: *Učitelj v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Razprave Filozofske fakultete. Ljubljana: ZIFF.
- Maretić, Tomo, 1963: *Gramatika i stilistika hrvatskoga ili srpskoga jezika*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Marjanovič Umek, Ljubica, 1997: Cilji kurikularne prenove. U: *Zbornik Kurikularna prenova* (ur. Barle Lakota, Andreja i Bergant, Katra). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet. 45–52.
- Marjanovič Umek, Ljubica, 2003: Šola kot institucija znanja in omike. *Vzgoja in izobraževanje*. 34 /4. 4–7.
- Marjanovič Umek, Ljubica, 2005: Zgodnje opismenjevanje: vidik razvoja in učenja v zgodnjem otroštvu. *Sodobna pedagogika*. 56/122. 68–79.
- Medved Krajnović, Marta, 2007: Kako hrvatski učenici govore engleski? *Metodika*. 14/1.173–181.
- Medved Krajnović, Marta, 2010: *Od jednojezičnosti do višjejezičnosti*. Zagreb: Leykam International.
- Medved Udovič, Vida i drugi, ur., 2006: *Zgodnje učenje in poučevanje otrok 1 + 2*. Koper: Založba Anales.

- Menac, Antica, 1973: Još o predmetu i nazivu kontrastivne lingvistike. *Strani jezici*. 2/4. 244–251.
- Mikeš, Milanija, 1997: Razvijanje i negovanje materinjeg jezika u višejezičnoj zajednici. *Jezik danas*. 1. 3–6.
- Mihaljević-Djigunović, Jelena i Pintarić, Neda, ur., 1995: *Prevođenje: suvremene tendencije i strujanja*. Zagreb: HDPL.
- Mihaljević-Djigunović, Jelena, 1998: *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Mildner, Vesna, 1998: Stavovi prema hrvatskim govornim varijetetima. U: *Jezična norma i varijeteti* (ur. Badurina, Lada i drugi). Rijeka i Zagreb: HDPL. 349–365.
- Mildner, Vesna, 2009: Promjene u stavovima prema hrvatskim govornim varijetetima. U: *Med politiko in stvarnostjo: jezikovna situacija v novonastalih državah bivše Jugoslavije* (ur. Požgaj Hadži, Vesna i drugi). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 145–159.
- Minović, Miloje, 1987: *Sintaksa srpskohrvatskog-hrvatskosrpskog književnog jezika*. Sarajevo: Svjetlost.
- Moguš, Milan, ur., 1990: *Bilten Zavoda za lingvistiku Filozofskoga fakulteta*, sv. 5. Zagreb: Zavod za lingvistiku, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Moguš, Milan i drugi, ur., 1999: *Čestotni rječnik hrvatskoga književnog jezika*. Zagreb: Zavod za lingvistiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
- Nakić, Anuška i drugi, 1986: Kontrastivna analiza engleskog i hrvatskog ili srpskog jezika. U: *Metodički priručnik za udžbenike Moja domovina SFR Jugoslavija: teorijsko-metodički pristup*. Sarajevo: Svjetlost.
- Nećak Lük, Albina, 1994: *Većkulturno/većjezično okolje in šola. Raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Novak, Helena, 1993: Osnovnošolci o šolskih predmetih. *Sodobna pedagogika*. 3/4. 134–143.
- Novak-Milić, Jasna, 2006: Međukulturna kompetencija u nastavi stranoga i drugoga jezika. *Strani jezici*. 35/3. 269–276.

- Novak-Milić, Jasna i Gulešić-Machata, Milvija, 2006: Međukulturna kompetencija u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika. *Labor*. 1. 69–82.
- Novak, Popov, Irena, ur., 2007: *Stereotipi v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. 37. SSJLK. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 57–68.
- Opačić, Nives, 1987: The Aorist and the Imperfect in the Contemporary Croatian Standard Language. U: *Kontrastivna analiza engleskog i hrvatskog ili srpskog jezika, Contrastive Analysis of English and Serbo-Croatian*. Vol. III. Zagreb: Zavod za lingvistikku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. 232–241.
- Opačić, Nives, 1995: Primjeri homonimije u nekim slavenskim jezicima prema hrvatskom. U: *Prevođenje: suvremena strujanja i tendencije* (ur. Andrijašević, Marin) Zagreb: HDPL. 367–370.
- Opačić, Nives, 2006: Nastavnici hrvatskoga kao stranoga jezika u susretu različitih kultura. *Labor*. 1. 83–89.
- Paar, Vladimir, 2006: Okvir Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda. *Metodika*. 7/1. 7–24.
- Pasini, Dinka, 2010: *Kultura u nastavi hrvatskoga kao stranog jezika*. Dostupno na adresi: www.ffst.hr/centri/crostud/znanost/dinka.pdf (citirano 25. 5. 2010).
- Pavličević-Franić, Dunja, 2005: *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
- Pavličević-Franić, Dunja i Aladrović, Katarina, 2007: Jezične kompetencije učenika na početku školovanja – normativnost nasuprot pragmatičnosti. U: *Pretkonferencijski zbornik Prvog specijaliziranog znanstvenog skupa Rano učenje hrvatskoga jezika – RUHJ 1* (ur. Bežen, Ante i drugi). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. 36–46.
- Pečjak, Sonja, 1999: *Osnovne psihologije branja*. Razprave Filozofske fakultete. Ljubljana: ZIFF.
- Pečjak, Sonja, 2000: *Z igro razvijajmo komunikacijske sposobnosti učenecv*. Ljubljana: Zavod RS za školstvo.
- Pečjak, Sonja, 2001: Sodobni bralni pouk za danes in jutri. U: *Materni jezik na pragu 21. stoletja* (ur. Ivšek, Milena). Ljubljana: Zavod RS za školstvo. 134–143.

- Pečjak, Sonja i Gradišar, Ana, 2002: *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, Sonja i drugi, 2006: *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pirih Svetina, Nataša, 2003: Napaka v ogledalu procesa učenja tujega jezika. *Jezik in slovastvo*. 48/2. 17–26.
- Pirih Svetina, Nataša, 2005: *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Založba Izolit.
- Pirih Svetina, Nataša i Ferbežar, Ina, 2005: Slovenščine tujejezičnih govorcev. *Jezik in slovastvo*. 50/6. 3–15.
- Pisanski, Agnes, 2002: Analiza nekaterih metabesedilnih elementov v slovenskih znanstvenih člankih v dveh časovnih obdobjih. *Slavistična revija*. 50/2. 183–197.
- Pisanski, Agnes, 2003: Uporaba novih tehnologij pri jezikovnem pouku. *Jezik in slovastvo*. 3–4. 103–112.
- Pisanski, Agnes, 2005: *Konvencije rabe metabesedilnih elementov*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta UL.
- Pisanski Peterlin, Agnes, 2007: Raziskave metabesedilnosti v uporabnem jezikoslovju: pregled področja in predstavitev raziskovalnega dela za slovenščino. *Jezik in slovastvo*. 52/3–4. 7–19.
- Pisanski Peterlin, Agnes, 2011: *Metabesedilo med dvema kulturama*. Zbirka Prevodoslovje in uporabno jezikoslovje. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Piršl, Elvi, 2005: Verbalna i neverbalna komunikacijska kompetencija. U: *Bez predrasuda i stereotipa* (ur. Benjak, Mirjana i Požgaj Hadži, Vesna). Rijeka: ICR. 50–90.
- Plenković, Mario, 1997: Stavovi Slovenaca o Hrvatima i drugim susjednim narodima: prilog razvitku dobrosusjedskih odnosa. U: *Hrvati u Sloveniji: zbornik radova* (ur. Domini, Mirjana). Zagreb: Institut za migracije i narodnosti. 267–285.
- Pogorelec, Breda, 1960/61: O pluskvamperfektu v knjižni slovenščini. *Jezik in slovastvo*. 6/5. 152–160.

- Pogorelec, Breda, ur., 1983: *Slovenščina v javnosti. Posvetovanje o slovenskem jeziku*. Ljubljana: Republiška konferenca Socialistične zveze delovnega ljudstva Slovenije i Slavistično društvo Slovenije.
- Post, Rudolf, 1982: *Romanische Etlehnungen in den Westmitteldeutschen Mundarten*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag GMBH.
- Požgaj Hadži, Vesna, 1987/88: Klasifikacija govornih napak pri slovenskih študentih hrvaškega ali srbskega jezika. *Jezik in slovtstvo*. 30/1–2. 25–32.
- Požgaj Hadži, Vesna, 1990a: Ispravljanje govornih grešaka, *Suvremena metodika nastave hrvatskog ili srpskog jezika*. 15/1–2. 49–54.
- Požgaj Hadži, Vesna, 1990b: *Vježbe iz hrvatskog ili srpskog jezika I*. Ljubljana: Samozaložba.
- Požgaj Hadži, Vesna, 1998: Razumijevanje znanstvenog diskursa u studenata slovenistike. *Filologija*. 30–31. 509–518.
- Požgaj Hadži, Vesna i Smolić, Marija, ur., 2001: *Izbrane studije Vatroslava Kalenića*. Ljubljana: Odelek za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete UL.
- Požgaj Hadži, Vesna, 2002: *Hrvaščina in slovenščina v stiku/Hrvatski i slovenski u kontaktu*. Razprave Filozofske fakultete. Ljubljana: ZIFF.
- Požgaj Hadži, Vesna i Pirih Svetina, Nataša, 2002: Kultura i civilizacija u nastavi/ učenju jezika (hrvatski i slovenski kao strani/drugi). *Strani jezici*. 32/3–4. 145–154.
- Požgaj Hadži, Vesna, ur., 2003: *Drugo slovensko-hrvaško slavistično srećanje/Drugi hrvatsko-slovenski slavistički skup*. Ljubljana: Odelek za slavistiko, Filozofska fakulteta UL.
- Požgaj Hadži, Vesna i Benjak, Mirjana, 2003: Hrvatski jezik u slovenskoj osnovnoj školi (primjer programske/udžbeničke jedinice). U: *Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici* (ur. Stolac, Diana i drugi). Zagreb i Rijeka: HDPL. 635–647.
- Požgaj Hadži, Vesna i drugi, 2004: *Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnoškolskega izobraževanja. Hrvaščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport i Zavod RS za šolstvo.

- Požgaj Hadži, Vesna i Balažić Bulc, Tatjana, 2004: *Hrvatski jezik/Srpski jezik. Vodič za polaganje ispita na visokoj razini*. Ljubljana: Oddelek za slavistiko Filozofske fakultete UL.
- Požgaj Hadži, Vesna i Balažić Bulc, Tatjana, 2005: Meje (ne)tolerantnosti do govorcev slovenščine kot tujega jezika. U: *Slovenščina in njeni uporabniki v luči evropske integracije* (ur. Mikolič, Vesna i drugi). Koper: Založna Annales. 245–252.
- Požgaj Hadži, Vesna i drugi, 2006: Koliko smo (ne)tolerantni prema govornicima hrvatskoga kao stranog jezika? U: *Riječki filološki dani 6* (ur. Srdoč-Konestra, Ines i drugi). Rijeka: Filozofski fakultet. 357–366.
- Požgaj Hadži, Vesna i drugi, 2007: *Hrvatski izvana*. Zagreb: Školska knjiga.
- Požgaj Hadži, Vesna, ¹2008, ²2011: *Hrvatski jezik 1*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za slavistiko.
- Požgaj Hadži, Vesna i drugi, ur., 2009a: *Med politiko in stvarnostjo: jezikovna situacija v novonastalih državah bivše Jugoslavije*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Požgaj Hadži, Vesna i drugi, 2009b: Srbohrvaščina v Sloveniji. Nekoč in danes. U: *Med politiko in stvarnostjo: jezikovna situacija v novonastalih državah bivše Jugoslavije* (ur. Požgaj Hadži, Vesna i drugi.). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 27–40.
- Pranjić, Krunoslav, 1964: O Krležinu proznom ritmu. U: *Krležin zbornik* (ur. Frangeš, Ivo i Flaker, Aleksandar). Zagreb: Naprijed. 403–416.
- Pranjić, Krunoslav, 1986: *Jezikom i stilom kroza književnost*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pranjeković, Ivo, 1995: *Sintaksa hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pranjeković, Ivo, 1998: Sintaktičko ustrojstvo. U: *Hrvatski jezik* (ur. Lončarić, Mijo). Opole: Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej. 119–131.
- Prunč, Erich, 1996: *Posljedice prevođenja*. Zagreb: Naklada Pavičić.
- Radovanović, Milorad, 2004: *Planiranje jezika i drugi spisi*. Sremski Karlovci i Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

- Raguž, Dragutin, 1997: *Praktična hrvatska gramatika*. Zagreb: Medicinska naklada.
- Rijavec, Majda i dr., 2007: Psiholingvistički aspekti usvajanja i ranoga učenja hrvatskoga jezika kao materinskoga. U: *Pred konferencijski zbornik Prvi specijalizirani znanstveni skup Rano učenje hrvatskoga jezika – RUHJ* (ur. Bežen, Ante i drugi.). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. 159–165.
- Rosandić, Irena, 1991: *Tekst u nastavi stranog jezika*. Zagreb: Školske novine.
- Rosandić, Dragutin, 1986: *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, Dragutin i Rosandić, Irena, 1991: *Riječ hrvatska u višejezičnom i višekulturnom ozračju, Priručnik za učitelje hrvatskog jezika u izvandomovinskoj izobrazbi*. Zagreb: Školske novine.
- Rosandić, Dragutin, 1993: *Novi metodički obzori*. Zagreb: Školske novine.
- Rosandić, Dragutin, 1997: *Priručnik za učitelje uz Književnost 1 (udžbenik za 1. razred gimnazije)*. Zagreb: Profil international.
- Rosandić, Dragutin, 2005: *Hrvatsko školstvo u okružju politike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Samardžija, Marko, 1989: Homonimi u hrvatskom književnom jeziku. *Radovi Zavoda za slavensku filologiju*. 24. 1–70.
- Saksida, Igor, 2007: Prenova pouka slovenščne – in prenova prenove – pod drobnogledom specialne didaktike. *Sodobna pedagogika*. 58/2. 128–143.
- Selinker, Larry, 1974: Interlanguage. U: *Error Analysis* (ur. Richards, Jack C.). London: Longman.
- Silić, Josip, 1984: *Od rečenice do teksta*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
- Silić, Josip, 1987: Sustav preteritalnih glagolskih vremena nekad i danas. U: *Kontrastivna analiza engleskog i hrvatskog ili srpskog jezika, Contrastive Analysis of English and Serbo-Croatian*. Vol. III. Zagreb: Zavod za lingvistikku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. 7–32.
- Silić, Josip, 1997: *Morfologija hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.

- Silić, Josip i Pranjković, Ivo, 2005: *Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta*. Zagreb: Školska knjiga.
- Simeon, Rikard, 1969: *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva*. Matica hrvatska: Zagreb.
- Skela, Janez, 1999: Ravnine jezika. U: *Učenje in poučevanje tujega jezika* (ur. Čok, Lucija i drugi). Koper: Pedagoška fakulteta v Ljubljani i ZRC Koper.
- Skela, Janez, 2000: Snovanje tujejezikovnih učnih načrtov. U: *Angleščina – prenovina pot*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 187–253.
- Skok, Jože, 1995: Akustička i ritmička ekspresivnost jezika i stila. U: *Čudnovate zgodbe šegrta Hlapića i Priče iz davnine Ivane Brlić-Mažuranić*. Zagreb: Školska knjiga, 126–131.
- Skribe Dimec, Darja, 1995: *Aktivno učenje zgodnjega naravoslovja in učbenik*. Magistrsko delo. Ljubljana: Biotehnična fakulteta UL.
- Skljarov, Miho, 1993: *Teorija i praksa u nastavi stranih jezika*. Zagreb: Školske novine.
- Spillner, Bernd, 1995: Verstehen und Verständlichkeit: die Rezeptionsseite sprachlicher Kommunikation. U: *Sprache: Verstehen und Verständlichkeit*. Kongreßbeiträge zur 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V. 353 S (ur. Spillner, Bernd). Peter Lang: Frankfurt am Main – Berlin – Bern – New York – Paris – Wien. 13–14.
- Stabej, Marko, 2003a: Bo en jezik dovolj? Večjezičnost v enojezičnosti. U: *Obdobja 20: Slovenski knjižni jezik – aktualna vprašanja in zgodovinske izkušnje* (ur. Vidovič-Muha, Ada). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 51–70.
- Stabej, Marko, 2003b: Slovenščina: kaj še ostane velikim? *Létopis*. 50/1. 60–72.
- Stern, Hans Heinrich, 1983: *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Svetlik, Ivo, 1997: Sredi kurikularne preнове. U: *Zbornik Kurikularna prenova* (ur. Barle Lakota, Andreja i Bergant, Katra). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet. 7–21.

- Swales, John M., 1990: *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge – New York – Melbourne: Cambridge University Press.
- Šafarić, Ines i drugi, 2006: Procjena izgovora neizvornih govornika hrvatskoga jezika. *Labor*. 1. 49–60.
- Škarić, Ivo, 1984: Mjerenje govora. U: *Izbor i priprema kandidata za novinare, spikere i voditelje* (ur. Meštorvić, Matko). Zagreb: Televizija Zagreb, Služba za poslove razvoja i kadrova. 12–30.
- Škarić, Ivo, 1988: *U potrazi za izgubljenim govorom*. Zagreb: Školska knjiga.
- Škiljan, Dubravko, 1987: *Pogled u lingvistiku*. Zagreb: Školska knjiga.
- Škiljan, Dubravko, 1988: Stavovi stanovnika Zagreba prema jeziku. *Kulturni radnik*. 5. 166–212.
- Škiljan, Dubravko, 2002: *Govor nacije. Jezik, nacija, Hrvati*. Zagreb: Golden marketing.
- Tadić, Marko, 2000: Building the Croatian-English Parallel Corpus. U: *LREC 2000 Proceedings*, Atena, 31. svibnja do 2. lipnja 2000. Pariz i Atena: ELRA. Vol. 1. 523–530.
- Težak, Stjepko, 1970: Izražajna vrijednost glagolskih oblika za izricanje prošlosti u »Pričama iz davnine« Ivane Brlić-Mažuranić. U: *Ivana Brlić-Mažuranić*. Zagreb: Mladost. 76–99.
- Težak, Stjepko, 1977/78a: Upotrebna vrijednost imperfekta u suvremenom hrvatskom književnom jeziku. *Jezik*. 25/1. 2–13.
- Težak, Stjepko, 1977/78b: Upotrebna vrijednost imperfekta u suvremenom hrvatskom književnom jeziku. *Jezik*. 25/2. 42–53.
- Težak, Stjepko i Babić, Stjepan, 1992: *Gramatika hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Toporišič, Jože, 1982: Besedni red v slovenskem knjižnem jeziku. U: *Nova slovenska skladnja*. Ljubljana: DZS. 161–181.
- Toporišič, Jože, 1984: *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.
- Toporišič, Jože, 1991: *Družbenost slovenskega jezika: sociolingvistična razpravljanja*. Ljubljana: DZS.

- Tošović, Branko, 2006: Aoristno emajliranje i čatiranje. U: *Jezik i mediji – jedan jezik: više svjetova* (ur. Granić, Jagoda). Zagreb i Split: HDPL. 703–710.
- Vidovič Muha, Ada, 1997: Razmerja med leksemi in homonimija. U: Bálint Čeh, Júlia: *Slovar slovenskih homonimov: na podlagi gesel Slovarja slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete. 7–16.
- Vilke, Mirjana, 1991a: *Vaše dijete i jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vilke, Mirjana. 1991b: *Razgovori o engleskom jeziku, Priručnik za učenike 4, 5, 6. razreda osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Visinko, Karol, 2000: Poteškoće u recepciji Priča iz davnine Ivane Brlić-Mažuranić. *Riječ*. 6/1. 190–198.
- Vlahović, Maja, 1991: Modeli transpozicije dvojine (na primeru prevođenja sa slovenačkog na srpskohrvatski). U: *Naučni sastanak slavista u Vukove dane*. Beograd: Međunarodni slavistički centar. 311–315.
- Vodopija-Krstanović, Irena, 2005: Kultura i nastavnik stranoga jezika. U: *Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici* (ur. Stolac, Diana i drugi). Zagreb i Rijeka: HDPL. 525–535.
- Vodopija-Krstanović, Irena, 2007: Obrada i shvaćanje kulture u nastavi stranoga jezika. U: *Jezik i identiteti* (ur. Granić, Jagoda). Zagreb i Split: HDPL. 689–698).
- Vrhovac, Yvonne, 1999: Podučavanje elemenata strane kulture. U: *Strani jezik u osnovnoj školi* (ur. Vrhovac, Yvonne i drugi). Zagreb: Naprijed. 235–241
- Weinreich, Uriel, 1953: *Languages in Contact. Findings and problems*. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York 1.
- Wilkins, David, 1972: *Linguistics in Language Teaching*. London: E. Arnold.
- ZEROJ, 2005 = *Zajednički evropski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Znika, Marija, 2006: Sintaktička norma hrvatskoga jezika u 20. stoljeću. U: *Hrvatski jezik u XX. stoljeću* (ur. Hekman, Jelena). Zagreb: Matica hrvatska. 109–144.

- Zorman, Mirko, 2000: Sprememba – pot h kakovosti. *Razredni pouk*. 3/1. 16–20.
- Zrimšek, Nataša, 2003: *Začetno opismenjevanje: pismenost v predšolski dobi in prvem razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Žakelj, Amalija, ur., 2007: *Kurikul kot proces in razvoj*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Žerdin, Tereza, 2000: Grafomotorika kot sestavni del pisanja, Motnje pri začetnem opismenjevanju. U: *Slovenščina v 1. triletju devetletne osnovne šole*. Trzin: Založba Izolit. 69–90.
- Žorga, Sonja i drugi, 2002: *Evalvacijska študija: Pedagoški delavci, njihovo strokovno izpopolnjevanje, motivacija in stališča do posameznih rešitev kurikularne prenove*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Žveglič, Marija, 2003: Vloga učnih gradiv pri načrtovanju pouka slovenščine v osnovni šoli. U: *Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka* (ur. Ivšek, Milena). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kazalo imena

A

Adamič, Milan 161, 167
Aladrović, Katarina 184–185
Allwood, Jens 269
Altenberg, Bengt 56
Anić, Vladimir 42, 80, 98–99

B

Babić, Stjepan 27, 38–39, 60–61, 241
Bachman, Lyle F. 170, 250
Badurina, Lada 42
Bagarić, Vesna 170–171, 191, 266
Baker, Mona 239
Balažić Bulc, Tatjana 9, 15, 18–20, 22–23, 55–56, 63, 66, 127–129, 139, 143, 201–203, 206, 265, 285–287
Balboni, Paolo Ernesto 267–268
Barić, Eugenija 38–40, 241
Benett, Janet M. 267
Benjak, Mirjana 9, 18–19, 23, 60, 69, 157, 187, 204, 209, 213, 215, 222, 265, 274, 286–287
Berus, Niko 38
Bešter, Marja 191
Bešter Turk, Marja 159, 162, 175
Bežen, Ante 170, 185, 286
Bilić-Štefan, Milica 265
Bortfeld, Heather 115
Bowen, Tim 195
Brabec, Ivan 38
Bratanić, Maja 16
Brlić-Mažuranić, Ivana 243–248, 280, 284, 287
Bugarski, Ranko 68, 127–128
Byram, Michel 266–267, 275

C

Canale, Michael 170–171
Cestnik, Mojca 156
Cencič, Majda 157
Ciglar, Veronika 63–65, 67
Clyne, Michael 77
Curić, Zoran 169

Č

Čebbron, Neva 239, 269
Čilaš-Mikulić, Marica 265
Čudina-Obradović, Mira 163

D

Danielsson, Pernilla 48
Desnica-Žerjavić, Nataša 16, 18, 103, 116, 127–128, 149
Dodson, Charles Joseph 77, 81
Dular, Janez 17, 201

Đ

Đukanović, Maja 239

E

Erjavec, Tomaž 45

F

Fantini, Alvino E. 266
Ferbežar, Ina 9, 15, 78, 127–128, 136, 139–140, 144, 170, 191, 249–253, 257, 286–287
Filipović, Rudolf 16, 27, 31, 37
Flege, James Emil 104, 116

G

Gamper, Johann 51
Gilquin, Gaëtanelle 15
Gjurin, Velemir 64
Goldman-Eisler, Frieda 94
Golli, Dragica 164, 166
Gorjanc, Vojko 20, 45, 214, 227
Gortan, Veljko 38
Gradišar, Ana 163
Granger, Sylviane 15, 19–20
Granić, Jagoda 80, 98–99, 286
Grginić, Marija 161, 164–166
Grosjean, François 78, 90
Gulešić-Machata, Milvija 18,
265–266

H

Hartsuiker, J. Robert 105
Hakuta, Kenji 77
Horga, Damir 9, 16, 93–94, 103,
110–111, 115–116, 286
Hyland, Ken 55
Hymes, Dell 170, 268

I

Ivanetić, Nada 160, 239
Ivir, Vladimir 16, 239
Ivšek, Milena 161, 166

J

Jakobson, Roman 247
Jaeger, Jeri J. 115
Jakovčević, Neli 127
Jelaska, Zrinka 18
Jonke, Ljudevit 38
Jurančić, Janko 28, 46

K

Kalenić, Vatroslav 9, 17–18, 25–29,
31–36, 232, 277
Kalin Golob, Monika 64
Kalogjera, Damir 16
Katičić, Radoslav 27, 38–39, 230, 247
Katunarić, Vjieran 213
Kisilak, Anita 158
Klikovac, Duška 39
Kolorz, Ute 81
Komac, Miran 70
Kovačević, Borko 128
Kovač Šebart, Mojca 153
Kranjc, Simona 9, 77, 164, 219, 286
Krashen, Stephen 116
Krek, Janez 157
Krysin, Leonid Petrovič 43, 141, 227
Kristal, Dejvid (Crystal, David) 34
Križaj Ortar, Martina 159–160, 162,
164, 166–167, 169, 171, 185
Krofič, Robi 153
Kruhan, Mira 201
Kržišnik-Bukić, Vera 70–71, 287

L

Leech, Geoffrey 20
Lurija, Aleksandr Romanovič 93

M

Magajna, Lidija 163
Majcen, Neža 158
Marks, Jonathan 195
Medvešek, Mojca 70
Marentič Požarnik, Barica 158
Maretić, Tomo 241
Marjanovič Umek, Ljubica 153–154,
156–157, 164

Medved Krajnović, Marta 78, 186
Medved Udovič, Vida 166
Menac, Antica 15
Mikeš, Milanija 77, 81, 146
Mihaljević-Djigunović, Jelena
170–171, 191, 239, 266
Mildner, Vesna 116, 127–128
Minović, Miloje 240–241
Moguš, Milan 16–17, 60–61

N

Nakić, Anuška 200
Nećak Lük, Albina 71
Novak, Helena 159
Novak-Milić, Jasna 265–266
Novak Popov, Irena 128

O

Opačić, Nives 232, 240, 242, 244, 265,
274

P

Paar, Vladimir 183
Palmer, Adrian S. 170, 250
Pasini, Dinka 265
Pavličević-Franić, Dunja 184–185,
204, 286
Pečjak, Sonja 160, 162–164, 166,
171–172
Pintarić, Neda 239
Pirih Svetina, Nataša 15, 18, 128, 136,
139, 170, 191, 265
Pisanski, Agnes 57, 166
Pisanski Peterlin, Agnes 55
Piršl, Elvi 265–267
Plenković, Mario 66
Pogorelec, Breda 26, 64, 68

Post, Rudolf 103
Požgaj Hadži, Vesna 11, 15–23, 25–28,
31–32, 34, 37, 43, 45–46, 55–56,
63, 66–69, 71–73, 77, 82, 85–86,
93, 103, 115, 127–130, 136, 139,
153, 157, 169, 187, 199, 201–206,
209, 215, 227–228, 236, 239, 249,
265, 274, 285–287

Pranjić, Krunoslav 26–27, 237–238

Pranjковиć, Ivo 38, 45, 59, 210, 239,
242

Prunč, Erich 234

R

Radovanović, Milorad 68
Raguž, Dragutin 38–39, 43, 241
Ridings, Daniel 48
Rijavec, Majda 177–178, 181
Rončević, Nikola 38
Rosandić, Irena 162, 175, 191, 201
Rosandić, Dragutin 169–171, 176–178,
181, 185, 187, 199, 201, 211–212,
215, 218–220, 223

S

Samardžija, Marko 26, 59, 207,
210
Saksida, Igor 169, 175
Selinker, Larry 103
Silić, Josip 37–39, 41–42, 59, 240
Simeon, Rikard 103, 116
Skela, Janez 154, 194
Skok, Jože 35, 244
Skribe Dimec, Darja 159
Skjarov, Miho 199
Smolić, Marija 9, 25–28, 31–32, 285
Spillner, Bernd 250

Stabej, Marko 63–64, 66–67, 128, 146,
285
Stern, Hans Heinrich 77
Svetlik, Ivo 154
Swain, Merrill 170–171
Swales, John M. 55

Š

Šafarić, Ines 128–129
Škarić, Ivo 16, 95, 106
Škiljan, Dubravko 68, 127, 247

T

Tapper, Marie 56
Težak, Stjepko 38, 204, 210, 240–241,
243–244
Toporišič, Jože 38, 41, 60, 64, 68
Tošović, Branko 242

V

Vidović Muha, Ada 68, 232
Vilke, Mirjana 77–78, 90, 200–201
Visinko, Karol 246
Vlahović, Maja 239
Vodopija-Krstanović, Irena 265
Vrhovac, Yvonne 265, 267

W

Weinreich, Uriel 15, 116
Wilkins, David 195

Z

Znika, Marija 242
Zorman, Mirko 154, 158
Zrimšek, Nataša 164
Zupančič, Maja 166

Ž

Žakelj, Amalija 167
Žerdin, Tereza 164
Žorga, Sonja 158
Žveglič, Marija 166

