

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za kroatistiku

Katedra za metodiku hrvatskog jezika i književnosti

Zagreb, 25. rujna 2017.

**MOGUĆNOSTI PRIMJENE KOGNITIVNE GRAMATIKE
U NASTAVI HRVATSKOG
KAO MATERINSKOG JEZIKA**

Diplomski rad

Mentor:

izv. prof. dr. sc. Marko Alerić

Studentica:

Tea Sesar

Sadržaj

Uvod.....	2
1. Iskustvom do značenja i obrnuto. Kognitivnolingvistički manifest.....	3
2. Primjena kognitive gramatike u nastavi ili kognitivna <i>unplugged</i>.....	9
2.1 <i>Modus operandi</i> kognitivnih pristupa gramatici.....	10
2.2 Kognitivni pristup gramatici u učionici – smotrenosti.....	14
2.3. Trenutno stanje – kontraindikacije.....	19
2.4. Jezik i um obnovljeni	27
2.4.1 <i>Ne znam odakle bih počela - primjena kognitivne gramatike u nastavi hrvatskog kao materinskog jezika.....</i>	<i>29</i>
2.4.2 <i>Mogućnosti primjene kognitivne gramatike u nastavi hrvatskog kao materinskog jezika – daljnja promišljanja.....</i>	<i>36</i>
3. Misao prije zaključka.....	38
Zaključak.....	40
Popis literature.....	41
Sažetak.....	43

Uvod:

Doći na svijet, dospjeti u jezik, piše P. Sloterdijk (1992: 90-95), o tome koliko je ljudsko iskustvo presudno za način čovjekova (uglavnom jezičnog) funkcioniranja. Određeni smo iskustvom svijeta u kojem živimo, no još smo više određeni načinom na koji ćemo to iskustvo moći izraziti. Jezik u koji smo dospjeli otkriva nam kako smo koncipirali svijet oko sebe.

Veza jezika i spoznaje u središtu je zanimanja kognitivne lingvistike koja se u posljednjih četrdesetak godina, od svojih početaka do danas, intenzivno i ubrzano razvija. Interdisciplinarno polje kognitivne lingvistike i njezin utjecaj na druge znanstvene discipline širi se poput valova. Pitanje značenja postaje temeljno pitanje kognitivne semantike i kognitivnih pristupa gramatici, a promatranje i proučavanje jezičnih datosti kroz spoznajnu prizmu čini s dalekosežnim posljedicama na koncepciju jezika, ali i na sve što je vezano uz ljudski jezik.

U ovome će se radu promišljati o mogućnostima primjene kognitivne gramatike u nastavi hrvatskog kao materinskog jezika. U prvome će dijelu biti potrebno sažeto opisati glavna saznanja i postavke kognitivne lingvistike na globalnoj razini da bi se iscrtale granice teorijskog prostiranja. Drugi dio rada bavi se mogućnostima primjene kognitivnog pristupa gramatici u nastavi hrvatskog kao materinskog jezika. *Misao prije zaključka* naposljetku, ukratko predstavlja kontekst trenutne obrazovne situacije u hrvatskoj, njezine prednosti i nedostatke te kako bi predloženi pristup mogao utrti put novom načinu razmišljanja. Ovaj rad neka zaškri u tom smjeru.

1. Iskustvom do značenja i obrnuto. Kognitivnolingvistički manifest.

Čvrsto ukorijenjena u kognitivnoj znanosti, kognitivna se lingvistika pojavila sedamdesetih godina 20. stoljeća čije je posljednje desetljeće obilježeno njezinim znanstvenoteorijskim procvatom. 1989/90. godine osnovano je *Međunarodno društvo kognitivne lingvistike* (International Cognitive Linguistics Society) i časopis *Kognitivna lingvistika* (Cognitive linguistics). Ronald Langacker, istaknuti kognitivni lingvist, protumačio je ove događaje kao „rođenje kognitivne lingvistike, široko interdisciplinarno utemeljenog, samosvjesnog i intelektualnog pokreta" (Evans 2006: 3). Zaista, više nego zasebna teorija, kognitivna lingvistika jest skup smjerova, obrazaca mišljenja i pristupa koji su, usvojivši zajedničke pretpostavke i vodeća načela, odredili njezin teorijsko-misaoni karakter. To su razlozi zbog kojih ju se često naziva ne samo pokretom, već i sustavom.¹ Kognitivna je lingvistika dakle, škola suvremene lingvističke misli, pristup jeziku, jezičnim promjenama, učenju jezika i konceptualnim strukturama potpuno suprotan kako generativnoj gramatici tako i formalnoj semantici. Štoviše, sličniji je funkcionalnim pristupima jeziku s početka stoljeća (Raffaelli 2015. i Evans 2006: 28). Specifičan pogled na vezu ljudske spoznaje i jezika kognitivna lingvistika zahvaljuje kognitivnoj psihologiji. Proučavanja kategorizacije, geštalt fenomena te naročito međudnosa ljudskog jezika i ljudskog uma u kognitivnoj psihologiji iznjedrila su novi smjer u promišljanju strukture jezika. Posebnost je (i inovativnost!) kognitivne lingvistike u odnosu na ostale lingvističke pravce u tome što proučavanju fenomena ljudskog jezika po prvi puta pristupa iz konteksta čovjekovog uma i njegovog tjelesnog iskustva vanjskog svijeta. Drugim riječima, pri teorijskom opisu jezičnih jedinica i jezičnih promjena odlučujuće zastupa učenje o utjelovljenosti ljudske spoznaje. Zapanjujuća je činjenica da shvaćanje čovjekovog iskustva i konceptualizacije procesom utjelovljenja može utjecati na način na koji doživljavamo stvarnost (Evans 2006: 4). Koncepti koje stvaramo i priroda stvarnosti koju doživljavamo i o kojoj pričamo funkcije su naše tjelesnosti – možemo razgovarati jedino o onome što možemo percipirati i koncipirati, a ono što percipiramo i koncipiramo dolazi iz našeg tjelesnog iskustva. Tjelesnost/Utjelovljenost podrazumijeva našu biološku morfologiju tj. tjelesnu strukturu i neurološku organizaciju tj. mentalnu strukturu. Iz ovog očišta, ljudski je um određen tjelesnim iskustvom, a posljedično i ljudska spoznaja. Kako to utječe na naše viđenje stvarnosti? Najprije, ovakvo se shvaćanje

¹Evans i Green navode englesku riječ *enterprise* što je poslovni sustav, poduzeće, želeći naglasiti razgranatost i sveobuhvatnost kognitivnolingvističke zamisli, ali i premreženu (te organiziranu) infrastrukturu (Evans 2006: 3).

izravno opire objektivističkom pristupu formalne semantike koji se temelji na pretpostavci da je uloga jezika puko reflektiranje objektivne stvarnosti. Kognitivni se lingvisti suprotstavljaju navedenim teorijskim premisama smatrajući da ne postoji objektivna realnost koja bi se neposredno odražavala u jeziku jer realnost kao takva nije objektivno dana (Evans 2003: 47). Štoviše, Ray Jackendoff skovao je termin **projicirana stvarnost** (*projected reality*) (Jackendoff 1983: 28) da opiše na koji način čovjekov um nesvjesno organizira podatke primljene iz vanjskog svijeta, a kojima naknadno pristupa na svjesnoj razini. Stvarni svijet zapravo igra indirektnu ulogu u jeziku, služi kao vrsta predloška tj. temelja organizacijskih procesa kojima nastaje projicirani svijet u našem umu. Jezikom imamo pristup samo informacijama o projiciranom svijetu, o onim stvarima koje smo mentalno reprezentirali i obradili procesima organizacije, onome što smo tjelesno i osjetilno iskusili, određeni biološki svojstvenom ekološkom nišom ljudske vrste. Poetičnije rečeno, projicirani je svijet palimpsest nakupljenih utjelovljenih iskustava, repozitorij proživljenih situacija, a um medij kojim filtriramo tvorevinu naše projicirane stvarnosti. Jackendoff, vođen snažnom željom da ispita prirodu i karakter informacija koje primamo i šaljemo jezikom, zaključuje da je potrebno propitati objedinjujuću ideju usredištenosti prirodne semantike, istine i referencijalnosti (Jackendoff 1983: 29). Problematika je dakako prekompleksna da bih ju detaljnije artikulirala, ali je kratak nacrt njegove ideje potreban da se ukaže na revolucionarnost ideja koje zastupa kognitivna lingvistika i novosti koje donosi.² Ovakvo objašnjenje stvarnosti kognitivni lingvisti Mark Johnson i George Lakoff nazivaju eksperimentalizmom ili eksperimentalnim realizmom (Evans 2003: 48). To označava postojanje stvarnosti „izvan“, no tu smo stvarnost kao ljudska vrsta obuzdali i pripitomili iskustvom, konceptima pa i jezikom. Ta nam je realnost posredovana kao „naša“ stvarnost. Naposljetku, naš je kognitivni mehanizam „uređen“ da nam olakša preživljavanje kao vrste, upravljajući našim snalaženjem u okolišu koji nastanjujemo, kolikogod to za današnje doba analogno zvučalo.

Kognitivna je lingvistika nesagledivo i široko čvorište, zato će kao preglednik poslužiti članak Vyvyana Evansa, jednoga među trenutno najpupćenijim kognitivnim lingvistima. Evans u svojem članku *Cognitive linguistics* (Evans 2012: 2) precizno ocrta znanstvene obrise kognitivnolingvističkog projekta govoreći o dvjema, kako ih je nazvao, teorijskim posvećenostima ove discipline. Interdisciplinarno razgranatim rukavcima zajednički su

² Jackendoff u kultnoj knjizi *Foundations of Language* daje drugi kontekst za učenje jezika, opisivanje njegova postanka i prirode.

metodološko-analitički aparat kao i želja za ispunjavanjem uvjeta psihološke vjerodostojnosti (ibid.).

Prva je teorijska direktiva tzv. kognitivna odnosno spoznajna. Kognitivni lingvisti žele opisati model jezika koristeći istraživanja iz područja kognitivne znanosti. Upravo je ova značajka kognitivna žila kucavica ovog lingvističkog usmjerenja. Ukratko, jezični model, jezična struktura treba odražavati mentalne procese. Promatran iz ove perspektive, jezik je dio cjelokupnog kognitivnog sustava, istraživanja jezika usklađena su s istraživanjima ostalih procesa u mozgu. Štoviše, proučavanja jezika trebala bi integrirati spoznaje iz drugih disciplina poput psihologije, kognitivne neuroznanosti, umjetne inteligencije, filozofije. Sržno interdisciplinarno područje s vrlo konkretnim izazovima. Kao prvo, ideja o jeziku kao puko estetskom sredstvu popraćena bilo kakvom formalizacijom ili ekonomičnošću reprezentacije u okrilju je kognitivne lingvistike neodrživa. Kao drugo, čomskijeva metrička uglađenost jezika, vidljiva u teorijskim opisima koji štedljivo pokušavaju smanjiti redundantnost kategorizacije i reprezentacije (iako za to nema empirijskih dokaza), gubi svoje uporište. Zapravo su kognitivno motivirani jezični modeli *ekonomičniji* (i kredibilniji!) od onih vođenih a priori simplističkom matematičkom transparentnošću jer jezične fenomene objašnjavaju spoznajno. Na primjer, lingvističke teorije ne smiju proturiječiti saznanjima iz područja proučavanja mozga, a one usklađene s tim saznanjima puno su jednostavnije. Veliki napori kognitivista u napretku istraživanja kategorizacije kao objedinjujućeg mentalnog mehanizma prisutnog i u drugim umnim domenama plodonosni su za objašnjavanje hijerarhijske organizacije jezičnih struktura (Evans 2012: 2-3).

U kredo kognitivne lingvistike spada i druga preokupacija koju Evans opisuje kao težnju za općenitošću. Privrženost generalizaciji impetum je bilo koje znanosti uopće. Radi li se o kognitivnoj lingvistici, generalizirajući moment očigledan je u tome što se okvirna načela primijenjuju na sve slojeve jezika. Dakle, kognitivisti ispituju na koji način različiti aspekti jezičnog znanja proizlaze iz zajedničkog skupa kognitivnih sposobnosti, umjesto da nastaju u učajurenom izoliranom mozgovnom sustavu sastojeći se od odvojenih podsustava jezičnog znanja. Istodobno ne osporavajući korisnost odvajanja jezika u različite podsustave, spoznajna koncepcija nije začeta na ideji da su jezični podsustavi bitno razilazećih organizacija. Zapravo, teorijama koje dijele jezični spektar na odvojene regije (fonologija, sintaksa, semantika, pragmatika itd...) sužene su mogućnosti poopćavanja njihovih sustavotvornih načela kao i proučavanja utječujućih međuodnosa. Suprotno tome, kognitivna lingvistika pokušava primijeniti uspješne metode proučavanja i objašnjavanja na svim jezičnim

planovima. Čak i biologija, na evolucijskom i razvojnom protoku vremena čini isto – prenamjenjuje postojeće strukture. Opipljivije oprimjereno, postojanje prototipnih uzoraka proučava se u značenju riječi, ali i u morfološkom, fonološkom i sintaktičkom jezičnom uređenju (Evans 2003: 28-38).

Različitim utjecajnim ograncima kognitivne lingvistike teorijske su posvećenosti kohezijska načela. Iz dviju primarnih pretpostavki u izoštroenom gledištu proizlazi pet temeljnih pretpostavki. To su:

1. pretpostavka o utjelovljenosti spoznaje
2. pretpostavka o enciklopedijskoj semantici/enciklopedijskom znanju
3. pretpostavka o simboličnosti
4. pretpostavka o jeziku kao konceptualizaciji
5. pretpostavka o uporabnom modelu

Gledište o utjelovljenoj spoznaji opisano je već ranije u tekstu govoreći o Jackendoffovom skovanom terminu **projicirana stvarnost**. Dakle - iskustva senzomotoričkog i proprioceptivnog sustava, mentalnih aktivnosti, subjektivnih doživljaja, emotivnih stanja urezana su u neuronsku mrežu kao stimulansi iz kojih mozak crpe multimodalne informacije kao temelj spoznaje. Koncepti zapisani u mozgu reaktiviraju specifična mozgovna stanja nastala tijekom tjelesnog i osjetilnog iskustva još od najranijeg razdoblja. Naša specifična neuroanatomska arhitektura uvjetuje način na koji doživljavamo stvarnost, a to posljedično uvjetuje način na koji mislimo o stvarnosti (Evans 2012: 3).

Teza o enciklopedijskoj semantici (enciklopedijskom znanju) podrazumijeva da su reprezentacije semantičke strukture prožete s reprezentacijama u konceptualnom (pojmovnom) sustavu. Iako se detaljniji opis njihove veze razlikuje među pristupima, vodeća misao je ista. Pri upotrebi riječi konceptualna se struktura, s kojom se povezuje semantičko značenje upotrijebljene riječi, sastoji od opsežne mreže strukturiranog enciklopedijskog znanja. Stimulacija je zapravo reaktivacija nejezičnog dijela enciklopedijskog znanja. Svaka, dakle, upotreba iste riječi može biti različito intepretirana zato što je svaka upotreba zasnovana na različitom uporabnom kontekstu. Drugim riječima, u različitim se kontekstima upotrebe iste riječi aktiviraju potencijalni dijelovi enciklopedijskog znanja kojima leksička jedinica olakšava pristup i dobiva odgovarajuće značenje. Značenje riječi nije transparentna

lingvistička reprezentacija. Prilično suprotno, obuhvaća pristup potencijalno vrlo širokom korpusu mentalnih reprezentacija pojedine riječi. Ovaj „reprezentacijski“ pogled na značenje suprotan je „denotacijskom“ pogledu tj. formalnim lingvističkim pristupima koje kognitivna zove **objektivnom semantikom** (*truth-conditional semantics*) (Evans 2003: 365).

Simbolička problematika, kako ju opisuje Evans, govori o temeljnoj gramatičkoj jedinici kao *simboličkoj jedinici* tj. uparivanju oblika i značenja. Dvojac oblik - značenje u Langackerovoj se vizuri naziva *simboličkim sklopom*, dok ga se u tradiciji konstrukcijske gramatike naziva *konstrukcijom*. Simboličke jedinice postoje na svim jezičnim razinama, od fonološke, morfološke, sintaktičke (sintagme, idiomi pa i cijele rečenice) do uporabne. Kao što simbolička pretpostavka obrazlaže, mentalna se gramatika sastoji od oblika, semantičke jedinice i njihove simboličke podudarne veze. Čine li mentalnu gramatiku jedinice uparenih oblika i značenja, te se dvije instance ne mogu proučaviti nezavisno jedna od druge. Imajući na umu da su temeljne jedinice k tome i simboličke, značenje zadobiva središnju ulogu u kognitivnolingvističkim pristupima jeziku i gramatici. U simbolički koncipiranoj gramatici nema neposrednog razdvajanja semantike i sintakse, proučavanje gramatike jest proučavanje svih jedinica koje sačinjavaju jezik, od leksičkih do gramatičkih. Kognitivni lingvisti nazivaju to leksičko-gramatičkim kontinuumom (Evans 2012: 5). Simboličke jedinice leksičkog i gramatičkog pola kontinuumu kvalitativno se razlikuju prema stupnju shematiziranosti, ali im je simboličko načelo zajedničko. Vezu među simboličkim jedinicama kognitivisti opisuju kao hijerarhijski organiziranu mrežu s obzirom na stupanj shematiziranosti (ibid).

Kognitivistička regulativa o jeziku kao konceptualizaciji podrazumijeva da jezično posredovano značenje ne nastaje isključivo po principu kompozicionalnosti u fregeovskom smislu, što znači da konstrukcija značenja neke jezične jedinice ne proizlazi iz zbroja značenja njezinih dijelova (Evans 2012: 6). Način na koji se simboličke jedinice kombiniraju tijekom procesa komunikacije i jezičnog razumijevanja žarište je pozornosti ove premise. Kognitivni su lingvisti suglasni oko toga da lingvistički posredovano značenje obuhvaća konceptualizaciju, viši kognitivni proces čiji je veći dio zapravo nelingvističke prirode. Razumijevanje jezičnog značenja uključuje ranije opisani stimulus, nejezičnu značenjsku jedinicu, što znači da dekodiranje djelomično intrigira i nejezične kognitivne procese (ibid).

Posljednja kanonska hipoteza kognitivne lingvistike jest o uporabnom modelu jezika. Umnu govornikovu gramatiku čine apstrahirane simboličke jedinice pojedinog iskaza tj. svake situacijske upotrebe jezika. Suzimo li očiste, razlika između znanja o jeziku i upotrebe

jezika ne postoji jer znanje o jeziku *jest* znanje o njegovoj upotrebi. Pri učenju jezika djeca regiraju na različite vrste uputa iz okoliša – društvenih, lingvističkih, statističkih, a dokazano je da su odrasli i u kasnijoj dobi osjetljivi na zapamćene upute. Simboličke jedinice čuvaju se u umu govornika jezika na temelju *prepoznavanja uzorka* i sposobnostima *tumačenja namjere*. Budući da je riječ o konvencionaliziranomu uparivanju oblika i značenja, one oformljuju tzv. *mentalne rutine*. O tome koliko je simbolička jedinica prisutna u mozgu kao mentalni obrazac govori stupanj **ukorijenjenosti** (*entrenchment*). Čestotnost upotrebe simboličke jedinice proporcionalna je stupnju ukorijenjenosti. Češće upotrijebljene riječi u istom ili različitom kontekstu ukorjenjenije su u umu govornika što posljedično utječe i na gramatiku. Ukorjenjenije jedinice strukturiraju gramatiku nauštrb slabije ukorijenjenih i manje učestalih konstrukcija. Dakle, mentalna gramatika podjednako proizlazi iz jezične upotrebe kao što na nju i utječe (Evans 2012: 6-7).

U ovome sam poglavlju željela kratko uprostoriti globalne postavke kognitivne lingvistike da bih teorijski utemeljila svoju analizu trenutne metodičke situacije kao i prijedlog nastavne jedinice. Ovim se temama bave sljedeća poglavlja.

2. Primjena kognitive gramatike u nastavi ili kognitivna unplugged

Prethodno poglavlje donekle, te inventarističkim postupkom, ocrtava granice kognitivnolingvističkog areala. Iako nije teorijski iscrpno, smatram da dostatno ukazuje na razlike u odnosu prema strukturalističkoj i generativnoj lingvistici i koncepciji jezika. Glavna je razlika formalnog i spoznajnog pristupa jeziku usredištenje semantike u kognitivnim pristupima gramatici, vraćanje fokusa na semantičku potku koja se u generativnoj gramatici spominjala samo marginalno. Kognitivni pristupi gramatici³ usmjereni su (između ostalog) na proučavanje konceptualnog prožimanja sintakse i semantike s blagim razlikama unutar znanstvenog polja. Važno je istaknuti da je gramatičko znanje drugačije strukturirano. U većini teorija generativne gramatike govornikovo je gramatičko znanje komponencijalno. Drugim riječima, sustavotvorna gramatička jedinica jest komponenta. S druge strane, kognitivni pristupi gramatici, za razliku od komponencijalnog ustroja gramatike, predlažu konstrukcijski, zalažući se za argumente konstrukcijske gramatičke konfiguracije (Croft i Cruse 2004: 225). Bez pretencioznijih namjera, za potrebe ovoga rada dovoljno je staviti pod reflektore *konstrukciju* kao osnovni gradbeni element kognitivnih pristupa gramatici.

Strukturalistička jezična *poetika* u pozadini je poučavanja gramatike unutar nastavnog predmeta Hrvatski jezik i književnost. U ovome ću poglavlju pokušati pokazati iskorak iz tradicije poučavanje gramatike u školama na konkretnom primjeru. Moje je polazište koncepcija jezika proizašla iz interdisciplinarnog projekta kognitivnih znanosti i kognitivne lingvistike, u užem smislu ponajprije Evans, te kognitivna gramatika Raddena i Dirvena.⁴ Osim toga, pokušala sam svoje pretpostavke osoviti uz recentne argumente neuroznanosti tj. *brain studies* o razvoju dječjeg mozga te (alternativnim) teorijama učenja. Ovu dinamiku pokušat ću jasnije ilustrirati u posljednjem poglavlju.

Svakako, vrlo je malo primjera praktične primjene kognitivne gramatike u nastavi materinskog jezika, literatura o tom području usmjerena je uglavnom na usvajanje drugog ili stranog jezika. Budući da je su primjeri uglavnom za engleski jezik, a primjera za hrvatski jezik uopće nema, ovaj je rad pionirsko-eksperimentalne prirode.

³ U tradiciji kognitivne lingvistike i opisima gramatike, razdvajaju se dva pristupa: kognitivna semantika i kognitivni pristupi gramatici. Među kognitivne pristupe gramatici spadaju Langackerova kognitivna gramatika i skup meandrirajućih teorija objedinjenih nazivom konstrukcijske gramatike (Evans 2003: 365).

⁴ Radden i Dirven pokušali su na konkretnim primjerima napisati udžbenik za kognitivnu gramatiku engleskog jezika temeljenu na Langackerovoj kognitivnoj gramatici (Radden i Dirven 2007).

2.1 Modus operandi kognitivnih pristupa gramatici

Pretpostavke opisane u prvome poglavlju čine obrise svjetonazora kognitivnolingvističke paradigme. Do sada je već jasno da je teorijsko poimanje karaktera jezika formalnog i spoznajnog pristupa ne samo različito, već i potpuno suprotno (čak i sukobljujuće!). Mijenja li se idejno začecje postanka jezika te uloga gramatike, mijenja se i metodički vidokrug. Evans (2012: 7-10) izolira neke od dimenzija kognitivnolingvističke perspektive o prirodi jezika i njegove veze s nejezičnim aspektima spoznaje. Tabajući korake prema metodičkom zaokretu, to su:

1. Jezik odražava konceptualnu organizaciju – nasljedujući tezu o utjelovljenosti spoznaje, kognitivni lingvisti smatraju da jezik odražava utjelovljenost konceptualnih struktura i mehanizama, proučavajući načine na koje se one manifestiraju u jeziku.⁵ Teorija konceptualne metafore na primjer, konkretno osvjeđuje jezik kao konceptualizaciju.

Vidimo se u 8 sati. - konceptualna metafora VRIJEME JE PROSTOR

Primjer pokazuje da je u hrvatskome, kao u ostalome i u većini jezika, vrijeme, apstraktno i tjelesnom iskustvu nedohvatljivo, jezično dostupno samo konceptom prostora. Zato se za izricanje vremena koriste prostorni prijedlozi.

2. Jezik je objektiv kojim promatramo um⁶ – zbog toga što jezik pomaže u otkrivanju principa organizacije konceptualnih struktura, kroz jezičnu se prizmu posredno dopire do ostalih mentalnih procesa.

⁵ Konceptualizacija je opća ljudska sposobnost, a sve dosad navedene i opisane karakteristike mentalne konceptualizacije i njezine veze s jezikom uklapaju se u općeprihvaćeni stav kognitivne lingvistike da je jezik samo jedan od mnoštva tvorbenih rukavaca perceptivne, kognitivne i društvenokulturne realnosti. Drugi načini uključuju među ostalim osjetilno-perceptivno iskustvo, propriocepciju, subjektivna i afektivna iskustva, kognitivne procjene i stanja, urođene instinkte kao osnovu za umnožene mentalne reprezentacije komplementarnih (ponekad i nepomirljivih) projekcija stvarnosti (Evans 2012: 4).

⁶ Kognitivisti nerijetko koriste dokaze srodnih, supstancijalno povezanih disciplina kognitivne znanosti ili tzv. **usklađene dokaze** (*covering evidence*) koji potkrepljuju njihove glavne tvrdnje. Npr. studije (kognitivne) neuroznanosti, znakovnog jezika, gestikulacije, eksperimentalnih metoda psiholingvistike, proučavanja

Bicikl je kraj kuće.

Kuća je kraj bicikla.

Na djelu je jezična materijalizacija kognitivnog procesa lika i pozadine (Evans 2003: 69). Mozak na temelju iskustva zna da druga rečenica nije logična. Bicikl je pokretljiviji entitet između ovih dvaju, on jest lik, dolazi na prvom mjestu, dok ono što je teško, glomazno i nepomično služi kao pozadina u opisivanju situacije.

3. Jezik je sredstvo gradbe značenja – mreža simboličkih jedinica predstavlja inventar za opisivanje pojedine situacije iz različitih (uglavnom kulturološki specifičnih) perspektiva. Jezik pruža višestruke resurse za gradbu značenja, što je tehnički pojam označavajući jezično konvencionalizirani ustroj za mnogostruke mogućnosti kodiranja iste situacije. Različiti jezici dakle, imaju već probran gradivni repertoar za izražavanje ljudskog iskustva i viđenja svijeta na različite načine (Radden i Dirven 2007: 21).

Gladan sam. Tengo hambre.

I am hungry. Ho fame.

Suprotstavljeni načini izricanja gladi ukazuju na drugačije iskustvo ovog osjećaja u različitim jezicima. Različita jezična ekspresija iskustva gladi nagoviješta da je to iskustvo drugačije zabilježeno u umu govornika pojedinog jezika. Hrvatski i engleski konceptualiziraju glad kao egzistencijalno vezanu uz bitak, posvojnost naglašava internaliziranost zadovoljenja ove ljudske potrebe. S druge strane, španjolski i talijanski (njemački i francuski također) glad objektiviziraju i mogu ju posjedovati. Gledamo li fiziološki, teže je biti gladan u hrvatskome i engleskome.

ponašanja kognitivne psihologije, analize diskursa, kompjuterskog modeliranja, umjetne inteligencije pružaju široki interdisciplinarni potporanj infrastrukturi kognitivne lingvistike (Evans 2012: 8).

4. Jezik utječe na nejezičnu spoznaju – iz posljednjih dviju opisanih dimenzija proizlazi i ova. Budući da jezik pruža varijantna sredstva konstruiranja stvarnosti te reflektira konceptualnu organizaciju, ima i transformativnu funkciju. Zapravo, jezik ne samo da odražava konceptualnu organizaciju, već može na nju i utjecati. Utječe na način na koji razvrstavamo vidove vlastitog društvenog i fizičkog okruženja, na to kako mislimo o svojoj stvarnosti nezavisno od jezika samoga. Govornici bilo kojeg jezika trebaju obratiti pozornost na one aspekte iskustva koji su im, nauštrb nekih drugih, dostupni za jezično *umatanje* i komuniciranje vlastitih misli. Za nejezičnu spoznaju i nejezične procese poput problemskog razmišljanja i apstraktnog rasuđivanja osvješćivanje posljednjega od iznimne je važnosti (Evans 2012: 9). To je potrebno imati na umu govoreći o nastavi jezika. Ova značajka ne utječe konkretno na ostvaraj i ispunjenje kognitivne gramatike u obrazovnom smislu, ali u odgojnome (multikulturalnome) itekako.

Za kognitivistički pristup obradi rečenica metodički su relevantne upravo opisane značajke, koje mome izboru nastavne jedinice služe kao teorijsko uzemljenje. Prije praktičnog dijela, preostaje još brzopotezno zimirati delikatnosti kognitivnih pristupa gramatici. Za početak, gramatika je kao i jezik tvorevina ljudske spoznaje. Štoviše, nacrtak jezika kao konceptualizacije tj. opojmljivanja svijeta implicira da je naš način razmišljanja o svijetu ozračjen i u gramatici. Postoji opipljiv razlog temeljen na iskustvu svijeta zašto su sva značenja dativa obilježena prijenosom; energije, predmeta, emocionalnih stanja (Tabakowska 2005).

Nijansirana definicija gramatike kao konceptualizacije bez zadržke utječe na modulaciju odnosa jezičnih podsustava jednako u teoriji i u praksi. Granice među jezičnim podsustavima nisu u aristotelovskom smislu jasno određene, već su podsustavi nejasnih, propusnih granica tako da se semantički relevantna obilježja nalaze na svim jezičnim razinama (Evans 2006; 28-31). Nasuprot horizontalnoj raslojenosti gramatičkog univerzuma strukturalističke provenijencije, u kognitivnoj je izoliran semantički sloj koji vertikalno presijeca ostale razine.⁷ Evo nekoliko primjera:

⁷ U čomskijevoj gramatici objašnjena su semantički relevantna sintaktička obilježja, u rubnim slučajevima i bez temeljitije razrade. Iako u kognitivnim pristupima gramatički slojevi nisu tako podijeljeni, radi lakšeg snalaženja upotrijebila sam ovu sliku (Evans 2012: 3).

monotono – semantika djelujuća na fonološkoj razini, riječ autoreferencijalno tematizira ono o čemu govori jer su svi samoglasnici (čak njih četvero!) isti

ući – semantički relevantna morfološka obilježja; u+ići; prijedlog *u* u hrvatskome je jeziku ikoničan (za razliku od *in* ili *en*) i autoreferencijalan jer strukturom reflektira značenje

Stol trči – zadovoljene su sintaktičke kategorije subjekta i predikata, no obilježje živosti ovu rečenicu (osim možda u fantastičnoj beletristici) čini neovjerenom

*Sve se želje naglo u dušu povuku*⁸ – kvaliteta samoglasnika sudjeluje u prijenosu značenja

Radden i Dirven smjelo konstatiraju da je gramatika kognitivno postignuće, gramatika je značeca, a kognitivni pristup pokušava dokučiti spoznajnu motivaciju gramatičkih struktura (Radden i Dirven 2007: XI).

Posljednja epistemološka važnost gramatike jest, kao i jezika uostalom, njena simboličnost. Kognitivni pristupi gramatici odbacuju čomskijevo dubinsko značenje. Gramatika je zalihosna, sve je površinsko (Evans 2006: 118). Kognitivistički nereduktivan model gramatike objašnjava kako naizgled podjednake informacije mogu biti konceptualizirane na različite načine što se reflektira i u jezičnoj strukturi te da se izražajni kreativni potencijal jezika ne može objasniti učinkovitim sustavom pravila. Kao primjer poslužit će pasivna rečenica:

Moj prijatelj odvezao mi je auto na servis.

Auto je odvezen na servis.

Klasičan primjer generativne gramatike, posebno omiljen u rečeničnim transformacijama i dubinskim strukturama, poslužuje kao dokaz da su rečenice iste, s jedinom razlikom što je u drugoj rečenici izostavljen subjekt iz prve rečenice tj. vršitelj radnje. Učahurenost ove mnemotehnički ponavljane definicije gotovo dogmatskog statusa jedino se kognitivna lingvistika drznula ponovno ispitati. Način na koji je isti događaj konceptualno, a onda i

⁸ Stih iz pjesme Dobriše Cesarića *Želje* u: Cesarić, D. *Izabrana djela*. 2008. Matica hrvatska: Zagreb

jezično kodiran razlikuje ove dvije rečenice. Postoji simbolički doprinos sintakse značenju, a govornikova je pažnja kodirana drugačije. Drugačijom se strukturom pasivne rečenice ukazuje na drugačiji proces **gradbe začenja** (*construal*) (Evans 2006; 620) u kojoj je obrnuta perspektiva lika i pozadine. Dok je u aktivnoj rečenici pažnja usmjerena na događaj iz perspektive subjekta i vršitelja radnje, izostavljanje vršitelja radnje u pasivnoj konstrukciji sugerira da je pozadinska konstrukcija (u ovom slučaju *moj prijatelj*) manje istaknuta, a eliminiran je i status prijenosa energije. Značenjski pomak ovisi o situacijskom kontekstu i diskursnom ostvaraju rečenica, onome što je u konkretnom razgovoru govornik izabrao kao važniju instancu (Evans 2006; 609-610).

Sljedeća su poglavlja posvećena je (s)tvarnom (pr)osvijetljenju opisanih problemskih silnica.

2.2 Kognitivni pristup gramatici u učionici – smotrenosti

Koncipirati nastavnu jedinicu jezičnog sadržaja iz perspektive kognitivne gramatike avanturistički je pothvat. Spoznajni zamišljaj gramatike iska nove poučavajuće resurse, utemeljene na znanstveno potkrijepljenim činjenicama, a u općevladajućem obrazovno-institucionalnom zamoru itekako dobrodošle. Ovaj prijedlog neka bude diskretan korak prema trgnuću iz komforne ukotvljenosti (obrazovnog) sustava.

Predložak nastavne teme za kognitivnolingvistički utemeljen pristup uvodna je nastavna jedinica za obradu rečenica, u sedmom razredu osnovne škole. Za početak, razmotrimo kakav status rečenice kao jezične strukture imaju u kognitivnoj semantici i kognitivnim pristupima gramatici te kakve su metodičke implikacije ovakvog pothvata za nastavu jezika.⁹

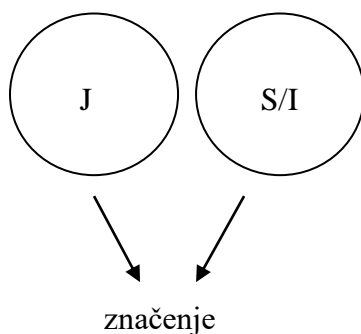
Evans u svome iscrpnom *Uvodu u kognitivnu lingvistiku* (Evans 2003: 363) detektira značenjske konstrukcije kao osnovne jedinice kognitivne semantike. Kognitivna semantika propituje kako kombiniranje jednostavnijih jezičnih jedinica u složenije jezične strukture dobiva značenje. Jezične ekspresije za kognitivne su semantičare pristupne točke nesagledivom enciklopedijskom znanju koje je pojedincu na raspolaganju. Prema ovome, jezik uvjetuje sadržaj konceptualne strukture. Značenjske konstrukcije procesi su suštinski

⁹Teorijski temelj jest kognitivna gramatika Raddena i Dirvena 2007.

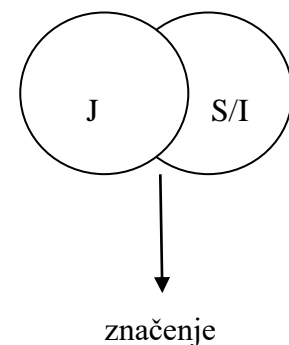
konceptualne prirode kojima jezik potražuje načine predočavanja proživljenih (subjektivnih) iskustava, doživljenih stanja stvari u svijetu, emocija itd. Značenjske konstrukcije povezuju se u veće jedinice različitog stupnja složenosti (rečenice, složene rečenice, tekstove). Rečenice iz ovog gledišta funkcioniraju kao djelomična upućivanja (*partial instructions*) (Evans 2003: 363) za izgradnju raznovrsnih konceptualnih domena, privremenih nužnosti za održavanje tekućeg razgovora. Dakle, značenje nije svojstvo izdvojenih rečenica ni plod interpretacije vanjskog svijeta. Značenje je u kognitivnoj semantici u neprestanom nastajanju, ono buja u dinamičnom procesu vlastite izgradnje. Značenje je konceptualizacija (Evans 2012: 6). Kognitivni semantičari podupiru mišljenje da je konvencionalno značenje pojedine riječi samo okidač za izgradnju značenja; selekcija valjane interpretacije uvjetovana kontekstom iskaza (Evans 2003: 161-162). Očaravajuća ili ne, zaglavna definicija značenja uvjetuje zamjetna iskliznuća u novi metodički okoliš.

Protejski karakter značenja ukazuje da se neprestano odvija regrutiranje dijelova pozadinskog (enciklopedijskog) znanja u potrazi za odgovarajućim smislom riječi i konstrukcija (ibid.). Komunikacija neprestano upošljava kontekstualno pripadajuće dijelove koncepata. Kodiranje i dekodiranje ne uključuje samo učvršćivanje i prenošenje značenja već stalni dijalektički odnos jezika i svijeta. U tradiciji strukturalističke lingvistike, jezik su i svijet tj. čovjekovo iskustvo bivanja u svijetu dva odvojena entiteta; jezik prenosi prirodu stvari, govornik koristi jezik da opiše svijet, a značenje nastaje procesom korelacije između njih. Nasuprot tome, u kognitivnoj su lingvistici jezik i svijet premreženi; jezik pokazuje način na koji je svijet organiziran u umu govornika, a značenje je uprostoreno njihovom interferencijom. Pokušat ću slikovito prikazati usporedbu odnosa sljedećom skicom:¹⁰

strukturalistička lingvistika



kognitivna lingvistika



¹⁰ Tumačenje kratica: J - jezik, S - svijet, I - iskustvo

Značenje u kognitivnoj semantici nije samo zbroj njegovih sastavnica, nego nastaje njihovim preklapanjem. Stoga je kontekst jezičnog ostvaraja podjednako značenjski upućujući kao i njegova struktura. Budući da se komunikacija temelji na prenošenju situacija među govornicima te da se odvija izmjenom iskaza (rečenica u konkretnom okruženju), važno je uočiti kako različite situacije različito kodiramo u jeziku. Sumiramo li, rečenice su značenjske konstrukcije (nastale kombinacijom jednostavnijih konstrukcija) koje svoje značenje dobivaju iz konkretnih ostvaraja.¹¹

Radden i Dirven u *Kognitivnoj gramatici engleskog jezika* zorno prikazuju usporednu gradbenu strukturu konceptualnog i gramatičkog sustava (Radden i Dirven 2007: 51). Dvije su osnovne jedinice misli kojima čovjek percipira svijet oko sebe - stvari i odnosi. Sukladno tome, gotovo svi jezici dijele riječi na dvije osnovne vrste – imenice i glagole. Temeljno iskustvo vanjskog svijeta i konceptualna kategorizacija zrcali se u gramatičkoj kategorizaciji. Stvari i odnosi zajedno tvore **konceptualnu jezgru**, najzad i **konceptualnu situaciju**. Jezični je parnjak konceptualnoj situaciji rečenica. Kažemo li *zlatna ribica u akvariju* opisali smo situaciju koju vidimo, koju možemo iskusiti osjetilom vida u stvarnome svijetu; koncipirali smo ju **stvarima** (zlatna ribica i akvarij) stavivši ih u **odnos** (prijedlog u) (Radden i Dirven 2007: 57). Jezičnu građu za rečenice kojima govornik opisuje stanje stvari i događaje čine konceptualne situacije sastavljene od jedne ili više konceptualnih jezgara. Rečenični sintaktički ustroj redoslijeda događaja pokazuje da su ti događaji strateški opojmljeni u govornikovu umu. Govornik mora izabrati koje od dostupnih gramatičkih sredstava najbolje prenosi njegove suobraćajne namjere. Odabirući prikladnu jezičnu strukturu, govornik nesvjesno i implicitno prenosi signale **tekstualne usklađenosti** (*textual coherence*).¹² Budući da je glavno od obilježja jezika njegova motiviranost, govornikov odabir nije proizvoljan ni unaprijed zadan. **Ikoničnost** je najvažniji djelujući čimbenik jezične motiviranosti. Ona u jeziku svjedoči o sličnosti koncipirane stvarnosti i jezične strukture kao što je u slučaju s onomatopejskim riječima čije je zvukovno ostvarenje istovremeno i označujuće. Međutim, ikonička sugestivnost izraza primjenjivija je u gramatici negoli u leksiku. Govornikova

¹¹ Ova postavka kognitivnih pristupa gramatici metodički je konkretizirana u Težakovom načelu teksta. (Težak, 1996-1998).

¹² Takvi signali mogu biti i eksplicitni, ali tijekom komunikacije i govornik i slušatelj neprestano povezuju i kombiniraju izrečene rečenice na značenjski suvisao način, tj. tumače konceptualne veze da bi interpretirali neki jezični sadržaj (Radden i Dirven 2007: 52).

konačna jezična izvedbenica ovisi o združenom djelovanju triju kognitivnih procesa usredištenih u ikoničnosti. Nadgledajući su kognitivni procesi:

1. ikoničko načelo blizine/udaljenosti – ono što je konceptualno blizu, blizu je i gramatički tj. u jezičnoj strukturi i obrnuto:

*Trenutno piše svoju **treću nedovršenu knjigu**.* - tri knjige, sve su nedovršene

*Trenutno piše svoju **nedovršenu treću knjigu**.* – tri knjige, samo treća je nedovršena

Prema strukturalističkoj definiciji dalji pridjev označuje bliži pridjev, no takvo što ne objašnjava u potpunosti razliku u značenju dvaju primjera. Gramatička analiza indikativna je za tvorbu i razumijevanje značenja. Udaljenost pridjeva od imenice koju označuje odgovara konceptualnoj udaljenosti dviju konceptualnih jedinica što vezu između njih olabavljuje. Za složene se rečenice ovo načelo opredmećuje u stupnju uklopljenosti jedne rečenice u drugu, stupnju integriranosti tj. načina na koji su povezane.

*Uzmite knjigu **i** pročitati ćete ju.*

*Uzmite knjigu **koju** ćete pročitati.*

Strukturalistički pristup objašnjava razliku ovih dviju rečenica s obzirom na njihovu složenost, upotrebu veznika i zavisnost, ne i značenjski impliciranih nijansi. Prva je rečenica nezavisnosložena, sastavna (veznik *i*). Druga je rečenica zavisnosložena, zavisna surečenica je atributna (veznik upitno-odnosna zamjenica *koji*), pobliže označujući knjigu iz glavne surečenice. Međutim, iako se referiraju na istu situaciju, gramatička uklopljenost svjedoči o različitoj konceptualizaciji situacije. Tješnja povezanost zavisnosloženih rečenica osvjedočuje čvršću konceptualnu vezu opisanih događaja. Slaba veza nezavisnosloženih rečenica u prvome primjeru ostavlja veću slobodu u manevriranju značenjem. Promjena veznika, mijenja ne samo strukturu nego i uzročno-posljedičnu vezu među njima, samim time i značenje! S druge strane, drugačiji obrazac povezivanja rečenica drugog primjera – uvrštavanje,

ograničava mnogostrukost značenja, uglavljuje temporalnost, redosljed događaja i uzročno-posljedičnu vezu među događajima. U drugoj se rečenici sugerira da sudionici događaja izaberu onu knjigu koju će pročitati, znači da o tome promisle prije nego ju izaberu. Prva rečenica govori o tome da njihov izbor može biti i nasumičan, knjigu koju uzmu morat će pročitati bez prethodnog promišljanja.

2. ikoničko načelo susljednosti – vremenski raspored događaja i shvaćanja svijeta zrcali se u rasporedu rečenica i fiksiranih jezičnih sintagmi:

Ulazimo i sjedamo. a ne Sjedamo i ulazimo.

Morat ćeš to učiniti prije ili kasnije. ne i obrnuto

Radnja koja logikom stvari prethodi u stvarnom svijetu, prethodi i u jezičnom. Drugačiji redosljed neovjerena je rečenica jer smo iskustveno osvjedočeni pravilnom uzastopnom redanju zbivanja. Strukturalisti tvrde da se veznikom i/ili mogu mijenjati rasporedi bez promjene značenja jer ovako povezane rečenice obilježene su višim stupnjem nezavisnosti. Međutim, semantički doprinos nadjačava sintaktičku nezavisnost, određujući redosljed jezičnih struktura (Radden i Dirven 2007: 53).

3. percepcijsko načelo lika i pozadine – riječ je o odnosu dviju jedinica različite istaknutosti

Noć je tiha i lipe mirišu.

Lipe mirišu i noć je tiha.

Iako su rečenice prema strukturalističkoj koncepciji iste, različita je njihova istaknutost. Fenomen istaknutosti objašnjava da jezični fragmenti jedan drugome čine pozadinu, ovisno o tome koji je istaknutiji. Već je utvrđeno da način povezivanja rečenica ukazuje na način percipiranja veze među događajima. Kognitivni proces lika i pozadine djelatan je i na

strukturnoj razini. Kadgod se dvije situacije povezuju, istaknuta postaje lik, dok ona druga funkcionira kao njezina pozadina. Za nezavisnosložene rečenice iz primjera to znači da je prva rečenica uvijek lik, a druga pozadina. Ono što se nalazi na prvom mjestu, okupira govornikovu pažnju, konceptualna istaknutost rezultira jezičnom istaknutošću (Radden i Dirven 2007: 53).

Ilustracija ikoničkih načela trebala je pokazati da je gramatička struktura itekako iskoristljiva kao značenjski upućujuća! Gramatička pravila nisu svrha sebi samima, a jer se složene rečenice povezuju prema ovim načelima u veći tekst, diskurs, p(r)oučavanje rečenica iz kognitivne perspektive nužno zahtijeva (re)kontekstualizaciju. U sljedećem poglavlju pokušat ću opredmetiti navedena načela u učioničnom okružju.

2. 3. Trenutno stanje - kontraindikacije

Zbog toga što kognitivistički teorijski repertoar uzdrma dosadašnji strukturalistički, iskrsavaju i novi izazovi za metodiku jezika. Prethodno je poglavlje trebalo donekle odgovoriti na pitanje na koji se način naše razmišljanje o svijetu kodira u jeziku, pokazujući da je analizu rečenica iz perspektive kognitivne gramatike potrebno uproritoriti u novom metodičkom okviru. Smatram stoga da je još važnije pitanje možemo li, i kako, poučiti djecu u razredu uočavanju veze jezika i svijeta, konkretnoj primjeni te veze te o njenom kritičkom promišljanju.

Suvremene metodičke teorije usuglašene s razvojnom psihologijom konstatiraju da se gramatika u školi ne bi trebala poučavati prije 12.-e godine. Tek je tada dijete spremno za apstrakciju i konceptualno razmišljanje.¹³ Bez obzira na to, već se u petome razredu počinje s poučavanjem subjekta, objekta, nastavnim jedinicama koje obuhvaćaju službu riječi u rečenici. U sedmom se razredu počinju obrađivati rečenice i vrste rečenica. Nastava strukturirana prema komunikacijskom pristupu sugerira da se gramatika uči posredno i implicitno, najprije komunikacijom, a potom osvješćivanjem pravila (Pavličević – Franić 2005: 73). Međutim, izazovi današnjeg društva zahtijevaju zaokret od komunikacijskog pristupa ka kompetencijskomu. Proširenje obzora znači da se nastavom hrvatskog jezika ne

¹³ <https://www.nordicsecret.org/child-psychology-jean-piaget/> posjećeno 29. 8. 2017.

želi samo osposobiti učenika za uspješnu komunikaciju na materinskom jeziku, već nastava materinskog jezika treba služiti razvijanju sveukupnih učeničkih kompetencija potrebnih za djelotvorno sudjelovanje u suvremenom društvu i svijetu. Listeš i Grubišić Belina (2016; 9) ukazuju na potrebu

da se državni, predmetni i školski kurikuli usklade s razvojnom strategijom hrvatskog društva i da se stanovnici što prije počnu nositi s izazovima brzih izmjena u tehnologijskom, financijskom i društvenom smislu.

Prema tome, kompetencijski pristup u nastavi usmjeren je na razvijanje mozaičnog snopa kompetencija, omogućujući učeniku da postane punopravan član društva te konkurentan na gospodarskoj sceni. Tri su opće kategorije ključnih kompetencija prema PISI: interaktivna upotreba alata (jezika i tehnologije), međudjelovanje u heterogenim skupinama i samostalno djelovanje (Listeš i Grubišić Belina 2016: 12) Jezik postaje pandan tehnologiji, imajući istovrijedan stvaralački i kreativni nagon, prema riječima autora (2016; 14) *alat za razvoj i izgradnju konceptualnog znanja te za obavljanje kognitivnih operacija i aktivnosti učenja, dakako i kao sredstvo izražavanja i međudjelovanja s drugima.* Nastava bi hrvatskog jezika u suvremenom društvu trebala nastojati dostići navedene ciljeve. K tome, PISINA je interaktivna definicija pismenosti vrlo intrigantna a odnosi se na sposobnost učenika

da primijene znanja i vještine iz ključnih predmetnih područja te da analiziraju, logički zaključuju i djelotvorno komuniciraju kod postavljanja, rješavanja i interpretiranja problema u različitim situacijama (Listeš i Grubišić Belina 2016: 12).

Pismenost također podrazumijeva dinamičan proces koji pojedinac razvija, nadograđuje i usavršava cijeli život. Braš-Roth na primjer, s pravom upozorava na to kako se, u skladu s društvenim, gospodarskim i kulturalnim promjenama u društvu, mijenja i definicija *čitalačke pismenosti.* Prema PISI čitalačka je pismenost *razumijevanje, korištenje, promišljanje i angažman u pisanim tekstovima radi postizanja osobnih ciljeva, razvoja vlastita znanja i potencijala te aktivnog sudjelovanja u društvu* (Listeš i Grubišić Belina 2016: 12). Podjednaki je naglasak u kompetencijskom pristupu nastavi na razvijanju svih učeničkih kompetencija kao i poučavanju učenika njihovom korištenju. Glavna je svrha nastave materinskog jezika razvijanje jezične kompetencije (koju čine lingvistička i komunikacijska).

Uz lingvističku potrebno je razvijati i sociolingvističku, diskursnu i strategijsku kompetenciju (ibid. str. 16). Novi metodički milje razvijanje je vještina, a ne znanja.¹⁴

Međutim, analiza i pregled dostupnih udžbenika za sedmi razred osnovne škole kao i priručnika za nastavu pokazuje kako i zašto trenutni sustav iznevjerava ukazanu mu dužnost. Za uvid u trenutnu nastavnu klimu pregledani su sljedeći udžbenici:

1. **Riječi hrvatske 7**; autori: Ela Družijanić Hajdarević; Gordana Lovrenčić Rojc; Zorica Lugarić; Valentina Lugomer, udžbenik
2. **Volimo Hrvatski! 7**; autori: Anđelka Rihtarić; Marina Marijačić; Danuška Ružić, udžbenik
3. **Volimo Hrvatski! 7**; autori: Anđelka Rihtarić; Marina Marijačić; Danuška Ružić, radna bilježnica
4. **Hrvatski jezik 7**; autori: Krešimir Bagić; Zrinka Katalinić; Marica Motik; Maša Rimac, udžbenik

Unutrašnje hijerarhijsko uređenje lekcija u svim je udžbenicima slično te, zaglavljeno u strukturalističkom kodeksu, usmjereno na reprodukciju definicija, usvajanje terminologije te mozaičnom naslagivanju strukturalističkih jedinica u savršenstvu težećem i transparentnom jezičnom sustavu. Gradivo je od lekcije do lekcije šablonski umnoženo, nedinamično, napučeno jednoznačnim i jednostrukim zadacima s manipulirajućim i sustavu ugodnim replikama. Pogleda li se realnije, ovakvo mahnito ponavljanje nije ni gospodarski (a ni ekološki!) isplativo. Današnji svijet prešao je s kapitalizma robe na intelektualni kapitalizam, što znači da će se u (bliskoj!) budućnosti cijeliti ona znanja koja uključuju korištenje zdravog razuma, analitičkih sposobnosti, sposobnosti vodstva, kreativnosti, imaginacije, humora, stvaralačkog pisanja, znanstvene produktivnosti. Poslove koji zahtijevaju prepoznavanje obrazaca ponavljajućeg karaktera obavljat će roboti.¹⁵ Profiliranija metodička razlučivost ukazuje na to da se od učenika traži popunjavanje (namještenih i predvidljivih rutinskih) rupa i odgovaranje na pitanja s unaprijed očekivanim odgovorima. Svaki od udžbenika postavlja

¹⁴ Ovdje bih napomenula da je predloženi kompetencijski model autora vrlo sličan modelu *Zajedničkog europskog referentnog okvira za jezike* Vijeća Europe tj. ZEROJ-u. Okvir pretpostavlja razvijanje vještina prema stupnjevima ovladavanja stranim jezikom. Iako ponajviše služi za konkretizaciju u nastavi stranog jezika, može poslužiti i kao smjernica za kompetencijski pristup u organizaciji nastave materinskog jezika (*Zajednički europski referentni okvir za jezike*, 2005).

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=8eP7nuZgNqU> 12.9.2017.

pitanja o vrsti rečenice, strukturi, broju predikata, tipu veznika, čak i problemske zadatke, no pravi intelektualni izazov koji bi doveo do samostalnog rješavanja problema i iznalaženja rješenja izostaje. Osim toga, odmah nakon postavljenog pitanja ponuđen je odgovor. Negira se učenička sloboda i stvaralački nagon stoga i ne čudi da (ne samo) slabiji učenici traže odgovore kojima bi zadovoljili očekivanje profesora i postigli prolazne rezultate na standardiziranim testovima.¹⁶ Jednom kad je učenik zadovoljio strukturu dobivši pozitivnu povratnu informaciju, uvjeren je u vlastito znanje, a podaci o funkcionalnoj (ne)pismenosti hrvatskih učenika i dalje su poražavajući (Listeš i Grubišić Belina 2016: 16). Izostane li poticanje učenika ludičkim, intrigantnim i neuro-okupirajućim zadacima, vjerojatnije je da će učenik uskratiti vlastiti angažman za više ciljeve, bolje razumijevanje, učinkovitije učenje. Otuda i nesrazmjer količine gradiva i stvarnog znanja učenika jer im se sugeriraju ponavljajuće fragmentarizirane definicije, zadaci nemaju dublju (komunikacijsku, interpersonalnu, intrapersonalnu) svrhu s vrlo malo prostora da do rješenja dopru sami, vježbajući svojstvenu umnu sklopku. Već je i komunikacijski pristup s ovakvim konvencionalnim resursima teško provoditi, jer je komunikacija u nastavi jezika temeljena isključivo na strukturi. Prema Listešu i Grubišić Belini (2016; 15) *lingvističko pojmovlje svih jezičnih razina treba služiti različitim oblicima pisane i govorene komunikacije s različitim svrhama i namijenjenih različitoj publici*. Prema tome, nedostatna je i svrha nastave Hrvatskog jezika i književnosti prema HNOS-u: *Temeljni je cilj nastave hrvatskoga jezika osposobiti učenike za jezičnu komunikaciju koja im omogućuje ovladavanje sadržajima svih nastavnih predmeta i uključivanje u cjeloživotno učenje*.¹⁷ Ne spominje se razvoj učeničkih kompetencija i njegova konkurentnost na tržištu rada što bi trebale biti krovne smjernice odgojno-obrazovnog procesa. Za kompetencijski pristup potreban je temeljit preustroj čitave platforme predmeta Hrvatski jezik i književnost, integracija jezičnog i književnog gradiva sa znatno povećanim stvarnosnim i kontekstualnim udjelom: *Nastava Hrvatskog jezika koja se gradi kompetencijskim pristupom i modelima spoznaje i samospoznaje ne može rezultirati*

¹⁶ Problem standardiziranih testova, napose iz perspektive sociologije obrazovanja, i njihova (ne)učinkovitost predmet je nove rasprave. Za dalji uvid u problematiku preporučujem Kohl, Alfie *The Case Against Standardized Testing* (2000.) i/li Kamenetz, Anya *The Test* (2015). Osobno bih se ogradila od nekih stavova izrečenim u knjigama, ali ih smatram korisnom polazišnom literaturom u pristupanju ovoj šarolikoj problematici.

¹⁷HNOS dostupan na internetskim stranicama:

http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf posjećeno 12.9.2017.

zapuštenim društvom, već svjesnim i samopouzdanim. (Listeš i Grubišić-Belina, 2016; 15). Mislim da je alarmantnost trenutka više nego bjelodana.

Nadalje, ni situacija s priručnicima za nastavu nije obećavajuća. Obrazovna postignuća nabrojena u priručnicima za sedmi razred pokazuju jednaku iscrpljenost i potroš(e)nost strukturalističke gibljivosti. Priručnici korišteni u ovom pregledu su:

1. **Priručnik za nastavu hrvatskog jezika i književnosti** uz udžbenik *Volimo hrvatski 7!* za školsku godinu 2014/2015.
2. **Prijedlog izvedbenog plana i programa za hrvatski jezik** uz udžbenik *Riječi hrvatske 7*
3. **Priručnik za učitelje hrvatskog jezika u VII. razredu osnovne škole** uz udžbenik *Hrvatska krijesnica 7*; autorice: Slavica Kovač i Mirjana Jukić

Za početak, obrazovna su postignuća i ključni pojmovi opisani iz lekcije u lekciju više puta ponovljenim glagolima: *uočiti, usvojiti, prepoznati, upoznati, definirati, ponoviti, utvrditi* itd. koji svjedoče o nezahtijevanju korištenja učeničkih (meta)kognitivnih strategija. Glagolima se ukazuje da je protagonist radnje profesor, a njegovo izlaganje i predstavljanje gradiva bilo koje nastavni proces održava na životu.¹⁸ Krucijalan je nedostatak zadataka za aktivnosti promišljanja, traženja rješenja, argumentiranja, kritiziranja ili debatiranja. Nastavne jedinice zamorne su, a nakon nekoliko ponavljanja postaju izlizane i predvidljive. Tijek izvođenja nastavne jedinice također sugerira pasivnost učenika, nastavu usmjerenu na profesora, računajući na učeničku prijemljivost. Nadalje, u priručnicima je vidljivo neosporno nepodudaranje obrazovnih zadataka s odgojnim, funkcionalnim i komunikacijskim koji se ne ostvaruju tijekom nastavnog sata. Ustroj nastavne jedinice usmjeren k operacionaliziranim ciljevima: uvrštavanje jednostavne rečenice u složenu, prepoznavanje zavisnosložene rečenice, raspoznavanje glavne i zavisne surečenice u uobičajenom poretku, inverziji i umetnutoj rečenici te vezna sredstva zavisnosloženih rečenica (da nabrojim samo neke) uz izvedbeni plan sa zadacima uske jezične svrhovitosti nisu dovoljni preduvjeti za stvaranje plodne radne situacije. Većina se odgojnih, funkcionalnih i komunikacijskih zadaća neće odvijati ili će se odvijati za mali broj učenika uključenih u izravnu komunikaciju s profesorom. Kolikogod privlačno i prpošno zvučali ciljevi: razvijanje ustrajnosti u učenju novih jezičnih činjenica, razvijanje sposobnosti analize, izdvajanje bitnoga, sažimanje,

¹⁸ Osim toga, isti se glagoli ponavljaju tijekom cijele školske godine iz lekcije u lekciju, dakle nema sustavnog praćenja razvijanja znanja ni njegove nadogradnje, samo repliciranje.

argumentiranje i zaključivanje, aktivno slušanje, uopćavanje i iznošenje vlastitih zaključaka, razvijanje samokritičnosti i samopouzdanja, konkretno ostvarenje ovog kaleidoskopa ciljeva uglavnom ostaje zabilježeno samo na papiru. Također, na prvi pogled nadahnjujući ciljevi poput: osposobiti učenike za učinkovitu organizaciju i upravljanje vlastitim učenjem, razvijati pozitivan stav prema učenju, razvijati pozitivan odnos (optimizam) prema sebi i drugima, izgrađivati komunikacijske vještine, metodičku relevantnost crpu samo iz kratke uvodne interpretacije teme lingvometodičkog predloška, ne i iz zadataka.

Osim ovih, još su neki momenti u priručnicima nejasni i zamućeni. Na primjer, u priručniku uz udžbenik *Riječi hrvatske 7* za obradu jednostavnih rečenica jedan od ciljeva nastavnog sata jest: svrhovito upotrebljavati besubjektne i neoglagoljene rečenice. Međutim, samo poznavanje strukture i pravila prepoznavanja ili preoblika besubjektivnih i neoglagoljenih rečenica ne znači da su ih učenici naučili svrhovito upotrebljavati jer se svrhovitost rečenica ostvaruje unutar (kon)teksta. Dakle, naučena struktura svrhovitost dobiva unutar konkretnog ostvarenja komunikacijske situacije, bilo semantičkom međuovisnošću utekstovljenih rečenica bilo iskaza unutar obavijesno zalihosnog (govorenog) diskursa. Ciljanjem se na upotrebu ovih (uostalom bilo kojih) tipova rečenica, aludira na njihovu realizaciju. Realizacija pak izravno ovisi o semantičkoj montaži rečenica u smislenu cjelinu te trenutnom prilagođavanju i procjeni dodavanja i/li izostavljanja informacija. Tijekom sastavljanja govorenog ili pisanog teksta odvija se svojevrsno značenjsko kolažiranje među rečenicama, a to je dio jezikoslovne grane tekstne lingvistike ili analize diskursa. Ipak, nijedan od zadataka unutar nastavne jedinice, a ni pripadajućih zadataka iz radne bilježnice ne ukazuje na to da će učenici naučiti svrhovito upotrebljavati bilo koju od ovih dvaju tipova rečeničnih struktura, osim uvježbavanja preoblika, popunjavanja praznih mjesta, dopunjavanja nedovršenih rečenica, podcrtavanja predikata.¹⁹ Zamjetljiva je nesuvislost i cilja: razumjeti značenje različitih vrsta rečenica. Postavlja se pitanje otkuda proizlazi značenje i kako će prepoznavanje različitih sintaktički uvjetovanih tipova rečeničnih struktura prenijeti izvanjezično znanje te mogu li učenici na ovaj način biti sigurni da su značenja razumjeli? Inzistiranje na učenju pravila, poretka, veznika i službe veznika čija se različita upotreba ne

¹⁹ Analiza je pokazala da je ovo najomiljeniji i svakako najkorišteniji tip zadatka. Svaka (!) od nastavnih jedinica započinje ovim zadatkom, ostali zadaci varijacije su na temu; radna bilježnica *Volimo hrvatski 7*, str. 53-97. Ne tvrdim da je nepotrebno prepoznavanje predikata, ali predvidljivost i nezamišljajnost ne potiču učeničke (meta)kognitivne kompetencije upravljanja vlastitim procesom znanja.

objašnjava kao jezična delikatesa nego kao formulaična zadanost ne može opisati razliku značenja prisutnu u tekstu iz kojeg je izolirana pojedina rečenica kao primjer. Ugladna taksonomičnost sugerira učeniku da je jezik entitet odvojen od njega samog, što, prema mome mišljenju, ne posvješćuje dostatno ulogu govornika u oblikvanju govora. Pitanje različitog značenja upliće se u širi problemski sklop ranije naznačenog pitanja gdje značenje uopće nastaje. Jezik nije u potpunosti objašnjiv pomoću njega samog, nije sam sebi svrha, potreban je referent, a to je izvanjezična situacija tj. surječje u kojem se ostvaruje rečenica. Značenje tvore informacije koje se rečenicom prenose, stoga je važno kako su i kojim riječima objelodanjene. U radnoj bilježnici *Volim hrvatski 7* nalazi se sljedeći primjer u zadatku s preoblikama:

Gledao je kako ptice lete nebom.

Rečenica je objektna jer je zavisna surečenica uvrštena na mjesto objekta glavne rečenice. Preobljke bi mogle biti različitih inačica:

Gledao je ptice na nebu.

Gledao je let ptica na nebu.

Gledao je let ptica nebom.

Gledao je ptice.

Zadaci s preoblikama problematični su iz očista kognitivne lingvistike jer se u njima tematizira tijesnost veze među rečenicama. Budući da vrsta veze koju je govornik upotrijebio zapravo govori o načinu na koji je razumio situaciju i stupnja do kojeg je u nju upleten, preobličene rečenice, osim što su objektna, nisu iste. Dužim se rečenicama olabavljuje veza među riječima i daje prošireno gledište na situaciju. Količina se i karakter informacija koje govornik prenosi slušatelju razlikuje u svakom primjeru, stoga ograničiti zadatak na točnost preobljke bez ukazivanja na suptilnosti promjene značenja, implicitno i eksplicitno izrečenih

obavijesti i značenjskih razlika ne iskorištava potpuni potencijal ni učenika ni jezika samog. Svakako, ovo su pitanja koja uglavnom rješavaju stilističkim finesama, ali upravo to i jest svrha kognitivnog pristupa – integracija jezičnih slojeva u smisaoni značenjski *štof* jer svaki sloj doprinosi tkanju. Kolikogod se strukturalistički pristup trsio objasniti jezik sam iz sebe i time zatvoriti krug, u naumu nailazi na otpor i nekoherentnosti. Nigdje na primjer nije točno objašnjeno zašto je glavna rečenica glavna, a zavisna zavisna. U udžbeniku *Volimo hrvatski! 7* stoji da je glavna ona surečenica u koju se uvrštava, a zavisna surečenica koja se uvrštava.²⁰ Slična definicija nalazi se i u udžbeniku *Hrvatski jezik 7*, samo što je glavna rečenica opisana i kao samostalna, a zavisna kao rečenica koja bez promjene značenja ne može stajati samostalno jer značenjem ovisi o prvoj rečenici. Autori udžbenika tvrde da zavisna rečenica ne može stajati samostalno a da joj se ne promijeni značenje.²¹ No, je li značenje ono koje će se promijeniti ili samo struktura? Primjer iz udžbenika glasi:

*Zaljubljena je u Obrena s kojim potajno dogovara susret.*²²

Želimo li od zavisne rečenice napraviti jednostavnu, izgledat će ovako:

S Obrenom potajno dogovara susret.

Kao što se može primijetiti, značenje se rečenice nije promijenilo, jedino je odnosna zamjenica zamijenjena osobnim imenom zbog potpunosti informacija. Prema ovome, stožerni argumenti za određivanje sintaktičke strukture rečenica i terminološkog uparivanja semantičke su provenijencije. Također, za autore udžbenika veznici su nezavisnosloženih suprotnih rečenica označujući: *Veznici a, ali, nego, no i već označuju suprotnost, stoga se*

²⁰ *Volimo hrvatski! 7*, str. 81

²¹ *Hrvatski jezik 7*, str. 91

²² Argumentirala bih i stav da zavisna rečenica u pojedinim slučajevima može stajati samostalno, dolazi li u tekstu odmah nakon glavne rečenice čak i ako su odvojene točkom. Tada bi dodatne obavijesti o vršiteljici radnje bile naglašenije tj. prema načelu ikoničnosti istaknutije, rečenicu bi obilježila ozbiljnost, a tajnovitost planiranog susreta došla bi u prvi plan.

*nazivaju suprotni veznici.*²³ Određuje li onda veznik značenje rečenica ili je njime uvjetovan? Odgovor na ovo pitanje nije jednostruk što pokazuje da i veznici **znače** onkraj strukture. S druge strane, vezničke riječi za zavisnosložene rečenice dio su rečeničnog ustrojstva zavisne surečenice²⁴ čime dobivaju značenje ovisno o rečenici u kojoj su upotrijebljeni, a ponajviše o kontekstu.²⁵ Priručnik *Hrvatska krijesnica 7* u definiciju zavisnosloženih rečenica upliće i pojam obavijesnosti pa se glavna rečenica definira kao ona koja izriče potpunu obavijest, a zavisna se s njome povezuje u smislenu cjelinu. Smisao i obavijest ne proizlaze dakle iz upotpunjene sintaktičke strukture i prisutnosti jezgrenih dijelova rečeničnog ustroja, nego je i (ne)zavisnost uvjetovana odnosom značenja među surečenicama.

Lingvistička recenzija ekscerpirala je neke od problema udžbenika i priručnika čiji je glavni akter – značenje. Pokazuje se da su mnoge od definicija nedostatne i nejasne, primjeri nedosljedni, a da ih sustav inatljivo marginalizira. Međutim, značenje izmigoljuje iz strukturalističkog korita te u kognitivnolingvistički utemeljenom pristupu postaje kamen (za)glavni; a jezik pronalazi davno izgubljeni parnjak – um.

2.4. Jezik i um obnovljeni

Presudna za stvaranje i razumijevanje tekstova u najširem smislu riječi naša je sposobnost da smisljeno i razumljivo povežemo situacije – izražavajući slijed situacija/događaja govornik odabire strukturu koja najbolje odgovara i prenosi ono što želi istaknuti kao važno. To pokazuje da struktura nije arbitrarna, ne odabire se proizvoljno i nezavisno od drugih kognitivnih procesa. Struktura jezičnih jedinica koje koristimo proizlazi iz funkcioniranja čitavog kognitivnog sustava, a ne nameće se naknadno. Upravo zato struktura rečenice prenosi ono najvažnije. Važno je zašto ju je govornik odabrao među svim drugim rečenicama i što njegov odabir govori o načinu na koji je percipirao situaciju. Strukturalistički pristup nužno je strukturalistički, ne komunikacijski. Međutim, za slušatelja nije važno da prepozna koju je vrstu rečenice izrekao njegov sugovornik jer mu to neće reći puno o tome kako ju je koncipirao. Naprotiv, učenici moraju biti tankočutno prijemljivi na

²³ Za ostale tipove nezavisnosloženih rečenica ne stoji ovakva definicija veznika, ali se kod sastavne rečenice sadržaji međusobno dopunjuju, a kod rastavljene su rastavljeni veznikom ili. *Hrvatski jezik 7*, str. 85

²⁴ Ibid. str. 93

²⁵ Dvosmislene rečenice to potvrđuju: *Promatraj lađu gdje se ljulja* može biti mjesna rečenica, ali i atributna ovisno o situaciji koju govornik želi prenijeti te o entitetu koji je kodiran pažnjom oblikovatelja iskaza.

suptilnosti značenjskog pomaka čime uvježbavaju vlastite prosudbe, propitivanje pristiglih informacija i kritičko promišljanje. Budući da je ključ uspješne komunikacije pravilno dekodiranje poruke pošiljateja, razmišljanje na ovaj način moglo bi poboljšati empatiju i usmjereno slušanje. Listeš i Grubišić Belina (2016; 13) konstatiraju da je dekodiranje također vještina (verbalno-simbolička) koja se uči, za točno obrađivanje napisanih kodova (slova, riječi i rečenice). Autori zaključuju: *Razumijevanje je, prema PISI, povezano s čitanjem, a odnosi se na značenje teksta.* (Listeš i Grubišić Belina 2016; 13). Upravo se u odnosu prema statusu značenja razilaze dva pristupa, a kako je analiza pokazala, smatram da strukturalistički pristup ne može ponuditi odgovore na probleme koji iskrsavaju ako se, zbog izazova suvremenog društva za obrazovni sustav, promijeni dosadašnji metodički repozitorij. Najvažnije je metodičko načelo da situacije prenosimo rečenicama te da rečenice uvijek dolaze kao dio (kon)teksta. Štoviše, važno je učenike podučiti vještinama kojima bi razmišljali o tome i uočavali promjenu kodirane pažnje, posljedicu koju različito kodirana perspektiva ima na jezične jedinice. Uočavanje prirode veze i utjecaj na značenje, učenje o karakteru veze koja može biti slaba ili jaka, propitivanje što znači tješnja veza, kako je značenje promijenjeno ako se upotrijebi drugačija rečenica, što promjena značenja nosi diskursu i komunikacijskoj situaciji, osvješćivanje zašto dolazi do buke u komunikacijskom kanalu samo su neke od mogućnosti za ciljeve nastavnih jedinica. Već rečeno, poučavanje vještinama, a ne znanjima. Ranije napisana PISINA definicija pismenosti ukazuje na problemsku nastavu (*problem solving*) koncipiranu kao istraživanje slučaja (*case study*).²⁶ Promišljanje o značenju riječi, značenju rečenica, kako se učenicima aktivira enciklopedijsko znanje, rasprava o značenjskim implicitnim i eksplicitnim sličnostima i razlikama, osvješćivanje na koji način je naš pogled na svijet uvjetovan našim jezikom, grozd je mogućih problemskih pitanja prema kojima bi nastavna jedinica mogla biti ustrojena. Paleta je metodičkih mogućnosti barem raznovrsna i široka.

²⁶ Problemska nastava u Težakovoj je koncepciji akcijski pristup. (Težak, 1998).

2.4.1 Ne znam odakle bih počela - primjena kognitivne gramatike u nastavi hrvatskog kao materinskog jezika²⁷

Budući da je metodički pristup hrvatskom jeziku u nastavi trenutno prilagođen strukturalističkoj teksturi, nastavnu sam jedinicu o rečenicama prema načelima kognitivnih pristupa gramatici koncipirala vođena naputcima za kompetencijski pristup. Glavno je pitanje kako se i čime prenosi značenje rečenica te razvijanje kompetencija (prvenstveno lingvističkih, posredno i ostalih).²⁸ Jezik se sagledava kao da su i učenici (tj. govornici) dio njega, pomoću jezika stvaraju situaciju za sugovornika/e. Govornik ima moć nad svojim iskazom, a jezik nije odvojen od razmišljanja. Podjelu na nezavisno i zavisnosložene rečenice zamjenjuje proučavanje različitih tipova situacija i odnosa govornika prema njima. Naglasak nije na razlikovanju taksonomskih vrsta i strukture rečenica, nego na razumijevanju događaja koji ju tvore jer razumijevanje tvori značenje (a značenje se događa u jeziku). Svrće se pozornost na tip veze među događajima jer ona ukazuje na način konceptualizacije i kodiranja iskustva. Temeljno je načelo da se od učenika traži upotreba, a ne samo reprodukcija definicija i ponavljajućih pravila. Budući da se rečenice ne izoliraju iz matičnog konteksta, *usage-based* direktiva poštuje dosadašnje načelo teksta prema Težaku. Posljednje, ali ne i najmanje važno, polazi se od iskustva k jeziku, a ne obrnuto, što je oprimjereno sudjelovanjem učenika i vizualizacijom u razredu. Također, uzela sam u obzir i važnost prisutnosti igre u ovoj dobi.²⁹

²⁷ Dvosmislenošću naslovne rečenice žele se ilustrirati navedene prepreke trenutnog sustava – rečenica može biti mjesna ili objektna ovisno o kontekstu

²⁸ Prema Listeš i Grubišić Belini (2016; 72) *opća kompetencija za učenje materinskog jezika obuhvaća lingvističku, sociolingvističku i praktičnu komponentu. Sastavnice su lingvističke komponente gramatička, pravopisna, pravogovorna i leksička; sociolingvistička je komponenta povezana sa znanjima i vještinama potrebnima za društvenu uporabu jezika: društvenim konvencijama i izrazima, dijalektima, naglasakom, intonacijom, itd; praktična se komponenta odnosi na poznavanje načela organizacije, ustrojstva i oblikovanja teksta te uporabe jezika za komunikacijske svrhe. Prihvaćene su komunikacijske kompetencije slušanje, čitanje, govorenje i pisanje. Neki autori govore o pet komunikacijskih kompetencija: slušanje, čitanje, sudjelovanje u raspravi (debatiranje), govorna produkcija i pisanje. Dakle, umjesto jedne kompetencije govorenja navode se dvije tako da se jedna vrsta (raz)govora – raspravljanje ili debatiranje - smatra zasebnom kompetencijom.*

²⁹ Novije teorije igre govore da je ona važna u svakoj dobi jer upravo igra potiče kreativnost. Nizozemac Fredrik Hären skovao je stopljenicu *playativity – igrativnost*, želeći naglasiti da je igra ključni aspekt razvoja kreativnosti. Vrijeme koje dijete provodi u simboličkoj igri razvija važnu kognitivnu vještinu – izvršnu funkciju prefrontalnog korteksa. <https://www.youtube.com/watch?v=A1Z6BVuUVSc> posjećeno 25.8.2017.

Model nastavne jedinice³⁰

Kompetencija: osposobljenost za uporabu standardnog hrvatskog jezika u različitim jezičnim djelatnostima (slušanju, govorenju, čitanju i pisanju)

Jedinica ishoda učenja: rečenice u hrvatskome jeziku

Opći ishod: osvijestiti ovisnost jezika i svijeta u tvorbi značenja

Nastavni sadržaj: rečenice kao situacije

Ishodi učenja: osvijestiti veze jezika i iskustva govornika

uočiti načine upostavljanja veze u rečenicama

Vrjednovanje: nastavni listić sa zadacima

Tijek nastavne jedinice³¹

Nastavno područje: jezično izražavanje

Nastavni sadržaj: rečenice kao situacije

Razred: sedmi razred OŠ

Ishod učenja br. 1: osvješćivanje veze jezika i iskustva govornika

Zadatak za ostvaraj ishoda br. 1: slušanje sa zadatkom, razgovor, rasprava

Opis postupka: Učenicima na početku sata čitam rečenicu: *Evo bicikla s crvenom mašnom, balonima i cvijećem.* Zamolim ih da zamisle situaciju koja odgovara ovoj rečenici. Nakon kratke stanke učenici opisuju kako su situaciju zamislili. Osvješćivanje činjenice da se nalazimo u kontekstu, da su oni kao govornici pripisali značenje rečenici koju su prvi put čuli. Navodim raspravu u smjeru u kojem učenici mogu razabrati da sve u jeziku ima značenje. Razgovor o tome kako se ljudi razlikuju s obzirom na udio iskustva te kako je značenje zapravo predstavljeno u našem umu, ono je konceptualizacija. Navedenim pitanjima želim

³⁰ Prema modelu u Listeš i Grubišić Belina 2016: 90. Predloženi model autora rasonantan je donekle i ERR okviru (evokacija, razumijevanje, refleksija) (Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje; 2016)

³¹ Ibid. str. 53

osvijestiti činjenicu da je značenje u neprestanom nastajanju, da nije unaprijed zadano ni jednodimenzionalno.

Primjeri pitanja za raspravu koja bih postavila:

1. Možeš li opisati sliku koju si zamislio/la?
2. Što primjećuješ da si zamislio/la a da nisam spomenula u rečenici?
3. Što misliš zašto je tome tako? Kako to da si dodao nešto što ja nisam pročitala? Jesi li to učinio svjesno ili nesvjesno?
4. Što misliš koji dio slike pokazuje da si sliku zamislio/la baš ti? Možeš li objasniti koji dijelovi slike opisuju tebe?
5. Možete li primijetiti sličnosti među zamišljenim slikama te razmisliti o tome zašto se pojavljuju?
6. Misliš li da je tvoja slika točnija od slike tvog prijatelja ili prijateljice iz razreda? Zašto da/ne?
7. Je li značenje rečenice unaprijed zadano? Znači li tvoja rečenica isto što i rečenica tvog prijatelja/prijateljice?

Nakon uvodne rasprave zamolila bih učenike da zaključke zapišu u bilježnicu, a ja bih ih zapisala na ploči:

Zaključci: - **značenje:** - nije unaprijed zadano

- nastaje u trenutku odvijanja komunikacije

- temelji se na iskustvu

Ishod učenja br. 2: uočiti načine upostavljanja veze u rečenicama

Zadatak za ostvaraj ishoda br. 2: gluma, vizualizacija, argumentirano iznošenje mišljenja, zaključivanje

Opis postupka: učenici pred pločom vizualiziraju različite vrste rečenica, a drugi učenici pokušavaju odglumiti situaciju koju rečenica opisuje. Učenici nose natpise različitih dijelova rečenica: *vidio sam, lopov(a), da, koji, jer, pobjegao je, u crnom, vidio sam ga, me vidio, pa.*

Na ploči je nacrtana scenografija krađe iz banke, a učenici redajući se jedan za drugim slažu sljedeće primjere rečenica, noseći svaki svoj natpis. Druga skupina učenika pokušava odglumiti redoslijed događaja, tako da učenici dobiju priliku vidjeti konkretno ostvarenje, ali i vizualizirati tješnju ili labaviju vezu, poziciju veznika ili pridjeva. Zajednički komentiramo različitost konceptualizacije istih dijelova rečenica analizirajući kako ostvaruju značenje. Primjeri rečenica su:

1. *Vidio sam lopova.*

- dvoje učenika drži natpise, natpis *Vidio sam* i natpis *lopova*. Drugo dvoje učenika ovu situaciju glumi tako da stoje pred pločom na kojoj je nacrtana banka, simulirajući scenu krađe iz banke. Tražim od učenika da odglume ovu rečenicu – jedan je učenik promatrač, jedan je lopov, promatrač gleda u lopova, lopov je statičan. Komentiramo ono što iz rečenice možemo saznati i ono što ne možemo. Ne znamo npr. je li ga vidio prije ili poslije krađe, je li lopov primijetio da je viđen i što je učinio nakon toga. Dakle, ova rečenica daje najmanje informacija i ostavlja najviše mogućnosti za dodatna pitanja, pretpostavke ili nejasnoće.

2. *Vidio sam lopova u crnom.*

- učenicima se pridružuje učenik s natpisom *u crnom*. Situacija je ista situaciji prethodne rečenice. Nova pridodana informacija ne pomaže u razrješavanju nedoumica iz prethodne rečenice, samo je lopov točnije opisan. Kada je važan opis lopova? Kada takva informacija može biti korisna? I dalje ne znamo puno o okolnostima i kontekstu jer nedostaju informacije.

3. *Vidio sam lopova (u crnom), pobjegao je.*

- učenicima se pridružuje učenik s natpisom *je pobjegao*. Za početak, razgovarali bismo o tome kako bi ova rečenica mogla izgledati i kako bi ju učenici odglumili. Je li vidljivo u rečenici da lopov prvo bude viđen pa onda pobjegne, ili je pobjegao pa ga je prolaznik tek tada primijetio? Redoslijed rečenica prikazuje redoslijed događaja prema načelima ikoničnosti. Drugačiji bi slučaj bio za rečenicu *Lopov (u crnom) je pobjegao, vidio sam ga*. Je li važno to da je lopov u crnom? U kojem slučaju je opis lopova važan? Svrnula bih pozornost na to da ovakav tip rečenice ostavlja puno prostora za nadogradnju značenja i različite interpretacije što ukazuje na to da je veza između njih labava. (Radden i Dirven 2007; 54).

4. *Vidio sam lopova (u crnom) i on je pobjegao.*

- učenicima se pridružuje učenik s natpisom *i*. Komentiram s učenicima je li prisutnost veznika promijenila redosljed događaja? Je li veznik promijenio značenje rečenice? Prema Raddenu i Dirvenu (ibid.), rečenice nastale povezivanjem rečenice su hijerarhijski najlabavije veze, uočava se redosljed događaja prema načelu ikoničnosti, no još uvijek npr. nemamo nikakvih naznaka o tome je li lopov vidio i promatrača te je li zbog toga što je primijećen pobjegao. Dvoje učenika glumaca prikazalo bi situaciju tako da je lopov prvo viđen, a onda pobjegne.

5. *Vidio sam lopova (u crnom) koji je pobjegao.*

- učenika s natpisom *i* zamjenjuje učenik s natpisom *koji*. Što se tim veznikom želi reći? Kako promjena veznika utječe na značenje? Surečenica dodatno opisuje lopova te, iako naizgled nikakvih promjena u značenju nema, veznik *koji* ukazuje na tješnju vezu među surečenicama. Upotrebom ovog veznika točnije je opisan lopov, međutim on zapravo ukazuje na drugačije poimanje situacije u umu govornika. Time što su dvije rečenice u tješnjoj vezi, njihova su značenja zavisnija jedno o drugome.³²

6. *Vidio sam da je lopov (u crnom) pobjegao.*

- učenika s natpisom *koji* zamjenjuje učenik s natpisom *da*. Najprije, zamijetili bismo da se prvi puta veznik nalazi odmah nakon glagola, a lopov u drugome dijelu rečenice tj. nakon veznika, mijenja mjesto iz jedne surečenice u drugu. Kako ovakva promjena djeluje na značenje rečenice? Je li lopov izgubio istaknutost? Je li postao manje važan? Koje značenje je važnije u ovome trenutku? U prethodnoj je rečenici važniji lopov jer cijela surečenica njega detaljnije opisuje. U ovome se slučaju međutim, mijenja fokus s lopova na čin gledanja. Uzmemo li u obzir ranije objašnjeno, da je kod zavisnosloženih rečenica glavna rečenica uvijek lik (Radden i Dirven 2007; 55), onda *vidio sam* predstavlja istaknutu radnju, onu u prvom planu. Radnja zavisne surečenice je pozadina koja uokviruje opisani događaj. Još uvijek učenici glumci moraju situaciju prikazati tako da lopov pobjegne nakon što bude viđen. To nam pokazuje redosljed situacija, ali nema informacija o tome je li lopov primijetio promatrača.

³² U prethodnom poglavlju vidjeli smo da su i zavisnosložene rečenice opisane zavisnošću značenja među surečenicama, a ovo je i dokaz da strukturalistički pristup sintaksi grabi prema semantičkim objašnjenjima. Kognitivna semantika uključuje konceptualizaciju kao opću ljudsku sposobnost, nejezičnu.

7. *Vidio sam lopova jer je pobjegao.*

- učenika s natpisom *da* zamjenjuje učenik s natpisom *jer*. Ova rečenica također ukazuje na ovisnost značenja surečenica i na tješnju vezu između njih. Zanimljiva je stoga što se radnja druge surečenice događa prije radnje prve surečenice, obrnuto nego što je jezično iskazano, a i lopov je ponovno dio prve surečenice. Dakle najprije lopov bježi (radnja se odvija u prošlosti, završena je), onda bude viđen, što učenici glumci prikazuju pred pločom.

8. *Lopov je pobjegao jer sam ga vidio.*

- učenici s natpisima mijenjaju mjesta pa razgovaramo o tome da je u ovoj situaciji obrnut redoslijed događaja iz prethodne rečenice. Tek je u ovome slučaju prisutna informacija o tome da je lopov pobjegao zbog toga što ga je netko vidio. Ne znamo npr. je li već opljačkao banku ili nije.

9. *Lopov je pobjegao jer me vidio.*

- učenika s natpisom *vidio sam ga* mijenja učenik s natpisom *vidio me*. Razgovaramo o posljedicama toga da je promijenjeno gledište tj. pozicija gledatelja. Sada je lopov taj koji prvi zamijeti promatrača i zato pobjegne. Učenici prikazuju situaciju tako da najprije učenik lopov ugleda učenika promatrača/prolaznika te nakon toga pobjegne. Ne znamo ništa o lopovskom činu.

10. *Lopov me vidio pa je pobjegao.*

- učenici s natpisima zamjenjuju mjesta, a učenika s natpisom *jer* zamjenjuje učenik s natpisom *pa*. Značenje nije bitno promijenjeno, lopov bježi nako što je ugledao promatrača, nego se kao i u rečenici pod 5. mijenja karakter veze među surečenicama. Značenja rečenica neovisnija su jedno o drugome te je stoga veza između njih labavija. To se može potvrditi i time da se mogu mijenjati veznici sastavne rečenice bez značajnije promjene značenja.

Ovom sam aktivnošću željela učenike potaknuti na dinamično sudjelovanje u nastavnoj jedinici, ustajanje iz učeničkih klupa, trgnuće iz uspavanosti, fizičku akciju koja bi probudila mozak, sadržaj učinila zanimljivijim, naglasila događajnost te pobudila interes za sudjelovanje i učenje. Poticala bih učenike da sami iznose svoja razmišljanja i zaključke, ali i istražuju mogućnosti jezičnog izražavanja. Zaključke bismo zapisivali na ploču, a učenici u bilježnice.

Vrjednovanje: nastavni listić sa zadacima o obrađenoj temi

Opis postupka vrednovanja: u zadatku tražim od učenika primjenu znanja, vrednujem način argumentiranja i iznošenja stavova.

Zadatak:

1. Napiši za svaki primjer po tri nove rečenice tako da početne rečenice proširiš dijelovima kojima želiš. Neka ti primjeri s nastave budu smjernice. Svaku od rečenica potom opiši odgovarajući na pitanja.

Primjeri: *Naučit ću kuhati.*

Baka dolazi sutra.

Pitanja: Koja od rečenica koje si proširio/la ima najmanje, a koja najviše informacija?

 Koji dijelovi rečenice prenose drugačije ili novo značenje?

 U kojoj od rečenica si upotrijebio/la tješnju vezu, a u kojoj labaviju?

Ovim zadatkom željela bih provjeriti jesu li učenici razumjeli da se značenje stvara za svaku rečenicu zasebno tj. nastaje u konkretnom ostvarenju, kako nove informacije djeluju na karakter značenja te mogu li razlučiti tješnju i labaviju vezu i kako bi ju opisali svojim riječima. Evans u svojoj gramatici (2006; 213) detaljnije razrađuje strukturalističku koncepciju razlike značenja riječi i značenja rečenica argumentirajući stav kognitivne semantike o protejskom karakteru značenja uopće. Strukturalistička koncepcija neodrživa je iz perspektive kognitivne semantike jer je značenje kao takvo neuhvatljivo pa spomenuta razlika postaje artificijelna. Željela bih ovim zadatkom osvijestiti čin nastanka i procesa nastajanja značenja u kontekstu. Osim toga, ocjenjivala bih i učenički izražaj i argumentiranje vlastitih odgovora.

2.4.2 Mogućnosti primjene kognitivnog pristupa gramatici u nastavi – daljnja promišljanja

Budući da opisani primjer nastavne jedinice nije doživio konkretan ostvaraj, prednosti i nedostaci ovakvog pristupa ostaju moje pretpostvke. Nove knjige kognitivne gramatike hrvatskog jezika³³ značajno doprinose temeljitijoj praktičnoj konkretizaciji teorije kognitivne lingvistike i predstavljaju vrata za njezinu primjenu u nastavi hrvatskog jezika (i književnosti). Potrebno je detaljnije propitati metodičke mogućnosti ovakvog pristupa, uspješnost razvijanja učeničkih kompetencija te usustaviti i ujednačiti metodičke smjernice kako bi pristup bio cjelovit. Naravno, ovo je dugotrajan proces globalnih razmjera. Ovdje iznosim tek neke od ideja koje bi mogle poslužiti kao smjernice za daljnju razradu nastavnih jedinica temeljenih na kognitivnom pristupu gramatici.

Jedna bi nastavna jedinica moglo biti organizirana oko uočavanja i razumijevanja načela ikoničnosti. Najprije se učenicima sažeto, možda s po jednim primjerom, objasni svako od načela ikoničnosti. Učenici potom na primjeru teksta podijeljeni u grupe traže primjere za svako načelo, odgovaraju na pitanja te induktivnom metodom pokušavaju zapisati smjernice pojedinog pravila. Na kraju rada u skupinama po jedan učenik predstavi zaključke pred cijelim razredom, a mogla bi se potaknuti i rasprava/diskusija o pojedinim rečenicama.

Sljedeća ideja za drugu nastavnu jedinicu jest osvješćivanje i širenje enciklopedijskog znanja učenja. Učenici bi napravili plakat neke riječi ili pojma na koji bi lijepili svoja značenja i definicije te riječi te konkretne primjere upotrebe. Dobrodošla je i rasprava o prototipnoj organizaciji kategorija (naravno primjereno učeničkoj dobi), jer svaki učenik umrežuje podatke istog plakata na svojstven i individualan način, tako da informacijama ima najlakši i najbrži pristup. Osovinski pojam i dalje je tekst jer tekst treba iskustvo, a ne izoliranu rečenicu, on oprimjeruje načine na koje je premreženo enciklopedijsko znanje. Na satu bi se moglo raspravljati o tome koje je značenje riječi istaknutije tj. šire primjenjivo i u kojim kontekstima.³⁴

³³ Riječ je o dvjema knjigama koje su tiskane do sada: Belaj, B. Tanacković Faletar, G. *Kognitivna gramatika hrvatskog jezika – Imenska sintagma i sintaksa padeža* (2014) te *Kognitivna gramatika hrvatskog jezika - Sintaksa jednostavne rečenice* (2017).

³⁴ Langacker npr. govori u **istaknutosti** (*saliency*) enciklopedijskog znanja (Evans 2006; 217) te o njegovim četirima različitim činiteljima: konvencionalno, generičko, intinzično i karakteristično znanje.

Treća zamisao za buduće ovako koncipirane nastavne jedinice mogla bi biti i obrada konceptualne metafore. Na satu se učenike najprije upozna s pojmom konceptualne metafore, nakon toga oprimjeruje se teorija prema tekstualnom predlošku. Učenicima se npr. zadatkom traženja konceptualnih metafora u tekstu, interpretacijom značenja koju imaju, uspoređivanja s rješenjima ostalih učenika i argumentiranja vlastitog izbora razvija samosvijest i metakognitivno razmišljanje. Najbolje bi bilo da primjeri rečenica/tekstova budu dijelovi lektire jer bi tada cjelina bila zaokružena, a jezik ne bi služio samo svojoj svrsi. Međutim, tu se već odškrinjuju vrata drugih isto tako recentnih pojavnosti kognitivnog pristupa tekstu, a to su kognitivna poetika i kognitivna kritika. Ove kuriozitetne pozamašnih teorijskih razmjera ostavljam za buduće rasprave.

Ponuđene su ideje tek bljesak mogućnosti što ih kognitivni pristup gramatici otvara u metodičkom kontekstu. Svakako, naprednije i sadržajnije studije omogućile bi pomicanje dosadašnjih ustaljenih kalupa, osvježile nastavu, a možda i napravile promjene u funkcionalnom znanju učenika i njegovoj primjeni. Nadam se da će se u budućnosti dogoditi barem dio naznačenih promjena te da će se broj teorijskih istraživanja ovoga područja povećati.

3. Misao prije zaključka

Ovca izvan kutije ili treba li nam kurikularna reforma?

Munjevite mijene suvremenog društva, brz tehnološki napredak i promjene gospodarskog okoliša već desetljećima zahtijevaju korjenitu promjenu obrazovnog sustava. Fluktuirajući koncept zaposlenja, redefiniranje pojma zanimanja, nepredviđanje potrebnih kompetencija razlozi su zašto se hrvatski obrazovni sustav posljednjih godina (desetljeća?!) nalazi na uzdrmanom tlu. Promjena započinje osvješćivanjem nove definicije obrazovnog procesa i ishoda obrazovanja. Listeš i Grubišić Belina (2016; 10) intrigantno zabilježuju:

Svjetska banka u Memorandumu za Hrvatsku 2003. godine predložila je modernizaciju obrazovnog sustava u Hrvatskoj i zahtijevala promjene onoga što se podučava (nastavnih planova i programa), kako se poučava i odgovornosti onih koji pružaju usluge, i to u smislu odgovornosti za rezultate podučavanja. Ne znamo da je netko prije odgojno-obrazovnu djelatnost ovako eksplicitno nazvao uslužnom djelatnošću. Sudeći prema svemu, što prije naučimo da je odgojno-obrazovna djelatnost usluga, lakše ćemo prihvatiti vlastitu odgovornost za učenička postignuća. Nacionalno vijeće za konkurentnost donijelo je svoje preporuke, a na prvo mjesto stavilo je obrazovanje koje mora djelotvorno utjecati na povećanje konkurentnosti.

Ana Milić u skladu s tim lucidno zaključuje da

suvremena nastava nije (...) zamisliva bez poticanja učeničkog stvaralaštva, a u skladu s tim ni bez poticanja kritičkoga i stvaralačkoga mišljenja. Uistinu, zapamćivanje podataka, dosjećanje, izricanje tuđih riječi i ponavljanje zapamćenog ne vodi obrazovnom čovjeku, razvijanju njegove samosvijesti i samopouzdanja, već je put prema nekritičkom obožavanju autoriteta i razvijanju svijesti o sebi kao poslušnoj i uslužnoj osobi (Listeš i Grubišić Belina, 2016; 24).

Zaista, puka recepcija i reprodukcija znanja učenika postavljaju u ulogu slušača, a ne istraživača. Suvremene spoznaje neuroznanosti pokazuju da je za aktivno i učinkovito učenje potrebno uposliti mozgovne neurone tj. neuroprijenosnike jer tada učenje postaje nesvjesno, a mozak najbolje pamti. Studije mozga pokazale su da je mozgovna aktivnost potpuno drugačija kod učenika slušača i učenika istraživača. Budući da ljudski mozak nije organ prilagođen reprodukciji informacija, mozak koji je prisiljen na mehaničko učenje nevoljko i neučinkovito obavlja zadatke. Naravno, mozak koristi svoj puni potencijal radeći ono za što je stvoren – procesuiranje problema, traženje rješenja i oblikovanje općenitih pravila. Drugim riječima, mozak najbolje radi u okruženju koje potiče razmišljanje, indukciju, samostalno

istraživanje.³⁵ Stoga bi među vodeće ciljeve obrazovnog procesa trebalo postaviti radoznalost, igrivost, kreativnost, razvoj konvergentnog i divergentnog mišljenja. Aktivno učenje ovakvog tipa problemske nastave i istraživanja slučaja zahtijevaju i promjenu odgovornosti prema učenju s profesora na učenika. Budući da je internet olakšao pristup neograničenim resursima bilo kojih informacija i tematike, profesori nišu više glavni i jedini izvori informacija, a učionice su se dramatično promijenile. Profesorova nova uloga postaje dinamična uloga mentora, pratitelja i usmjerivatelja učeničke potrage za rješenjima. Suvremeni mondni pojedinac treba ne samo usvojiti znanje, već znati kako ga pravilno upotrijebiti, pokazati vještine vodstva, donositi odluke, pronalaziti, analizirati i procesuirati informacije na vlastitu odgovornost.³⁶

Smatram da kompetencijski pristup ima odgovore na ova pitanja te da spoznaje o ljudskom umu i razvoju mozga te općenito kognitivne znanosti trebaju ući na široka vrata u učionice, škole i ostale obrazovne ustanove. Pitanje kurikularne reforme problem je vjerojatno razmjera sadržajnije doktorske disertacije i svjesna sam da sam ovim radom samo otkrhnula površinski komadić zapetljanog klupka nedaća. Međutim, mislim da je i kurikularnom laiku očito da trenutni obrazovni sustav preživljava u krhotinama te da će se zbog vlastite krhosti ubrzo i raspasti. O odgojnoj sastavnici nije bilo riječi jer ju je mainstream pohota za činjeničnim jedoumljem bezosjećajno izbacila. Sustav i entuzijastične pojedince željne promjene uvuče u svoj žrvanj proizvodnje akademske inflacije. Čast izuzetcima, naravno.

Zato ću za kraj svog promišljanja, svjesna rizika početničke ambicioznosti, (ne)realnosti ili (pre)entuzijastičnosti, biti slobodna izjaviti: Ne, ne treba nam kurikularna reforma. Treba srušiti obrazovni sustav i krenuti ispočetka na obnovljenim temeljima. Metodika se treba zaodjenuti u novo ruho pod okriljem obrazovne neuroznanosti, neurodidaktike i neuropedagogije. Nadam se da ću u budućnosti biti dio tog ubudljivog procesa.

³⁵ <http://www.kopernik.org.pl/en/orientuj-sie-w-nauce/20140/mozg-idzie-do-szkoly/> posjećeno 14. 9. 2017.

³⁶ https://www.researchgate.net/publication/289365649_Teacher's_Roles_to_Facilitate_Active_Learning posjećeno 22. 8. 2017.

Zaključak:

Ovaj se rad bavi mogućnostima primjene kognitivne gramatike u nastavi hrvatskog kao materinskog jezika. Prvo je poglavlje kratak i sažet prikaz najvažnijih premisa kognitivnolingvističkog pokreta - težnje za općenitošću te kognitivne utemeljenosti. Kognitivna lingvistika promišlja značenje, vraćajući semantiku u središte jezičnih istraživanja. Također, proučava proces označivanja kao konceptualizacije tj. potraživanja načina na koji se ljudsko shvaćanje svijeta i iskustva zabilježuje u jeziku. Najvažnije su odrednice kognitivne lingvistike – teza o utjelovljenosti spoznaje, o enciklopedijskom znanju, o simboličnosti, o jeziku kao konceptualizaciji te teza o uporabnom modelu. Navedene teze direktno se sukobljuju strukturalističkoj lingvistici Noama Chomskoga, a na pojedinim se mjestima ovoga rada ukazuje na različitosti dvaju pristupa.

Drugo je poglavlje pokušaj konkretnijeg oprimjerenja navedenih premisa. Najprije pokušavam dati jasne obrise novih metodičkih mogućnosti, a nakon toga i točan primjer nastavne jedinice za čije je gramatičko uzglobljenje poslužila kognitivna gramatika Raddena i Dirvena. Osim toga, iz kognitivne sam perspektive analizirala trenutno dostupne udžbenike i priručnike za sedmi razred osnovne škole, a donesene zaključke pokušala usustaviti unutar kompetencijski usmjerenog pristupa nastavi hrvatskog jezika. Budući da nema primjera nastavnih jedinica za hrvatski kao materinski jezik iz perspektive kognitivne gramatike, moguće su nedosljednosti u primjeni. Tijekom pisanja rada naišla sam na teškoće nedovoljne literature na hrvatskome jeziku, a i na zatvorenost *sustava* prema promjenama. Naime, najbolje bi bilo da sam navedene nastavne jedinice imala prilike provjeriti u konkretnoj nastavi, međutim mentorica u osnovnoj školi nije bila otvorena za ovu ideju. Stoga bi za buduće teorijski usmjerene radove u ovom području trebalo dodatno ispitati metodički potencijal kognitivne gramatike te prilagoditi dobnim uzrastima djece ono što znanost svakodnevno saznaje u području razvoja mozga i alternativnih načina učenja kako bi nastava hrvatskog jezika i književnosti, a i ostalih predmeta, sustigla izazove koje suvremeno društvo pred nju postavlja.

Popis literature:

Knjige:

1. Croft, William. Cruse, Alan D. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press: New York
2. Evans, Vyvyan. Green, Melanie. (2006). *Cognitive linguistics. An Introduction*. Edinburgh University Press: Edinburgh
3. Jackendoff, Ray. (2003). *Foundations of language: brain, meaning, grammar, evolution*. Oxford University Press: Oxford
4. Jackendoff, Ray. (1983). *Semantics and Cognition*. The MIT Press: Massachusetts
5. Listeš, Srećko. Grubišić Belina, Linda. (2016). *Kompetencijski pristup nastavi hrvatskoga jezika*. Školska knjiga: Zagreb
6. Radden, Günter. Dirven, René. (2007). *Cognitive English Grammar*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/New York
7. Pavličević – Franić, Dunja. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Alfa: Zagreb
8. Raffaelli, Ida. (2015). *O značenju: uvod u semantiku*. Matica hrvatska: Zagreb.
9. Sloterdijk, Peter. (1992). *Doći na svijet, dospjeti u jezik: frankfurtska predavanja*. Naklada MD: Zagreb
10. Tabakowska, Elżbieta. (2005). *Gramatika i predočavanje*. FF Press: Zagreb
11. Težak, Stjepko. (1996-1998). *Teorija i praksa nastave hrvatskog jezika*. Školska knjiga: Zagreb
12. *Zajednički europski referentni okvir za jezike* (2005). Vijeće Europe (ur. hrvatskog izdanja Vlasta Čeliković). Zagreb: Školska knjiga. Prev. Valnea Bressan i Martina Horvat.

Članci:

1. Evans, *Cognitive linguistics*; (2012.) *WIREs Cogn Sci* 2012. doi: 10.1002/wcs.1163 <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/wcs.1163/full> posjećeno 3. 8. 2017.
2. <https://www.nordicsecret.org/child-psychology-jean-piaget/> posjećeno 29. 8. 2017.
3. <https://www.youtube.com/watch?v=8eP7nuZgNqU> posjećeno 12. 9. 2017.
4. HNOS dostupan na internetskim stranicama: http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osno_vnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf posjećeno 10. 8. 2017.

5. <http://www.kopernik.org.pl/en/orientuj-sie-w-nauce/20140/mozg-idzie-do-szkoly/> posjećeno 14. 9. 2017.
6. https://www.researchgate.net/publication/289365649_Teacher's_Roles_to_Facilitate_Active_Learning posjećeno 22. 8. 2017.

Sekundarni izvori:

1. Belaj, Branimir. Tanacković Faletar, Goran. (2014). *Kognitivna gramatika hrvatskog jezika – Imenska sintagma i sintaksa padeža*. Disput: Zagreb
2. Belaj, Branimir. Tanacković Faletar, Goran. (2017). *Kognitivna gramatika hrvatskog jezika - Sintaksa jednostavne rečenice*. Disput: Zagreb
3. Cesarić, Dobriša. *Izabrana djela*. (2008). Matica hrvatska: Zagreb
4. *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje*. (2016). Forum za slobodu odgoja: Slavonski Brod
5. Kamenetz, Anya *The Test* (2015). Public Affairs: New York
6. Kohl, Alfie *The Case Against Standardized Testing* (2000). Portsmouth, NH: Heinemann

Sažetak:

U radu se problematizira mogućnost primjene kognitivne gramatike u nastavi hrvatskog kao materinskog jezika, u okviru postupne promjene metodičke paradigme iz dosadašnjeg uglavnom gramatički utemeljenog pristupa prema kompetencijski utemeljenom pristupu. Konstruktivistički funkcionalni i kognitivni pristupi jeziku ističu iskustvo kao temelj koji prethodi jezičnom znanju i usvajanju materinskog jezika, odnosno važnost implicitnog znanja. U tu će se svrhu u prvome dijelu rada razmotriti neka od temeljnih načela kognitivne gramatike – da je jezik kao sustav dio cjelokupnog kognitivnog sustava, kognitivna motiviranost jezičnog značenja, shvaćanje gramatike kao konceptualizacije, načelo jezika u uporabi (tzv. *usage-based*) koje prethodi poznavanju jezičnih jedinica na normativnoj razini. U drugom će se dijelu rada spoznajni pristup hrvatskom jeziku oprimjeriti u poučavanju složenih rečenica. Budući da se u kognitivnoj gramatici rečenicama ne pristupa na temelju njihove sintaktičke strukture (jednostavne, nezavisnosložene i zavisnosložene), nego s obzirom na njihovu širu funkciju unutar diskurza, konkretna situacija i značenjski kontekst postaju glavne odrednice za njihovu upotrebu. U tako koncipiranoj nastavnoj jedinici prednost se daje načelu istaknutosti (tzv. *salience*), ikoničnosti i perspektive. Naposljetku, u trećem dijelu rada nudim svoje skromno razmišljanje o trenutnoj obrazovnoj situaciji i pomacima prema promjeni.

ključne riječi: nastava hrvatskog jezika, kognitivna gramatika, konceptualizacija, kompetencijski pristup, rečenica kao konceptualna situacija

key words: croatian language subject teaching, cognitive grammar, conceptualisation, competence approach, sentence as a conceptual situation