

Višejezičnost i jezični krajolik u osnovnoj školi

Pudina, Patricija

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:147420>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-05-07**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Patricija Pudina

VIŠEJEZIČNOST I JEZIČNI KRAJOLIK U OSNOVNOJ ŠKOLI

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, lipanj 2019.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

VIŠEJEZIČNOST I JEZIČNI KRAJOLIK U OSNOVNOJ ŠKOLI

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Metodika hrvatskog jezika III

Mentorica: doc. dr. sc. Maja Opašić

Studentica: Patricija Pudina

Matični broj: 0299008676

Rijeka, lipanj 2019.

Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentoricom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu završnog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.

Vlastoručni potpis:

SAŽETAK

Cilj je rada istražiti jezični krajolik u odabranim školama s posebnim osvrtom na pojavu višejezičnosti. U radu će se dati teorijski pregled problematike višejezičnosti i jezičnog krajolika općenito, ali i u odabranim osnovnim školama te koliko se u njima pojavljuje višejezičnost kao sastavnica jezičnog razvoja učenika.

Ono što se vidi u školama, njihovim hodnicima, učionicama ili knjižnicama su ogledala škole i rada njezinih sudionika, učenika i učitelja. Zajedno uređuju panoe, zidove, plakate, osmišljavaju njihov izgled, prezentiraju se učenički radovi i njihov trud te se na taj način stvara raznolik jezični krajolik.

Kako bi se od ranije dobi poticala višejezičnost, potrebno je uvoditi raznolike odgojno-obrazovne aktivnosti u svakodnevni obrazovni sustav. Na taj način učenici postaju svjesni raznolikosti jezika i drugih kultura te ih uče cijeniti.

U svrhu pisanja ovog rada, provedeno je istraživanje kako bi se na konkretnim primjerima vidio način na koji škole njeguju svoje narječje, hrvatski standardni jezik i višejezičnost. Priložene fotografije u radu prikupljene su iz četiri škole, a fotografirani su hodnici i učionice na kojima se ogleda jezični krajolik pojedine škole. Zaključilo se da svaka škola isti sadržaj prikazuje na svoj najbolji način, obilježavaju važne datume u godini te uvažavaju horizontalnu višejezičnost od vertikalne.

Ključne riječi: okomita višejezičnost, horizontalna višejezičnost, jezični krajolik, hrvatski jezik, osnovna škola, razredna nastava

SUMMARY

The purpose of the paper is to examine linguistic landscape in selected schools with special reference to the phenomenon of multilingualism. The paper will give an overview of the theoretical issues of multilingualism and linguistic landscape in general, but also in selected primary schools and how much multilingualism is used as a component of language development students.

What is seen in schools, it's hallways, classrooms and libraries is a reflection of the schools and their participants, students and teachers. They together arrange billboards, walls, posters, designing their appearance, presenting the students' works and their efforts and thus creating a diverse linguistic landscape.

To encourage multilingualism from a young age, it is necessary to introduce a variety of educational activities in everyday educational system. In this way, students become aware of the diversity of languages and other cultures and learn to appreciate them.

For the purpose of writing this diploma thesis, a survey was conducted to concrete examples to see in which way schools cultivate dialects, Standard Croatian language and multilingualism. The accompanying photographs in the paper were collected from four schools, and there are photographed corridors and classrooms that reflected linguistic landscape of individual schools. It is concluded that each school the same content displays on it's best way, marking the important dates in year and taking into account horizontal multilingualism more than vertical.

Keywords: vertical multilingualism, horizontal multilingualism, linguistic landscape, Croatian language, elementary school, junior school

SADRŽAJ

1.	UVOD	7
2.	USVAJANJE I POUČAVANJE JEZIKA	9
2.1.	Razvoj djetetova govora	9
2.2.	Faze govora djece predškolske dobi.....	12
2.2.1	<i>Predlingvistička faza</i>	12
2.2.2.	<i>Lingvistička faza</i>	12
2.3.	Usvajanje jezika u predškolskom razdoblju.....	13
2.4.	Teorije usvajanja jezika.....	17
2.5.	Poučavanje i razvoj jezika u školi.....	18
3.	O VIŠEJEZIČNOSTI	20
3.1.	Vrste višjejezičnosti	23
3.2.	Oblikovanje nastave materinskoga i stranih jezika u osnovnoj školi	27
4.	JEZIČNI KRAJOLIK	32
4.1.	Djeca i jezični krajolik	34
4.2.	Izazovi istraživanja jezičnog krajolika	35
4.3.	Prednosti jezičnog krajolika.....	36
5.	JEZIČNI KRAJOLIK U OSNOVNIM ŠKOLAMA.....	39
5.1.	Istraživanje	40
5.2.	Svrha i cilj istraživanja.....	41
5.3.	Način i vrijeme istraživanja.....	41
5.4.	Škola 1	41
5.5.	Škola 2.	47
5.6.	Škola 3.	52
5.7.	Škola 4.	59
5.8.	Rasprava	63
6.	ZAKLJUČAK.....	65
7.	LITERATURA.....	66

1. UVOD

Cilj svake odgojno-obrazovne ustanove je da u njoj svi djelatnici, učenici, roditelji i vanjski suradnici djeluju kao zajednica kako bi njeni polaznici stekli određena znanja i vještine. Djeca odmalena uče o jeziku te vrlo dobro komuniciraju s osobama u okolini i prije nego što krenu u školu i susretnu se s predmetom Hrvatski jezik. Svoj jezik koriste u svakodnevnom životu govoreći, pišući, čitajući ili slušajući ga.

Hrvatski jezik podrazumijeva hrvatski standardni jezik i supstandardne govore (narječja, sociolekte, žargone). Na teritoriju Republike Hrvatske razlikujemo tri narječja: štokavsko, kajkavsko i čakavsko. Svako od njih ima različite dijalekte i idiome što ukazuje na bogatu jezičnu raznolikost. Važno je naglasiti da je povijest nastanka standardnog jezika isprepletena s procesom oblikovanja nacija. Svaka nacija ima svoj govor, a poznato je da je Republika Hrvatska multietnička država pa se u našoj okolini susrećemo i s drugim manjinskim jezicima što nam ukazuje na postojanje horizontalne i vertikalne višejezičnosti koja će se spominjati u daljnjem tekstu.

Škola je odgojno-obrazovna ustanova i prvi je pokazatelj jezične raznolikosti i višejezičnosti. Na njoj je da na pravilan način to njeguje i potiče.

U ovom radu istražiti će se jezični krajolik u odabranim školama te će se vidjeti na koji način interpretiraju jezični krajolik u odnosu na horizontalnu i vertikalnu višejezičnost. Rad se sastoji od sedam poglavlja. Na početku rada se, u poglavljima *Usvajanje i poučavanje jezika*, *O višejezičnosti* i *Jezični krajolik*, govori o razvoju djetetova govora, o predlingvističkoj i lingvističkoj fazi govora djece, o usvajanju jezika u predškolskom razdoblju te o poučavanju i razvoju jezika u školi. Zatim se teorijski obrađuju pojmovi jezični krajolik i višejezičnost u obrazovnom kontekstu. Nakon toga slijedi poglavlje *Jezični krajolik u osnovnim školama* u kojem su prikazani primjeri odabranih osnovnih škola. U istom poglavlju opisani su svrha i cilj istraživanja. Horizontalna i vertikalna višejezičnost promatraju se u školama

čakavskog govornog područja. Na kraju tog poglavlja slijedi rasprava. *Zaključak* donosi sintezu najbitnijih činjenica i rezultata cijelog rada, a u poglavlju *Literatura* navedena su četrdeset i dva izvora literature.

Pri istraživanju služila sam se kvalitativnom metodom.

2. USVAJANJE I POUČAVANJE JEZIKA

2.1. Razvoj djetetova govora

Živimo u vremenu u kojem čitanja i razgovaranja ima sve manje. Upravo iz tog razloga, zadaća je odgojno-obrazovnih ustanova osigurati djetetu poticajno okruženje kako bi steklo kompleksna govorna iskustva na temelju kojih bi konstruiralo svoju stvarnost. Govor je čovjekova zvučna komunikacija koja je oblikovana rimotvornim slogovima, riječima i rečenicama te je svojstven čovjeku (Škarić, 2007, prema Kotarac, 2017). Omogućuje čovjeku da izrazi svoje mišljenje, da komunicira s ostalim ljudima te da razumije samog sebe (Jelaska, 2005). Ima važnu ulogu u životu ljudi te je kod ranog razvoja govora kod djece bitna osviještenost roditelja i okoline o njegovoj važnosti (Škarić, 2007, prema Kotarac, 2017). Rathus (2001) kaže da je govor priopćavanje misli pomoću simbola koji su poredani u skladu s pravilima gramatike te da je on jedna od naših velikih snaga. Govor se ne bi mogao razviti bez okoline, stoga je ona važan faktor u razvoju socijalizacije i govora. Djeca razumiju govor prije nego što nauče govoriti (Vasta i sur., 2005), ali se obje sposobnosti mogu razvijati istovremeno (Jelaska, 2005). On je dio kulture i usvaja se od najranije dobi, a osim govorom, jezik se može proizvesti pisanjem, znakovanjem, kuckanjem i slušanjem (Jelaska, 2005).

Djetetov razvoj govora je složen proces na koji utječe puno faktora pa je zato obitelj najbitnija u procesu njegovog razvoja. Kako bi se govor kod djece poticao na pravi način, treba razumjeti zakonitosti njegovog razvoja, ali i individualnost pojedinog djeteta (Škarić, 1988, prema Kotarac, 2017). Dobar govorni uzor te kvalitetna okolina i prostor su djetetovi poticaji za govor. Oponašajući svim osjetilima informacije koje dobiva, dijete stvara i razvija svoj govor, a da bi ovladalo govorom treba postojati prirodna osnova za njegov razvoj. Pritom se misli na dobar sluh, govornu motoriku, normalno razvijenu inteligenciju te razlikovanje pojedinih glasova i jezičnih sposobnosti.

Sposobnost ovladavanja jezikom razvija se iz djetetove potrebe za komunikacijom (Velički, 2009, prema Kotarac, 2017).

Psiholog Jean Piaget razvio je teoriju o egocentričnom govoru kroz koju iznosi stav da će ispreplitanjem kognitivnog i socijalnog razvoja doći do dječjeg *egocentričnog govora*. Egocentrični govor podijeljen je u nekoliko kategorija: ponavljanje riječi i slogova, monolozi i kolektivni monolozi. Navedene kategorije djeca nesvjesno koriste ovisno o situaciji i trenutnim potrebama. Također smatra da je nedostatak socijalne adaptacije djeteta rezultat razvoja tog govora jer djeca predškolske dobi nisu svjesna da bi njihov sugovornik mogao imati drugačije mišljenje od njihova (Prebeg-Vilke, 1991).

Psiholingvisti tvrde da se govor usvaja pomoću urođenog sredstva za usvajanje jezika koji mijenja površinsku strukturu jezika u dubinsku strukturu koju dijete razumije, dok kognitivno-razvojni teoretičari tvrde da djetetovo rano znanje ima veliku ulogu u razvoju govora (Vasta i sur., 2005).

Djetetova inteligencija je proizvod okoline i njegov govor prolazi kroz određene faze, a svaku od tih faza karakteriziraju određene osobine djetetova mišljenja. Osnovne faze razvoja govora su: *senzorno-motorička* koja traje od rođenja do osamnaest mjeseci, *predoperacijska* koja traje od osamnaest mjeseci do sedam godina, *faza konkretnih operacija* koja traje od sedam do jedanaest godina te *faza formalnih operacija* koja traje od jedanaest godina na dalje (Prebeg-Vilke, 1991).

Senzorno-motoričku fazu karakteriziraju djetetovo usmjeravanje ponašanja na određeni broj predmeta i događaja, ponavljanje vlastitog ponašanja praćenog mimikom, zanimanje za vanjski svijet, sposobnost razdvajanja sredstva od cilja, smišljeno i sustavno mijenjanje ponašanja stvarajući nove sheme te polako imitira ponašanje modela koji su odsutni. Predoperacijsku fazu karakteriziraju mogućnost predočavanja, razvijanje prvih djetetovih pojmova, način mišljenja je intuitivan, to jest nije logičan. Na kraju ove faze djeca mogu razlikovati pojavnost od stvarnosti, znaju da se kvantitativna priroda nečega ne mijenja promjenom vanjskog izgleda te stvari i stvaraju spoznaju da količina ostaje jednaka bez obzira na vanjski izgled nečega. U fazi konkretnih operacija djeca počinju misliti sustavno i logično, mišljenje je postalo reverzibilno. Na osnovi dva objekta mogu zaključivati o trećem te pravilnije shvaćaju prostor. Faza formalnih operacija označava stanje kada dijete

zakon logike primjenjuje i na apstraktne sadržaje, a mišljenje postaje hipotetički-deduktivno što znači da oblike rješavanja problema stvara provjeravanjem hipoteza i izvođenjem logičkih zaključaka (Vasta i sur. 2005). Piaget također smatra da mišljenje prati djetetov razvoj govora (Prebeg-Vilke, 1991).

Nadalje, ruski psiholog Lav Vygotsky je prihvatio Piagetovu tezu o postojanju egocentričnog govora, ali ga je objasnio na drugi način. On smatra da egocentrični govor nije neposredan odraz egocentrične misli djeteta, nego pokazuje da u određenim uvjetima postaje sredstvo dječjeg mišljenja te da ima socijalnu funkciju. Također misli da je prvi govor djeteta socijalan te da ima funkciju priopćavanja i društvenog povezivanja odraslih i djeteta. Smatra da se u određenoj dobi djetetov govor diferencira na egocentričan i komunikativan govor te da su obje vrste govora socijalne, ali različito usmjerene. Navodi formulu razvojnih faza djetetova govora: vanjski govor – šapat – unutarnji govor. Piaget i Vygotsky se pojmom *egocentrični govor* služe za dvije različite hipoteze: „Piagetova je hipoteza da mišljenje prethodi jeziku, a Vygotskoga da misao i jezik imaju odvojene korijene, ali kad se jednom ujedine, počnu djelovati jedno na drugo“ (Prebeg-Vilke, 1991;15). Skinner je bio uvjeren da djeca uče jezik uz pomoć uvjetovanih refleksa, a u teoriji su bitna dva pojma: poticaj ili podražaj i potkrepljenje. Poticaj je radnja koju izvodi organizam, u ovom slučaju iskaz koji postiže određeni rezultat što služi kao potkrepljenje. Prema Skinneru, u početku se potkrepljuje svaki prepoznatljiv pokušaj organizma, ali kasnije se reakcija mora približiti nekom zadanom modelu da bi reakcija bila potkrijepljena. Tako reagira i djetetova okolina. Ona pozdravlja svaki djetetov pokušaj da proizvede glasove koji sliče jeziku (Prebeg-Vilke, 1991).

Dijete svoj rječnik bogati stvaranjem vlastitih jezičnih konstrukcija, oponašanjem govora okoline. Djetetu treba pružiti mogućnost slušanja različitih kvaliteta govora da bi ono bilo sposobno za izražavanje. To se stječe slušanjem priča, bajki i jezičnim igrama. Neophodna je komunikacija s djetetom za zdrav razvoj govora. Ona se odvija uvijek i svugdje (Velički, 2009).

2.2. Faze govora djece predškolske dobi

2.2.1 *Predlingvistička faza*

Govor djece započinje predlingvističkom vokalizacijom plača, gukanja i tepanja (Velički i Katarinčić, 2011). Plač i gukanje ne reprezentiraju nikakve objekte pa su zato predlingvistički (Rathus, 2001). Predlingvistička faza traje od rođenja do prve riječi koja ima značenje (Velički i Katarinčić, 2011). Dijete u početku s okolinom komunicira putem refleksnog glasanja te je moguće opaziti različite vrste istog, kao što su plakanje, ispuštanje zvuka prilikom zijevanja, štucanja i kašljanja. Ova faza je period prilagodbe mozga na učenje i proizvodnju glasova (Velički i Katarinčić, 2011) te je važna za sveukupni razvoj govora jer se počinju stvarati prve senzomotoričke veze u živčanom sustavu (Posokhova, 1998, prema Kotarac, 2017). Nakon gukanja slijedi tepanje. Ono je prva vokalizacija koja sliči ljudskom govoru (Rathus, 2001).

2.2.2. *Lingvistička faza*

Ovo razdoblje karakterizira govor od prve riječi koja ima neko značenje do automatizacije govora (Velički i Katarinčić, 2011). Dijete počinje koristiti geste i određene kretnje koje imaju značenje. Obraća pozornost na ono što zaokuplja ljude oko njega te počinje razvijati pamćenje. Prve riječi sadrže kombinaciju samoglasnika, a broj glasova unutar djetetove riječi je malen. Dijete shvaća jednostavne zahtjeve drugih, reagira na pitanja te počinje shvaćati značenje riječi koja opisuje neki predmet. Prve djetetove riječi su jednosložne i jednostavne (Posokhova, 1998, prema Kotarac, 2017). Morris (2009) smatra da u učenju govora djetetu pomaže stvaranje veze između određenog predmeta i pripadajuće riječi (Kotarac, 2017). U ovoj fazi dijete počinje shvaćati dijelove materinskog jezika te razvija govor glasovnom percepcijom govora ljudi oko njega, a ne samo oponašanjem. Oblikuje svoj senzomotorički govorni sustav (Posokhova, 2008, prema Kotarac, 2017).

2.3. Usvajanje jezika u predškolskom razdoblju

Na svijetu postoji oko sedam tisuća jezika i svaki od njih je jedinstven, a neki dijele i zajednička svojstva (Wei i Moyer, 2008, prema Novogradec 2017). Povijest nastanka jezika, ne samo hrvatskog, povezana je s procesom oblikovanja nacija. Svjedoci smo stalnog raslojavanja društva te smo uključeni u neprestano mijenjanje društvenih odnosa i struktura. Ljudska potreba za komuniciranjem dovodi do kontakta nekoliko varijeteta, a produkt toga je određeni stupanj dvojezičnosti ili višejezičnosti pojedinca (Novogradec, 2017). „Čovjek se jezikom razlikuje od svih ostalih bića na zemlji. Jezik je jedinstveni ljudski sustav sporazumijevanja, pa je usvajanje jezika i najobičnija i najosebujnija pojava“ (Jelaska, 2005; 64).

Jezik nije jedinstven za sve ljude. Postoji tisuću jezika koji se mogu naučiti, a djeca razumiju i govore isključivo onaj jezik kojem su izloženi, bez obzira na to kojim jezikom govore roditelji, iako roditeljev jezik i govor utječe na njih (Vasta i sur., 2005). Jelaska (2005) jezik definira kao općeljudski apstraktni sustav sporazumijevanja koji se ostvaruje različitim jednostavnim i složenim djelatnostima. Također navodi dvije osnovne jezične djelatnosti, primanje i proizvodnju, a svaka od tih je mogućnost ostvarivanja jezika kao apstraktnog sustava uma. Kako bi pojedinac ovladao jezikom i razvio sposobnost komunikacije, treba poštivati prirodni slijed razvoja jezika (Puljak, 2011). Suvremena lingvistička teorija smatra da ljudski mozak ima *generator jezika* koji se aktivira kada je dijete dovoljno razvijeno i kada počinje razumijevati i upotrebljavati jezik. Generator jezika daje mogućnost djetetu da iskaze koje čuje formira u njemu jednostavniji gramatički sustav (Prebeg-Vilke, 1991).

Djetetov jezični razvoj povezan je s njegovim fizičkim, spoznajnim i komunikacijskim razvojem, a usvajanje materinskog jezika počinje i prije nego što dijete iskaže prvu riječ jer ono sluša glasove i riječi iz svoje okoline, ponajprije od majke, a zatim oponaša govor i glasove koje čuje. Važno je često komunicirati s djetetom jer na taj način glas postaje dio njegovoga govornog iskustva, a njegova sustavna naobrazba materinskog jezika razvija se dalje u odgojno-obrazovnoj

instituciji. Dakle, usvajanje jezika kao složen postupak zahtijeva dobre unutarnje uvjete, razne razvojne preduvjete i dobre vanjske uvjete (Jelaska, 2005).

Dok se razvijaju, djeca se međusobno razlikuju po svojim sposobnostima i jezičnim obilježjima. Sva djeca tijekom razvoja jezika prolaze kroz različita razdoblja, ali najčešće svojim jezikom ovladaju do treće godine života. Razvoj jezika ima svoj slijed i nekada se može činiti, ako pogriješi, da dijete nazaduje, ali ono zapravo napreduje. Naravno da će se događati propusti i u materinskom i u inom jeziku, ali ispravljanje tijekom usvajanja, posebno u govorenju, može djelovati negativno na govornike i dovesti ih do straha od jezika. Okolnosti su vrlo važan faktor u ovladavanju jezikom jer utječu na uspjeh. Važna je okolina učenja jer se, na primjer, u stranoj zemlji uspješnije uči strani jezik nego u svojoj. Ono što još utječe na ovladavanje jezikom su i profesori, skupine u kojima se uči, redovitost i broj sati učenja (Jelaska, 2012).

Prvi jezik koji čovjek usvaja zove se *materinski jezik* (rodni jezik, roditeljski jezik). On se određuje nazivom kao jezik koji je čovjek naučio od matere, a proizlazi iz činjenice da djecu uglavnom odgajaju majke, pogotovo u prvim godinama života, iako nije nužno da se usvaja samo od majke jer jezik mogu usvojiti i od druge bliske osobe (Jelaska, 2005). Kada se usvaja materinski jezik, prvo se svladavaju glasovi koji nemaju značenje. Zatim se usvajaju riječi, odnosno imenice i glagoli, a njihovo se korištenje u rečenici čija struktura nema prijedloga i pomoćnih glagola naziva *telegrafski govor* (Lightbown i Spada, 2013, prema Miculinić, 2018). Osim materinskog jezika, mnogi autori upotrebljavaju izraz roditeljski jezik jer dijete usvaja govor i fraze od svojih roditelja, ali i baka i djedova te ostalih ljudi u njegovoj blizini.

U današnje vrijeme nije rijetkost da djeca uz materinski jezik od ranog djetinjstva paralelno uče još jedan jezik, odvijalo se to u obitelji ili u ustanovi u kojoj se taj jezik govorio kao materinski. Za neku djecu je prirodno da paralelno uče dva jezika, dok za neku nije (Jelaska, 2012). Do usvajanja dvaju ili više jezika dolazi zbog nekoliko razloga: djetetova obitelj pripada nekoj grupi manjinskog jezika, obitelj živi u stranoj zemlji zbog raznih razloga ili mješoviti brak u kojem supružnici

govore različite jezike. Ako su djeca dvojezični govornici koji istovremeno usvajaju dva jezika i oba su im jednaka u sporazumijevanju, oni imaju dva materinska jezika koji su im međusobno sumaterinski (Jelaska, 2012). Autorica razlikuje pojmove *strani jezik* i *drugi jezik* pa tako ističe da *drugi jezik* djeca usvajaju spontano u svojoj sredini u kojoj ga pojedinac ili grupa govore kao materinski jezik, a *strani jezik* se uči u specijaliziranoj ustanovi u sredini djetetova materinskog jezika. „Nematerinski jezik koji se uči i koristi u odnosu prema govornoj zajednici izvan nacionalnih i teritorijalnih granica naziva se stranim jezikom“ (Mihaljević-Djigunović, 1998, prema Jelaska, 2005: 30). *Drugi jezik* djeca usvajaju jer ih prilike ili situacije u kojima žive potiču na to, odnosno komuniciraju s osobama u svojoj okolini na tom jeziku, a strani jezik uče neprirodno te je učenje tog jezika svedeno na nekoliko sati tjedno organizirane nastave (Prebeg-Vilke, 1991). Jelaskina (2005) definicija drugog jezika govori da je to bilo koji noviji jezik kojeg osoba savladava u nekoj zajednici, bila ta zajednica obitelj ili zemlja. Lamendella (1977, prema Prebeg-Vilke, 1991) govori o usvajanju drugog i učenju stranog jezika kao o *dva oblika neprimarnog usvajanja jezika* koji se razlikuju. U procesu usvajanja drugog jezika dovodi se do *dvojezičnosti* ili *bilingvizma*, dok učenje stranog jezika u školi samo vodi prema bilingvizmu (Prebeg-Vilke, 1991).

Fierro-Cobas i Chan (2001) smatraju da djeca koju su istovremeno dvojezična trebaju proći dvije faze usvajanja jezika. Prva faza obuhvaća nerazdvojen jednojezični sustav koji sadrži elemente oba jezika, a druga faza označava stanje kada oba jezika počinju funkcionirati kao dva odvojena sustava (Malivuk i Palmović, 2015).

Poznato je da djeca lakše usvajaju drugi jezik nego odrasli. Neka istraživanja pokazuju da će djeca ako počnu učiti drugi jezik prije šeste godine usvojiti taj jezik bez stranog naglaska, između sedme i jedanaeste godine stranog naglaska ima, ali je neznatan, a nakon dvanaeste godine će doći do transfera naglaska prvog jezika. Dakle, rana dob je bitna da bi se jezik savladao bez stranog naglaska. Dob prvog susreta govornika s drugim jezikom utječe na sposobnost izgovora i na sposobnost usvajanja sintakse, vokabulara te na sposobnost razumijevanja slušanjem. Razlika između malog djeteta i odraslog čovjeka u usvajanju stranog jezika je i u tome što

odrasli gledaju na jezik kao na formalni sustav. Stariji učenici svjesno uče o jeziku i jezičnim pravilima, a djeca ne gledaju na jezik kao sustav oblika, nego kao na sredstvo kojim izražavaju značenje. Dijete mlađe dobi vidi samo sličnosti, ne razmišlja o jeziku i egocentrično je. Ono ne zna da usvaja jezik i nema razvijene društvene stavove prema upotrebi jednog jezika u odnosu na drugi. Zbog toga je dijete kognitivno otvoreno prema drugom jeziku. Nasuprot tome, odrastao čovjek ne uči jezik automatski i prirodno (Prebeg-Vilke, 1991).

Inteligencija, kako je ranije već navedeno, također utječe na savladavanje jezika. Ako inteligencija nije odlučujuća u savladavanju prvog jezika, moguće je da ona nije od velike važnosti ni u savladavanju drugog jezika, pogotovo kada su djeca prirodno izložena tom jeziku. Razlikujemo dvije vrste sposobnosti za usvajanje jezika: kognitivnu sposobnost i vještine koje su potrebne za tečnu upotrebu jezika. Dakle, inteligencija je ključna za uspjeh u učenju jezika kao stranog u školi, kada se radi o formalnim nastavnim metodama, a manje je bitna u prirodnim situacijama u kojima učenici usvajaju drugi jezik komunicirajući na tom jeziku (Prebeg-Vilke, 1991). Neka istraživanja pokazala su da su djeca koja govore dva jezika naprednija u većini kognitivnih aspekata od djece koja govore jedan jezik (Diaz, 1983., 1985. i Johnson, 1991, prema Vasta i sur., 2005).

Jelaska (2005) dvojezičnost dijeli prema nekoliko kriterija pa s obzirom na *jezičnu sposobnost*, dvojezični govornici mogu biti uravnoteženo ili neuravnoteženo (kada su vještiji u govorenju jednog jezika) dvojezični. Druga podjela je s obzirom na *dob* usvajanja drugog jezika. Ako se oba jezika usvajaju istovremeno do kraja treće godine kada se usvajaju osnovne materinskog jezika, tada se govori o istovremenoj dvojezičnosti, a ako se drugi jezik usvaja nakon treće godine kada se prvi jezik već usvojio, govori se o slijednoj dvojezičnosti. Osim čimbenika koji utječu na dvojezično usvajanje jezika kao što je socio-ekonomski status, kod dvojezičnog usvajanja jezika prisutni su čimbenici poput različitih jezičnih kombinacija i razlika u kontekstu u kojem se jezik usvaja, kao i u količini izloženosti jeziku (Malivuk i Palmović, 2015).

Lambert i Gardner (1972) proveli su istraživanja na području motivacije u bilingvalnoj sredini. Oni razlikuju *integrativnu* i *instrumentalnu* motivaciju u učenju drugog jezika. Do *integrativne* motivacije dolazi kada se učenik identificira s kulturom drugog jezika, a do *instrumentalne* motivacije dolazi kada učenik uči drugi jezik funkcionalno, odnosno zbog ostvarenja određenih ciljeva (da bi mogao komunicirati sa svojom okolinom, da bi mogao uspješno polaziti nastavu koja je na drugom jeziku, da bi se mogao igrati s vršnjacima) (Prebeg-Vilke, 1991).

2.4. Teorije usvajanja jezika

Postoje različite teorije koje govore o utjecaju jezika, ne samo na kognitivni, već i na potpuni razvoj djeteta koje su različiti znanstvenici definirali i dopunjavali tijekom vremena (Prebeg-Vilke, 1991).

Teorija *biheviorizma* govori da dosljednost podražaja ljudi iz djetetove okoline, kvantiteta i kvaliteta jezika koje dijete čuje utječu na njegovo učenje tog jezika (Lightbown i Spada, 2013, prema Miculinić, 2018). Kao što je spomenuto u prvom poglavlju, Prebeg-Vilke (1991) poticajno potkrepljenje navodi kao odgovor djetetove okoline na njegov izričaj te smatra da tijekom odrastanja treba pohvaliti djetetov produkt. Ta reakcije odrasle osobe je ono što mu treba i što mu predstavlja pozitivno potkrepljenje te mu pruža motivaciju za daljnje učenje. Neki bihevioristi vjeruju da se djeca oslanjaju na imitacije kada usvajaju neke složene izjave, a imitacija se može kombinirati s potkrepljenjem (Berk, 2015).

Teorija *inatizma* povezana je s pretpostavkom koja govori da su svi jezici utemeljeni na određenim principima koji su urođeni (Lightbown i Spada, 2013, prema Miculinić, 2018) pa tako Chomsky dijete uspoređuje s lingvistom. On smatra kako dijete ima ispred sebe jezik čije podatke oblikuje u sustav jezika na način da postavlja hipoteze i provjerava ih putem jezika. Ova teorija se zasniva na tvrdnji da bilo koje dijete može ovladati jezikom u prvih pet godina bez obzira na njegove okolinske i biološke faktore (Prebeg-Vilke, 1991).

Teorija *interakcionizma* usmjerava svoju pažnju na povezanost između sposobnosti za učenjem koja je urođena i sredine u kojoj se djeca razvijaju (Lightbown i Spada, 2013, prema Miculinić, 2018). Faze razvoja mišljenja Jeana Piageta povezane su s hipotezom da je jezični razvoj djeteta povezan, ali je isto tako i ograničen razvojem njegovih kognitivnih sposobnosti. On također tvrdi da djetetov jezik i govor ne mogu prijeći u višu fazu sve dok dijete ne postigne određen stupanj razvijenosti kognitivnih znanja i sposobnosti (Prebeg-Vilke, 1991).

2.5. Poučavanje i razvoj jezika u školi

U osnovnoj školi učenici se prvi put nalaze u novim komunikacijskim ulogama: u ulozi čitatelja i pisca. Te uloge donose komunikacijske probleme i djeluju na svladavanje jezika. Mnogi učenici su neuspješni u ulozi čitatelja, čemu je uzrok, naravno, nedovoljno poznavanje rječnika standardnog idioma. U toj ulozi oni moraju odgovarati na jezične poticaje koje u potpunosti ne razumiju te zato ne mogu ostvariti recepciju pročitano teksta. Kada se nalaze u ulozi pisca, mlađi učenici se suočavaju s drugim problemima. Pišući, naime, nisu svjesni da određeni leksem ne pripada skupu jezičnog idioma kojim se služe jer nisu u potpunosti ovladali zavičajnim i standardnim izričajem. Pogreške u učeničkim pisanim radovima otkrivaju nepoznavanje rječnika, odakle proizlaze pogrešni oblici riječi i sintaktičke veze. Zbog toga treba promijeniti sadašnju nastavnu praksu i na drugačiji način u poučavanju jezika povećati učeničke jezično-komunikacijske kompetencije (Puljak, 2011).

Zato što je Hrvatski jezik najopsežniji predmet u osnovnoj školi, posebno mjesto u tom nastavnom području zauzima jezično izražavanje. Jezično izražavanje učenika je od velike važnosti jer se u njemu očituje učenikova postignuta jezična kultura (Visinko, 2007). Tijekom cijelog obrazovanja važno je razvijati svijest o važnosti kulture slušanja, govorenja, čitanja i pisanja u svakodnevnoj uporabi. „Temeljnim se postignućem drži razvijanje učenikove jezične kompetencije koja mu osigurava uključivanje u društveno komunikacijsku praksu u standardnome jeziku te očuvanje zavičajnog idioma“ (Visinko, 2007: 118).

Učitelji trebaju s više stvaralačkog duha pristupati sadržajima jezičnog izražavanja te pokazivati više zanimanja za poučavanje učenikovog izražavanja da bi postigli veću zainteresiranost učenika za rad (Visinko, 2007).

Jedna od najdubljih čovjekovih potreba je potreba za razgovorom, počevši od gugutanja preko dijaloga u egocentričnoj fazi, do monologa s lutkama i konstantnih pitanja u razdoblju radoznalosti i svjesnog napora da se odašilje poruka sugovorniku. Jedna je od najvažnijih zadataka u nastavi Hrvatskog jezika da učenika osposobi za riječ, a za to su potrebne razgovorne vježbe koje su usklađene s potrebama i sposobnostima svakog učenika. Njih treba provoditi od početka do kraja naobrazbe, a radi se o razgovornim igrama, vježbama telefonskog razgovora, poslovnog razgovora te usmene i pismene dramatizacije (Težak, 2003).

Budući da je stjecanje komunikacijske jezične kompetencije jedan od glavnih ciljeva nastave Hrvatskog jezika, pri poučavanju prevladava komunikacijski pristup kroz koji se potiču učenikove jezične djelatnosti: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje. Komunikacijski pristup zahtijeva jezično-stilsku, tekstovnu i tematsku raznovrsnost u svim nastavnim područjima. Pored komunikacijskog pristupa važan je i neizostavan kulturološki pristup koji se najbolje očituje u jezičnoj interakciji koja učenike priprema za jezičnu praksu sa sugovornicima različite dobi, društvenih skupina i zanimanja. Na svladavanju čitanja i pisanja, odnosno na razvijanju jezičnog izražavanja za svakodnevnu uporabu, trebalo bi biti težište razredne nastave u osnovnoj školi (Visinko, 2010).

3. O VIŠEJEZIČNOSTI

Na ovladavanje inim jezikom djeluju lingvistički, psihološki i sociološki faktori (Turza-Bogdan i Ciglar, 2011). Rano učenje stranih jezika postala je svakodnevnica djece koja će stvarati i raditi u 21. stoljeću. Ono je funkcionalno, a to prepoznaju i razni školski i obrazovni kurikuli, ali uspješnost usvajanja traži prikladnu koncepciju rada, institucionalnu potporu i partnerski odnos svih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa. Komunikacijska praksa pokazuje da su gotovo svi govornici barem dvojezični, a polaskom u školu mnogo djece postaje višejezično (Pavličević-Franić, 2007). Neke psiholingvističke spoznaje slažu se da je ovladavanje inim jezikom usvajanje kognitivne vještine, a vježba i uporaba jezika dovode do njegove automatizacije (Turza-Bogdan i Ciglar, 2011). Nije rijetkost da hrvatske škole imaju učenike koji su iz drugih država i koji ne ovladavaju hrvatskim jezikom na svima razinama.

Nova perspektiva obrazovanja vezana uz učenje stranih jezika počiva na zahtjevu da se uvede barem jedan strani jezik kao obavezni predmet u osnovnoj školi, a u ostalim ciklusima obrazovanja i drugi strani jezici. U *Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike* govori se da višejezični pristup podrazumijeva stvaranje zajedničke komunikacijske kompetencije svih jezika koje neki učenik poznaje, a u kojoj su svi jezici isprepleteni. To uključuje povezivanje materinskog jezika s prvim stranim i ostalim jezicima koje učenik uči (Novogradec, 2017).

Višejezičnost je u isto vrijeme i individualni i društveni fenomen. Može se smatrati kao sposobnost pojedinca ili se može odnositi na uporabu jezika u društvu. Individualna i društvena višejezičnost nisu potpuno odvojene (Cenoz, 2013).

Višejezičnost u današnjem vremenu postaje norma modernog svijeta te nema osobe koja ne govori minimalno dva jezika. Republika Hrvatska je jednojezična zemlja, ali njeni stanovnici iz dana u dan postaju višejezični ili dvojezični (Novogradec, 2017). Na to utječu razne migracije, odnosi stanovnika sa susjednim zemljama te širok raspon varijacija u jezičnoj upotrebi.

Postoji nekoliko faktora koji su pridonijeli trenutnom viđenju višejezičnosti, a to su globalizacija, mobilnost stanovništva, internacionalizacija i širenje novih tehnologija. Višejezičnost se obično promatra u pograničnim područjima, a ima ih diljem svijeta i njihov broj sve više raste (Edwards, 1994). Višejezičnost se na europskoj razini promatra kao najvažnija vrijednost jer se u organiziranoj cjelini europskih integracijskih procesa ističe i kulturna raznolikost pojedine države (Velički, 2007).

Aronin i Singleton (2008) usporedili su povijesnu i suvremenu višejezičnost i uočili nekoliko razlika koje su grupirali u tri glavna područja: *geografsko*, *društveno* i *srednje* područje. Gledajući s geografskog aspekta, u usporedbi s prošlošću, višejezičnost nije ograničena samo na geografski bliske jezike ili specifična granična područja. To je više globalni fenomen koji je proširen u različitim dijelovima svijeta. Kada govorimo o društvenom području, potrebno je naglasiti da višejezičnost više nije povezana s konkretnim društvenim slojevima ili profesijama, nego je raširena u različitim društvenim slojevima, profesijama i sociokulturnim aktivnostima. Srednji aspekt govori da je u prošlosti višejezična komunikacija bila ograničena na pisanje, a elektronička pošta je bila spora, dok je u današnjem vremenu, zbog interneta, višejezična komunikacija postala trenutna i multimodalna (Cenoz, 2013).

Učenje svakoga stranog jezika, pa i hrvatskog, ovisi o brojnim činiteljima, na primjer, o jezičnom znanju jezika koji je materinski, o jezičnom znanju drugog jezika ili idioma, o prilikama i uvjetima u kojima se taj jezik uči te o razlozima za učenje. Dok traje proces učenja drugog jezika, dolazi do stvaranja međujezika. Prisutnost međujezika podrazumijeva postojanje jezičnih kodova koji su usporedni pa se stvara *međujezično polje*. To je polje u kojem se preklapaju jezični elementi te se istovremeno ostvaruje djelovanje barem dvaju jezičnih sustava (Pavličević-Franić, 2006).

Mlađe dijete usvaja strani i standardni hrvatski jezik s položaja višejezične komunikacije. Ona se pokazuje na nekoliko razina: razvijeni individualni jezični idiom naučen kod kuće, hrvatski standardni jezik koji se koristi u institucijskom okruženju, a s kojim se dijete prvi put susreće kada polazi u školu (ako nije pohađao ustanovu predškolskog odgoja i obrazovanja), supstandardni podsustavi hrvatskoga

jezika koji su određeni dobnom i skupnom pripadnošću drugih govornika te norme nematerinskoga stranog jezika (Vrsaljko i Ljubimir, 2013, prema Pavličević-Franić, 2006). U ovakvim uvjetima dolazi do međudjelovanja dominantnoga jezičnog sustava što dovodi do *međujezičnog polja*. Polje se može oblikovati na dva načina: kad već postoji razvijeni sustav pa se preklapanje događa uvođenjem novog sustava ili se međusobno preklapaju. U trenutku kada se uključuje drugi jezik, taj se sustav ponaša kao sustav u nastajanju, dok se sustav prvog jezika može opisati kao uspostavljeni sustav. Svi odnosi iz prvog jezičnog sustava kojima je dijete ovladalo poslužit će u razvoju i usvajanju novog sustava (Pavličević-Franić, 2006).

Pojam međujezičnog polja treba razlikovati od pojmova *jezične interferencije*, *transferencije* i *interpolacije*. *Interferencija* podrazumijeva razinu jačeg prijenosa i utjecaja jednog jezika na drugi. Uključuje međuutjecaj i međuodnos na razini govora i jezika (Škiljan, 1980, prema Pavličević-Franić, 2006). *Transferencija* označava blaži individualan i komunikacijski očekivan prijenos elemenata što ne mora smetati djetetu koji govori dva ili više jezika. Smatra se pojedinačnim prijenosom jezičnih navika svake govorne osobe te u mlađoj školskoj dobi ne može narušiti jači jezik (Rosandić, 1991, prema Pavličević-Franić, 2006). *Interpolacija* podrazumijeva uključivanje pojedinih elemenata iz prvog jezika u drugi jezik radi nadopunjavanja jezične praznine da bi komunikacija bila uspješnija (Prebeg-Vilke, 1991, Rosandić, 1991, Pavličević-Franić, 2005, prema Pavličević-Franić, 2006).

Dvojezičnost znači služenje dvama jezicima (Cook i Basetti, 2011, prema Cenoz, 2013), a dijete može postati dvojezično ako istovremeno usvaja dva jezika i podjednako se služi jednim i drugim. Kada su jezici dovoljno različiti da ih svatko smatra dvama jezicima, onda govorimo o vodoravnoj vrsti dvojezičnosti.

Cenoz (2013) ističe da je višejezičnost postigla veliku vrijednost unazad nekoliko godina na račun dvojezičnosti pa tako definira dvojezičnost kao generički pojam koji se odnosi se na govorenje dva, ali i više jezika. Višejezičnost definira kao govorenje više od tri jezika.

Dominantnim bilingvizmom naziva se razina uspostavljanja središnjeg tipa dvojezičnosti, odnosno neuravnotežena dvojezičnost. Dostignuta razina postignutih

znanja u materinskom i drugom stranom jeziku nikada nije ista te uvijek postoji glavni jezik. U ovladavanju dvaju ili više jezika može doći do neuravnoteženog ispreplitanja jezičnih elemenata koje je u ranoj fazi institucionalnog učenja jezika. Neuravnotežen odnos se ostvaruje u jezično homogenim sredinama u kojima materinski jezik nije ugrožen pojavom drugog idioma ili stranog koda. Može doći do pojave *asimetrične dvojezičnosti* koja se pojavljuje u višekulturalnim višejezičnim sredinama u kojima jedan idiom postaje polifunkcionalan. U našim školama trebalo bi se više pažnje posvećivati međujezičnom polju kada je mala vjerojatnost ostvarenja ravnoteže dvojezičnosti. Treba pravovremeno iskoristiti sve mogućnosti koje međujezično polje otvara za ostvarenje ovih ciljeva: svrhovito učenje jezika, razvoj lingvističkoga mišljenja, ustroj nadjezika, ostvaraj uravnotežene dvojezičnosti (Pavličević-Franić, 2006). *Substraktivni bilingvizam* znači gubitak jednog jezika u procesu učenja drugog. Do njega dolazi kada dijete polazi u školu u kojoj se govori strani jezik i nije više okruženo materinskim jezikom te ga ne koristi ni u obitelji. Neka istraživanja potvrđuju činjenicu da je bolje težiti *aditivnom bilingvizmu*, odnosno koristiti i održavati materinski jezik u procesu učenja stranog jezika (Lightbown i Spada, 2013, prema Miculinić, 2018).

Razvoju intelektualnih i jezično-komunikacijskih sposobnosti pridonosi slobodna i nesmetana uporaba zavičajnog idioma, a to kasnije rezultira boljom ovladanošću hrvatskim standardnim jezikom, ali i drugim jezicima.

3.1. Vrste višejezičnosti

Pavličević-Franić (2007) razlikuje dvije definicije višejezičnosti: *maksimalističku* i *minimalističku*. *Maksimalistička* višejezičnost razumijeva potpuno vladanje jezicima na svim razinama, dok se *minimalistička* dvojezičnost odnosi na djelomičnu uporabu samo jedne jezične djelatnosti. Autorice Vrsaljko i Ljubimir (2013: 156) smatraju da „dijete mlađe osnovnoškolske dobi kreće u usvajanje i stranog i standardnog hrvatskog jezika s položaja višejezične komunikacije koja se očituje na četiri razine“. Na razini *razvijenog individualnoga jezičnoga idioma* (naučen kod kuće), na razini *hrvatskoga standardnoga jezika* (rabi se u službenom

institucionalnom okruženju), na razini *supstandardnih podsustava hrvatskoga jezika* (narječja, sociolekti i žargonizmi) te na razini *norma nematerinskog jezika* (ostvaruje se početkom učenja stranog jezika od 1. razreda osnovne škole) (Jelaska, 2005).

Pavličević-Franić (2005) razlikuje okomitu i horizontalnu višejezičnost. *Okomita* ili *vertikalna višejezičnost* označava višejezični diskurs u kojem se ostvaruje odnos različitih individualnih organskih idioma i hrvatskog standardnog jezika unutar sustava istog materinskog jezika. *Vodoravna* ili *horizontalna višejezičnost* označava višejezični diskurs koji predstavlja različite strane jezike i jezične sustave koji su u kontaktu.

Okomita dvojezičnost vidi se u odnosu između materinskog idioma i standardnog jezika koji su po mnogo čemu slični odnosu između dva jezika. Pavličević-Franić (2000) govori da je problematika okomite dvojezičnosti predmet znanstvenog interesa lingvistike i psiholingvistike. Blocher (1982) i Stolac (1993), prema Pavličević-Franić (2007) razlikuju *čiste* ili *autonomne dvojezične* govorne osobe koje su oba jezika naučile u djetinjstvu i aktivno njima ovladale na svima razinama. *Miješana dvojezičnost* se javlja prilikom kasnijeg učenja stranog jezika, a obilježava je neizbježno uspostavljanje paralelnih jezičnih kodova. Johnson i Johnson (1999) prema Jelaska (2005) govore da bi dvojezičnošću trebalo nazivati ovladanost jezikom barem u tom stupnju da se njime služi u različitim ulogama.

Drugi jezik je bilo koji novi jezik kojeg osoba uči u nekoj zajednici u kojoj se njime služi. Drugim jezikom se smatrao jezik koji je usvojen nakon materinskog jezika, a njegovo određenje bi bilo da je to jezik koji se razlikuje od prvog naučenog jezika. Nadalje, naziv drugi jezik koristi se i kao naziv koji pokriva sve idiome osim materinskoga. Jelaska (2005) razlikuje pojmove strani jezik i drugi jezik te je navela nekoliko načela razlikovanja ta dva pojma. Kao prvo načelo razlikovanja drugog od stranog jezika navela je *okolinu*. Bitno je razlikovati uči li se jezik u okolini gdje se njime govori ili ne, ali to nije uvijek jednostavno odrediti jer se u nekoj zemlji pojedini jezik može govoriti u samo nekim dijelovima, ne u svima. Poneki stručnjaci određuju strani jezik kao nematerinski koji se ne koristi kao uobičajeno sredstvo priopćavanja u toj zemlji, a za razliku od njega, drugi jezik je nematerinski koji se

upotrebljava u toj zemlji najčešće u obrazovanju ili poslovanju. Takva razlika je vrlo bitna u višejezičnim društvima u kojima se od stanovnika traži da ovladaju drugim jezikom, dok je ovladavanje stranim jezikom poželjno, ali ne i nužno. Kao drugo razlikovno načelo autorica je navela *trajnost prebivanja* gdje se stavlja naglasak jesu li usvajatelji stanovnici ili trajni iseljenici, a kao treće je navela *čestoću i raširenost uporabe jezika*, a zasniva se na govornikovu odnosu prema jeziku. Svjesni smo činjenice da je danas bogatstvo sporazumijevati se na barem tri jezika. Jelaska govori da bi bilo dobro da čak i četiri jezika postanu nužnost te predlaže uvrštavanje jezika barem iz četiri kategorije: službeni jezici, svjetski, mali okolinski jezici te susjedni jezici. Na taj način bi se odgajala djeca sposobna za razumijevanje sa stanovnicima svoje zemlje, strancima, s ljudima koje stalno susreću u mjestu u kojem žive i sa susjedima (Jelaska, 2005).

Iako pojmovi *plurilingvizam* i *multilingvizam* označavaju određenu razinu višejezičnosti, valja ih razlikovati. Mnogojezičnost označava postojanje mogućnosti ovladavanja različitim jezicima u bilo kojoj obrazovnoj ustanovi ili multikulturalnoj sredini koji se tada ne moraju miješati. Pod pojmom višejezičnost (plurilingvalnost) smatra se povezanost između jezika, odnosno ispreplitanje različitih jezičnih kodova u iste osobe koja se koristi svojim već postojećim znanjem u ovladavanju novim jezikom (Novogradec, 2017). Društveni ideal je mnogojezičnost (multilingvalnost) koji je poznat kao znanje nekoliko jezika u nekom društvu. Mnogojezičnost se može postići mogućnošću učenja različitih jezika u školi, na fakultetu ili u školama stranih jezika. Ti različiti jezici višejezičnog govornika stvaraju jezične sposobnosti koje su šire od cijelog zbroja jezičnog znanja i sposobnosti (Jelaska, 2005). Važno je uzeti u obzir da višejezični govornici koriste različite jezike, izolirano ili mješovito, u skladu s njihovim komunikacijskim potrebama i sugovornicima u tom trenutku. Dok jednojezični govornici koriste samo jedan jezik u svim situacijama, višejezični govornici kombiniraju jezike i ne koriste svaki svoj jezik za iste svrhe u svim komunikacijskim situacijama s ostalim ljudima (Moore i Gajo, 2009, prema Cenoz, 2013). Grosjean (2010) je rekao da je mit vjerovati da dvojezična osoba savršeno govori oba jezika, odnosno da ima potpuno jednako i savršeno znanje dvaju jezika.

To je više slučaj ako su uključena tri ili više jezika. Višejezični govor je kreativan i uključuje primjere jezične interakcije u različitim smjerovima.

Prema Banjavčić i Erdeljac (2009) razlikujemo *individualnu, institucionalnu i teritorijalnu višejezičnost*. *Individualna višejezičnost* određuje se s obzirom na slojevitost verbalnog repertoara svake pojedine osobe, odnosno pojedinac usvaja paralelno dva jezična sustava. Cook (1991., 2002) prema Medved Krajnović (2010) smatra da se osobe koje koriste ini jezik ne mogu uspoređivati s izvornim govornicima tog jezika jer čim u umu postoji nekoliko jezika, mozak obrađuje jezike drugačije od jednojezičnog mozga. Grosjean (1985., 1989., 2001) prema Medved Krajnović (2010) ističe da je dvojezični čovjek sposoban, ali je isto tako i poseban u korištenju svojih jezika te da se na njegove jezične sposobnosti gleda drugačije nego na jezične sposobnosti jednojezične osobe. Dvojezični govornik ima sposobnost potisnuti pobuđivanje jednog od svojih jezika u razgovoru s jednojezičnim govornikom. Individualna dvojezičnost je prvi uvjet za miran suživot različitih naroda (Velički, 2007).

Na život pojedinca utječu mnogi sociokulturni čimbenici koji izgrađuju njegov identitet i govorni stil pa možemo reći da višejezičnost nije samo zanimljiva lingvistička i društvena pojava. Govorni stil pojedinca jedan je od bitnih faktora izgradnje njegovog identiteta. On svoj identitet konstruira s obzirom na pripadnost grupi u društvu i etničkoj skupini. Njemu jezik služi kao sredstvo kojim izražava vlastito porijeklo (Banjavčić i Erdeljac, 2009).

Novogradec (2017) u svom radu razlikuje tri vrste individualne višejezičnosti:

1. **retrospektivna višejezičnost** koja se odnosi na osobe koje su dvojezične te koje, kada dođu u školu, već imaju znanje o nekom drugom jeziku, odnosno znanje jezika koji je predmet nastave te prednjače u odnosu na ostale učenike.
2. **retrospektivna-prospektivna višejezičnost** koja podrazumijeva višejezične osobe koje dolaskom u školu prednjače pred drugim učenicima u inojezičnom znanju, no nijedan od njihovih jezika nije predmet nastave, nego daljnjim učenjem i usavršavanjem trećeg ili dodatnog jezika učine boljom svoju višejezičnost i prospektivnu višejezičnost.

3. **prospektivna višejezičnost** koja se odnosi na učenike koji su dolaskom u školu govornici jednog jezika i svoju višejezičnost razvijaju učenjem prvog stranog jezika u školi. Većinu europskih škola, kada se polaskom u školu većina učenika po prvi put susreće s učenjem jednog ili nekoliko stranih jezika, karakterizira prospektivna višejezičnost.

U suvremenom društvu učestala je pojava institucionalno učenje jezika, odnosno svjesno ovladavanje drugim jezikom. Ovladavanje dvama ili više jezika je kompleksan proces, ne samo na jezičnoj razini, nego i na razini konstruiranja identiteta osobe te uspostavljanju odnosa s okolinom. *Institucionalnom višejezičnošću* naziva se istovremena prisutnost dva jezika u upravnim tijelima grada i drugim teritorijalnim jedinicama. *Teritorijalna višejezičnost* odnosi se na sastojanje društva od dviju ili više jezičnih zajednica, a svaka od njih nastanjuje posebno područje te njihovi članovi ne moraju biti dvojezični ili višejezični (Banjavčić i Erdeljac, 2009). Institucionalna i teritorijalna višejezičnost vezane su za sociolingvistički aspekt jezika, a individualna višejezičnost podrazumijeva psiholingvistički aspekt jezika (Novogradec, 2017).

Kada se govori o kronološkom ovladavanju jezicima u sklopu obrazovnog sustava, tada je riječ o *konsekutivnoj višejezičnosti* (Cenoz, 2000, prema Novogradec, 2017). Ona uključuje ovladavanje najprije materinskim jezikom te nakon toga ovladavanjem inim jezicima. To je slučaj u većini škola u Hrvatskoj u kojima učenici u prvom razredu osnovne škole uče prvi strani jezik, u većini slučajeva engleski, a u četvrtom razredu počinju učiti drugi strani jezik koji žele (Novogradec, 2017).

3.2. Oblikovanje nastave materinskoga i stranih jezika u osnovnoj školi

Nastavni plan i program za osnovnu školu i *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* su dva osnovna dokumenta koja daju smjernice koje su teorijski i praktično utemeljene za provedbu nastave na nacionalnoj razini. *Nastavni plan i program za osnovnu školu* je dokument čiji su ključni ciljevi rasterećenje učenika tako što smanjuju udio

enciklopedijskog sadržaja. To je dokument koji usmjerava učitelje da nastava bude utemeljena na procesu poučavanja, a ne isključivo na predavanju te na poučavanje koje je usmjereno k učeniku kojeg se osposobljava za cjeloživotno učenje (HNOS, 2005, prema Novogradec, 2017). Ciljevi i zadaće nastave Hrvatskog jezika kao materinskog u skladu su s potrebama učenika tijekom svih osam godina osnovnoškolskog obrazovanja. Zadaće i sadržaji predmeta funkcionalno se povezuju s ostalim predmetima. Prema *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu*, temeljni cilj nastave Hrvatskog jezika jest osposobiti učenike za jezičnu komunikaciju koja im je potrebna za ovladavanje sadržajima ostalih nastavnih predmeta koje pohađaju. Između ostalog, neke od zadaća koje se navode u spomenutom dokumentu su osvijestiti kod učenika razliku između standardnoga jezika i zavičajnih idioma. To je odraz pretpostavke da dijete u najranijem razdoblju razvoja jezika i učenja poznaje samo svoj idiom, odnosno govor sredine, ali polaskom u školu postaje višejezična osoba (Pavličević-Franić, 2006, prema Novogradec, 2017). U navedenom dokumentu zamjećuju se smjernice koje se odnose na povezivanje materinskoga jezika sa stranim jezicima kroz cijelo osnovnoškolsko obrazovanje. Na primjer, za predmet Engleski jezik koji je prvi strani ili drugi strani jezik, ukazuje se na načelo „koristiti se stranim jezikom kolikogod je to moguće, a materinski jezik onoliko koliko je to potrebno“ (Novogradec, 2017). U ovom slučaju materinski jezik ima dvostruku ulogu: ulogu metajezika kojim se objašnjavaju jezične strukture onda kada ih učenici na stranom jeziku ne razumiju te ulogu sustava jezika na kojem se grade daljnja objašnjenja i upućuje se na sličnosti i razlike između stranog i materinskog jezika. Za razvoj individualne višejezičnosti u hrvatskom obrazovnom sustavu važno je naglasiti da se postojeće znanje materinskog i stranog jezika treba povezivati, ali i ukazivati na razlike između jednog i drugog. U sklopu odgojnih ciljeva spomenuto je da se kod učenika treba razvijati svijest o mnogojezičnosti i višejezičnosti kao i o razlikama i sličnostima između kultura (Novogradec, 2017).

U opisu zadaća drugih stranih jezika u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* navodi se da će učenici uočiti posebnost sustava drugog stranog jezika u odnosu na hrvatski jezik. U jezično-komunikacijskom području *Nacionalnog okvirnog*

kurikuluma postoji opća tvrdnja materinskog jezika koja govori da je materinski jezik osnova za ovladavanje drugim jezicima, a stjecanjem višejezične kompetencije razvija se svijest pojedinca o potrebi ovladavanja drugim jezicima te se pritom potiče poštivanje različitosti (NOK, 2011, prema Novogradec, 2017). U svim ciklusima obrazovanja može se primijetiti da će učenici kroz učenje hrvatskoga jezika prepoznati i poštivati obilježja svoje kulture i ostalih kultura te ih izraziti kroz čitanje, pisanje, govorenje i slušanje (Novogradec, 2017).

U promicanju individualne višejezičnosti osobito je važna uloga škole i nastavnika. Škole mogu i trebaju poraditi na osmišljavanju raznih aktivnosti vezanih za jezično-komunikacijsko područje i prema tome graditi učenikov jezični identitet, a nastavnici trebaju biti usmjereni na stvaranje višejezičnog razrednog diskursa (Novogradec, 2017). Učitelji se svaki dan pripremaju za nastavu, razmišljaju kako najbolje motivirati učenike, kako im približiti temu na najjednostavniji način, primjenjuju različite metode i prilagođavaju nastavne sadržaje. Rad s inojezičnim učenikom zahtijeva još veću angažiranost učitelja, veliko stručno znanje i vještine te prilagodljivost i volju za suradnjom s ostalim učiteljima i stručnim suradnicima. Jezično-komunikacijska kompetencija inojezičnih učenika znatno se razlikuje od znanja i sposobnosti ostalih učenika u razredu, a Nastavni plan i program potrebno je učenicima prilagoditi na sasvim drugačiji način. Kada u razredu postoji inojezični učenik, učitelj si mora postaviti pitanje tko je zapravo njegov učenik jer je dobro poznavanje učenika važno kako bi se mogli postaviti realni i ostvarivi nastavni ciljevi. Gledajući na cjelovitu sliku o tom učeniku bit će lakše postaviti ostvarive i konkretne ciljeve i očekivanja koja ne smiju biti previše zahtjevnja, ali moraju biti dovoljno poticajna. Svakako je važno i poticajno kao pomoć u nastavi uključiti i izvornojezične učenike. Na taj se način inojezičnim učenicima pomaže da se lakše prilagode novoj sredini i da razvijaju međukulturalnu kompetenciju, a pritom se i povećava stupanj komunikacijske sposobnosti. Tako se i izvornojezičnim učenicima povećava osviještenost o različitim skupinama govornika njihovog jezika te ovladanosti jezikom, čime se povećava njihova multikulturalnost i tolerancija prema drugačijem. Budući da je priprema pola posla, učiteljeva dobra priprema i organizacija su važan preduvjet za kvalitetno održavanje nastave. Osim što je važno

dobro poznavati učenika, učitelj treba postaviti konkretan cilj, odabrati tematske jedinice kojima će se inojezični učenik poučavati. Pri tome je važno imati na umu njegova jezična znanja. Cjelokupni proces poučavanja inojezičnog učenika, olakšat će i dobra suradnja i svakodnevna komunikacija s roditeljima. Njima je važno dati dobre smjernice za vježbanje nastavnih sadržaja (Bošnjak, 2012).

Sva se istraživanja koja se tiču ovladavanja inim jezikom slažu da je utjecaj formalnog obrazovanja važan u procesu ovladavanja jezikom. Zbog poboljšanja obrazovne prakse važno je da oni koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu, učitelji i učenici, posjeduju određeno znanje o sadržaju učenja. Učitelji osim toga trebaju posjedovati znanstveno znanje, metodičko znanje i određene kompetencije (Bežen, 2008, prema Turza-Bogdan i Ciglar, 2011). Učitelji samoobrazovanjem trebaju steći kompetencije o načinima poučavanja hrvatskog jezika kao inog jer se to ne uči na fakultetu.

Proces globalizacije je u sukobu s tradicijama, običajima, manjinskim kulturama i vjerama jer smanjuje broj jezika kojima je namijenjeno da opstanu (Benjak i Hadži, 2005). Jednostavno promatranje broja postojećih jezika i stupanj njihovog širenja i kontakta otkriva da je obično potrebna dvojezična kompetencija te nije teško zaključiti zašto se takva situacija javlja i raste. Kao prvo, gledamo na kretanje ljudi. Doseljenici u novu zemlju donose svoj jezik koji ulazi u kontakt s drugim, a širenje jezika, osim o doseljenicima, ovisi i o teritorijalnom proširenju (Edwards, 1994). Možemo zaključiti da se različiti jezici u istome obrazovnom sustavu ostvaruju horizontalnom i okomitom višejezičnošću njegovih govornika, a do toga dolazi zbog jezične različitosti govornika neke zajednice.

Trebalo bi temeljito promisliti o načinu i redoslijedu uvođenja učenja stranih jezika i u predškolskom razdoblju i u osnovnoj školi ne prepuštajući odabir jezika slučajnosti. Povezanost vrtića i škole treba i može biti puno veća kako bi se osigurao kontinuitet učenja jezika započetog u predškolskom razdoblju. Naime, višejezičan govornik manjinskog jezika odbacuje defenzivan stav prema drugim jezicima. Ako se potiče višejezičnost u državama s manjim brojem stanovnika, to ne znači da se

potiskuje materinski jezik, nego se daje njegovo priznanje, a manja prednost se daje izvornim govornicima jezika većih zemalja (Velički, 2007).

4. JEZIČNI KRAJOLIK

Jezik je vidljiv u javnoj domeni u tekstualnom obliku kao riječi koje su napisane na izlozima, znakovima, trgovačkim centrima, reklamnim plakatima, službenim obavijestima, javnim natpisima i tako dalje. On je svuda oko nas. Jezični krajolik odnosi se na sve jezične artikle koji su vidljivi u određenom dijelu javnog prostora (Cenoz i Gorter, 2008).

Naziv *jezični krajolik* (eng. *linguistic landscape*) usporedno se pojavljuje s nazivima *jezični krajobraz* i *lingvistički krajobraz* (Stolac i Vlastelić, 2018), a označava jezik okoline, riječi i slike što su izložene u javnim prostorima te su središte pažnje ljudi (Shohamy i Gorter, 2009). *Jezični krajolik* obuhvaća sve pisane tragove jezika u našoj okolini (Ben-Rafael, Shohamy i Barni, 2010), ukupnost jezičnih znakova na nekom javnom mjestu, u nekom prostoru (Struna)¹. Nalazi se posvuda i uključuje jezik koji se koristi u zajednici kao i saslušane i izgovorene riječi koje su, naravno, reprezentativne (Shohamy i Gorter, 2009, prema Ahmad, 2016). Danas, uz sve veću dominaciju vizualnih informacija, ima više znakova nego ikada prije. Kada samo pogledamo slike ili poštanske kartice trgovačkih ulica prije stotinu godina, očito je da se broj jezičnih znakova znatno povećao. Najveća gustoća znakova može se naći u gradovima, posebno u glavnim trgovačkim ulicama i industrijskim područjima. Ovo doba vizualnih informacija ogleda se i u školskim učionicama, hodnicima i dvoranama gdje dječji rad, nastavni materijali, obavijesti i oglasi ispunjavaju zidove koji su se u prošlosti jedva koristili (Cenoz i Gorter, 2007).

Ponekad je značenje jezičnog krajolika prošireno pa uključuje opis povijesti jezika ili različite stupnjeve poznavanja jezika. Također se može odnositi na razlike unutar jednog jezika (Fleitas, 2003, prema Gorter 2006) ili samo na sustav jednog jezika (Labov, 1997, prema Gorter, 2006).

Koncept jezičnog krajolika koristi se na različite načine. U literaturi se taj pojam često koristi u općenitom smislu za opis i analizu jezičnih situacija u određenoj

¹Struna je terminološka baza hrvatskoga strukovnog nazivlja u kojoj se sustavno prikuplja, stvara, obrađuje i tumači nazivlje različitih struka radi izgrađivanja i usklađivanja nazivlja na hrvatskome jeziku.

zemlji ili za prisutnost i korištenje više jezika na većem geografskom području (Gorter, 2006). Mnogi ljudi većinom ne primjećuju što se nalazi oko njih ili ne daju pažnju jezičnom krajoliku oko njih. Jezični krajolik sastoji se od tekstova pisanih na različite načine i medija, kao što su tiskani, audio-vizualni, grafički i elektronički. Napredna tehnologija otvorila je nove kanale za komunikaciju te omogućuje stvaranje novih oblika tekstualne proizvodnje pomoću računala i drugih elektroničkih uređaja u stvarnim i vizualnim prostorima. Jezični krajolik reflektira jezik u različitim oblicima. Tekst je producirana na različite načine kao što su pisani, vizualni, gestikularni i zvučni. Važno je napomenuti da jezični krajolik može biti višejezičan ili višedijalektalan, a to naravno zavisi o regiji u kojoj ga promatramo (Hewitt-Bradshaw, 2014).

Landry i Bourhis (1997) prema Cenoz i Gorter (2007) jasno razlikuju *informativne* i *simboličke funkcije* jezičnih znakova. Tome pristupaju sa socijalne psihološke perspektive. *Informativna funkcija* jezičnih znakova označava granice teritorija nastanjene jezičnom skupinom kao i dostupnost određenog jezika za komunikaciju na tom području. S druge strane, *simbolička funkcija* odnosi se na percepciju o vrijednosti i statusu članova jezične skupine i njihovog jezika u usporedbi s drugim jezikom. Kada je jezik najznačajnija dimenzija etničkog identiteta, jezični krajolik postaje najvidljiviji i najneposredniji pokazatelj relativne moći i statusa jezičnih zajednica koje nastanjuju određeni teritorij.

„Svaki jezični krajolik pokazatelj je vremena u kojem ga promatramo“ (Stolac i Vlastelić, 2018; 303). Sve što se nalazi oko nas u školi, na fakultetu ili ulici ima utjecaj na naš jezik i izvor učenja. Jezični krajolik utječe na našu pismenost, oblikuje nas i dostupan je za sve. Ima vrlo bitnu ulogu u psihološkom smislu jer nesvjesno usvajamo i zapažamo situacije u našoj okolini (Ben-Rafael, Shohamy i sur., 2006). Autori Bourhis i Landry (1997) prema (Cenoz i Gorter, 2007) smatraju da jezični krajolik može biti važan čimbenik u jezičnoj politici. U svom radu dodaju ideju da je jezični krajolik važan i u ekonomskim procesima (Cenoz i Gorter, 2009). Proučavanje jezičnog krajolika je novo područje koje se temelji na disciplinama kao što su primijenjena lingvistika, sociolingvistika, antropologija, sociologija i kulturna geografija (Ben-Rafael, Shohamy i Barni, 2010).

Kada govorimo o jezičnom krajoliku, važna činjenica jest da se konkretan jezik uči nesvjesno, bez namjere. Prolazeći ulicama, školama i ostalim javnim mjestima, promatramo natpise, a pritom nesvjesno učimo nove riječi ili jezik. To ne znači da nismo svjesni krajolika oko sebe, nego postoje individualne razlike u pozornosti koju obraćamo na tekstove u javnim prostorima. U pokušaju da se sazna koliku važnost jezični krajolik ima kod učenika koji uče drugi jezik, treba istražiti kakvu predodžbu oni imaju o usvajanju drugog jezika promatrajući jezični krajolik (Cenoz i Gorter, 2008). Zasigurno je korisno, ali ništa se ne može mjeriti s kvalitetom učenja drugog jezika u ustanovi jer su riječi i rečenice u krajoliku napisane neslužbeno i metaforički pa tako mogu imati i negativan utjecaj na učenike.

Većina proučavanja jezičnog krajolika su društveno-ekonomske prirode, odnosno pronalaze vezu između upotrebe jezika nekog prostora i uspoređuju ga s općim standardom življenja tog područja (Ben-Rafael, Shohamy i sur., 2006). Važnost jezičnog krajolika se očituje u tome što pruža pozadinu našeg svakodnevnog života i izvor je učenja jezika. Oblikuje nas i daje nam identitet. On je svugdje oko nas te je dostupan za sve. Na taj način oblikuje se naša pismenost, a jezik se predstavlja u novoj dimenziji. Ima vrlo bitnu ulogu u psihološkom smislu jer spontano zapažamo situacije oko sebe i važan utjecaj na sve dobne skupine (Ben-Rafael, Shohamy i sur., 2006). Jezični krajolik je multimodalni jer kombinira vizualne i tiskane tekstove, odnosno informacije u jezičnom krajoliku mogu biti na različitim vrstama materijala, kao što su znakovi, plakati, naljepnice, poster i izlozi. On je također i višejezičan pa stoga ima simboličku i informativnu funkciju (Cenoz i Gorter, 2008).

4.1. Djeca i jezični krajolik

Scollon i Scollon (2003) prema Dagenais i sur. (2014) naglašavaju da su djeca društveni akteri koji imaju svoje mjesto u kojem žive, na koji imaju utjecaj i na kojem konstruiraju svoj identitet. Dok se djeca kreću u svojim zajednicama i uče čitati znakove koji ih okružuju, pripisuju značenje javnim diskursima svojeg grada. Oni odgovaraju tim diskursima pretvarajući ih u vlastite. Krećući se po svojem gradu, djeca razvijaju pismenost koja im omogućuje da se uključe u poruke između

čitatelja i pisaca u njihovim zajednicama. Čitaju multimodalne tekstove u različitim oblicima i koji služe različitim funkcijama. Usmjeravanje pozornosti djece na slojevita čitanja tekstova na različitim jezicima jezičnog krajolika podrazumijeva razvoj kritičke pismenosti kako bi se naučili slušati različite glasove u svojoj zajednici. Aktivnosti kritičke pismenosti koje potiču djecu da ispituju tekstove obično se usvajaju u nastavnim pristupima koji su postali poznati kao kritička pedagogija. Učenici sudjeluju u razgovorima o višejezičnosti, manipuliraju tekstovima, slušaju audio zapise i gledaju video isječke na različitim jezicima koje nisu ranije naučili. Ispituju obrasce koji su različiti ili se dijele između jezika i pripisuju značenje novim jezicima crtanjem na jezicima koje poznaju. Jedan od ciljeva podizanja jezične svijesti jest istaknuti društvene funkcije jezika. Aktivnosti trebaju uključivati promatranje kako se jezici vrednuju u njihovim zajednicama te ispitivanje stereotipnih prikaza govornika različitih jezika (Dagenais i sur., 2014).

4.2. Izazovi istraživanja jezičnog krajolika

Proučavajući jezični krajolik, Cenoz i Gorter (2007) uočili su nekoliko izazova na teorijskoj i metodološkoj razini.

1. **Teorijski problemi.** Budući da je proučavanje jezičnog krajolika multidisciplinarno, može se povezati s različitim teorijama u sociolingvistici, urbanizmu, miješanju jezika, jezičnoj politici i drugim disciplinama. Neka istraživanja primjenjuju postojeće sociološke teorije u proučavanju jezičnog krajolika, ali još uvijek ima mnogo posla na teorijskoj razini.
2. **Jedinica analize.** Veliki broj jezičnih znakova koji su jedni pored drugih otežavaju odlučivanje o tome što svaki jezični znak predstavlja. Dolazi se do pitanja jesu li sve jezične stavke u izlogu dio jednog znaka ili ih se treba promatrati odvojeno, što je s drugim oglasima ili plakatima pored izloga te može li se cijela ulica smatrati jedinicom analize. Odluke o jedinici analize važne su jer je to ključno metodološko pitanje kako bi se omogućila usporedivost u istraživanjima.

3. **Dinamička priroda lingvističkog krajolika.** Neki znakovi su isti već dugi niz godina, ali se mnogi drugi mijenjaju tijekom vremena ili iz sata u sad. Znakovi na autobusima također su dio jezičnog krajolika, ali većinom nisu uključeni u istraživanja o jezičnom krajoliku. Neki znakovi, kao što su plakati i grafiti, mogu se vrlo brzo promijeniti. Ova dinamička priroda jezičnog krajolika otežava njegovo proučavanje.
4. **Problem uzorkovanja i reprezentativnosti.** Nemoguće je fotografirati sve znakove jezika u jednom gradu ili na jednom području, ali je važno utvrditi kriterije koji poboljšavaju reprezentativnost jezičnih znakova koji se analiziraju. Jedna je mogućnost odabrati područja koja dijele iste karakteristike, ali se nalaze u različitim gradovima i zemljama te analizirati sve znakove. Također je vrlo važno odabrati lokalitete koji predstavljaju različite etnokulturne zajednice u istoj zemlji kako bi se vidjele njihove razlike.
5. **Korištenje različitih taksonomija.** Istraživači razlikuju znakove odozgo prema dolje i odozdo prema gore te obično analiziraju jezike koji se koriste u znaku i vrstu ustanove u kojoj se znak nalazi. Postoje mnogi drugi aspekti znakova koji se mogu uzeti u obzir prilikom kodiranja. Na primjer, možemo pogledati mjesto na znaku, veličinu korištenog fonta, redoslijed jezika na višejezičnim znakovima, relativnu važnost jezika, je li tekst preveden u cijelosti ili djelomično, materijal.

4.3. Prednosti jezičnog krajolika

Multimodalni tekstovi kojima smo okruženi u javnim prostorima imaju mnogo potencijala za unapređivanje jezika i pismenosti općenito, a korištenje jezičnog krajolika kao pomagača u nastavi nudi učiteljima brojne mogućnosti za stvaranje značajnih iskustava za učenike. Gledajući jezični krajolik kao obrazovni alat možemo reći da on motivira učenike da više rade na poboljšanju svoje

pismenosti iščitavajući literaturu. Također ima utjecaja na osmišljavanje i realizaciju aktivnosti koje se protežu izvan zidova učionica i škole te na taj način povezuje život učenika u školi s njihovom zajednicom. Takav angažman s tekstovima potiče učenike da razumiju svoj razvoj pismenosti u širem društvenom kontekstu te da otvori put učenicima čiji prvi jezik nije cijenjen, odnosno nije toliko zastupljen u školi, niti se koristi u njihovim lingvometodičkim predlošcima. Budući da krajolik sadrži različite tekstove raznih formata, proučavanje jezičnih aspekata svoje okoline pruža učenicima priliku da razviju svoje znanje o žanrovima i primjerenosti uporabe jezika u društvenim aktivnostima. Ovisno o prirodi učioničkih projekata, učitelji dobivaju priliku da potiču kulturu istraživanja i inovacije u nastavi u kojoj se autohtoni jezici natječu sa svjetskim jezicima.

Jezik je usko vezan za kulturu kao simbol nacionalnog identiteta. Mnogi tekstovi prikazani kroz jezični krajolik su identificirajući tekstovi koji pružaju autohtone izvore znanja o zajednici te na taj način pružaju mogućnost učiteljima da uključe svoje učenike na način koji će im omogućiti da čitaju, razumiju i analiziraju tekstove zajednice. Stoga, jezični krajolik se može promatrati kao jezik koji se koristi da bi se predstavili pojedinačni, kolektivni i nacionalni identiteti, a kroz proučavanje jezičnog krajolika učenici će moći razumjeti njihovu povijest i kulturu te autohtoni jezik.

Konačno, kada se jezični krajolik koristi kao nastavno sredstvo, dobiva značajniju ulogu za sam jezik te pruža nastavnicima mogućnost da poučavanje pismenosti i učenja bude pod kontrolom. Uz to, učenici uče kritički analizirati podatke iz različitih izvora, a to je posebno važna sposobnost u 21. stoljeću kada su informacije dijeljene i korištene od strane globalnih zajednica na internetu i elektroničkim medijima, a uglavnom nisu napisane konstruktivno i istinito (Mills, 2011).

Različita istraživanja dokazuju da istraživanja jezičnog krajolika mogu svakako doprinijeti poznavanju jezika na različite načine. Mogu nam dati uvid u razvoj višejezičnosti, širenje engleskog jezika, utjecaj jezične politike ili jezične svijesti kod

školske djece. Cenoz i Gorter (2007) spominju smjerove koji bi se mogli razvijati, a tiču se jezičnog krajolika. Ti smjerovi su:

1. **Obrazovanje.** Više istraživanja o jezičnom krajoliku u obrazovanju je svakako potrebno zato što je on prisutan, kako u školi, tako i u njezinom okruženju. Škole nisu izolirane od okruženja u kojem se nalaze, a učenici na ulicama vide znakove jezika, a ti znakovi mogu biti na jezicima koje su učili u školi ili nisu. Škole također koriste znakove za oglašavanje ili za imenovanje svoje zgrade, a ti znakovi svakako doprinose određenoj slici. Danas su jezični znakovi unutar škole vrlo česti. Razlike između znakova odozgo prema dolje i odozdo prema gore mogu se također primijeniti na obrazovno okruženje.
2. **Povijesna dimenzija.** Jezični krajolik je dinamičan i mijenja se tijekom vremena i može biti vrlo informativan o ulozi različitih jezika u različitim razdobljima. Proučavanje jezičnog krajolika doprinosi proučavanju kulturne baštine jer su jezici dio kulturne baštine, a održivi razvoj jezične raznolikosti smatra se važnim aspektom naše baštine.
3. **Jezični kontakt.** Proučavanje jezičnog krajolika iz jezične perspektive u znakovima jezika također je područje koje bi trebalo razvijati u budućnosti. Proučavanje jezičnog krajolika može znatno povećati naše znanje o jeziku i jezičnim granicama na različite načine.

5. JEZIČNI KRAJOLIK U OSNOVNIM ŠKOLAMA

Nakon pojašnjenja pojma jezičnog krajolika, u ovom će se dijelu radu pisati o jezičnom krajoliku unutar obrazovnih ustanova, odnosno osnovnim školama te će se analizirati radovi i plakati u izabranim školama. Cilj je istražiti jezični krajolik odabranih osnovnih škola koje se nalaze na čakavskom govornom području. Istraživanje jezičnog krajolika proširuje znanje o višejezičnosti, a višejezičnost nije novi model i sve više dobiva na važnosti te je na europskoj razini možemo promatrati kao temeljnu vrednotu (Velički, 2007). Velički (2007) smatra da prijelaz na višejezičnost ne znači završetak autohtonog jezika, nego upućuje na da to da se ona smatra zahtjevom koji omogućava lakši kontakt poslovnim ponudama te tako omogućava bolji životni standard. Autor također navodi da bi hrvatska jezična politika trebala biti sistematizirana te bi se već od ranog učenja stranih jezika trebalo obavezno uvoditi učenje određenih stranih jezika za svu predškolsku i školsku populaciju, bez obzira na materijalno stanje roditelja.

U školama se susrećemo s izvješnim dječjim radovima, raznim plakatima i posterima po zidovima hodnika i učionica. Po tome se vidi identitet pojedine škole, čime se bave učitelji i vanjski suradnici te kakve aktivnosti organiziraju za učenike. Ti radovi su obrazovni odraz učenika. Likovni radovi su često najuočljiviji. Osim likovnih radova postoje plakati i poster koji sadrže i sliku i riječ, a njihov odnos ne mora biti ravnomjeran. U različitim se školama razlikuje jezični krajolik, ovisno o govornom području škole. Oblikovanje jezičnog krajolika ovisi o obilježavanju važnijih dana škole, godišnjih doba, blagdana ili praznika. To sve utječe na učenikovo pasivno usvajanje raznih činjenica.

Svjesni smo da se pismenost mijenja jer je tehnologija povećala intenzitet i složenost pismenosti. Pismenost se mijenja u skladu s informacijskim zahtjevima i formama koje nameće civilizacijski razvoj društva. Dvadeset i prvo stoljeće zahtijeva da pismena osoba posjeduje širok spektar jezičnih kompetencija, a jezični krajolik odražava jezik u multimodalnom smislu. Tekstovi se prevode na različite načine, a jezični krajolik može biti višejezični ili proveden na različitim dijalektima (Cenoz i Gorter, 2008).

Multimodalni tekstovi koji se vide u školama bitno utječu na pismenost i razvoj jezika. Korištenjem jezičnog krajolika kao izvora poučavanja nastavnicima se pruža mogućnost obogaćivanja iskustvene dimenzije kod učenika. Učenici moraju steći samostalnost i vještinu da ono što sažeto uče prenesu u neki drugi oblik koji će im služiti kao podsjetnik na nastavni sadržaj. Jezični krajolik potiče kod učenika autentičnu pismenost. Budući da jezični krajolik pretpostavlja tekstove u različitim formama, učitelji imaju priliku za poticanje kulture istraživanja kod učenika te da na taj način razvijaju svoje znanje o prikladnosti uporabe jezika u društvenim područjima djelovanja (Curtin, 2009). Danas postoji više vizualnih znakova nego ikada prije te se broj jezičnih znakova povećao. Doba vizualnih informacija se odražava u hodnicima škole, učionicama, okolici škole i dvoranama gdje se nalaze različiti nastavni materijali, dječji radovi te obavijesti i oglasi. Već sam ranije naglasila, sve što je izloženo u školi, a kombinacija je teksta i slike ili fotografije, jest jezični krajolik.

5.1. Istraživanje

Istraživanje je provedeno u 4 osnovne škole- jedna u Opatiji te četiri u Rijeci. Ovakva vrsta istraživanja pokazat će nam jezični krajolik škola te zastupljenost višejezičnosti u obrazovnom sustavu istih. Podatci su prikupljeni razgledom pisanih tekstova izloženih na hodnicima, učionicama i oglasnim prostorima škole. Riječ je o anonimnom istraživanju jer u radu neće biti navedeni nazivi škola koje su posjećene, nego će se škole označiti brojevima. Dakako, nigdje neće biti vidljiva imena učenika i učitelja jer to nije relevantno za istraživanje.

Posjećene su četiri škole. Da bi se došlo do određenog zaključka, trebalo je fotografirati hodnike, učionice razredne nastave i knjižnice škola. U daljnjem tekstu priloženi sadržaj ima svrhu prikaza jezičnog krajolika i višejezičnosti u svakoj od tih škola. Nadalje, vidjet će se koji jezici prevladavaju u učeničkom jezičnom krajoliku te koja je vrsta materijala najzastupljenija u jezičnom krajoliku.

5.2. Svrha i cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je istražiti kakav je jezični krajolik u pojedinim školama te koliko se u njemu pojavljuje višejezičnost kao jedna od sastavnica jezičnog razvoja učenika. S polaskom u školu djeca su i dalje dvojezična ili višejezična što znači da dovoljno ne poznaju norme standardnog jezika te da od njih odstupaju. Također, djeca često paralelno koriste materinski i strani jezik (horizontalna višejezičnost) ili standardni jezik i zavičajni idiom (vertikalna višejezičnost) što predstavlja izazov u poučavanju hrvatskoga standardnog jezika u razrednoj nastavi. Hrvatski jezik čine standard i supstandard (narječja i žargoni), a njihov stupanj razvijenosti i ispreplitanje je očito na svim razinama usvajanja i učenja jezika.

Na jezični razvoj djece utječe jezični krajolik koji podrazumijeva jezik okoline, odnosno riječi i slike koje su prikazane i izložene u javnim prostorima te tragovi pisanoga jezika u okolini. Sve navedeno je važan izvor za učenje jezika. Jezični krajolik prisutan je i u školama jer se u njihovim hodnicima, prostorijama i zidovima nalaze brojni plakati, radovi i poster i koji su ujedno pokazatelj identiteta pojedine škole.

5.3. Način i vrijeme istraživanja

Istraživanje je provedeno tako da je posjećena svaka od tih škola tijekom svibnja i lipnja 2019. U svim školama je promatran odnos horizontalne i vertikalne višejezičnosti u jezičnom krajoliku. Sadržaj koji se fotografirao uključuje panoje u hodnicima i učionicama razredne nastave, plakate i druge izložene materijale u učionicama i hodnicima.

5.4. Škola 1

Istraživanje u ovoj školi provedeno je na način da su fotografirani radovi učenika i plakati u učionicama od prvog do trećeg razreda, holovima i hodnicima

škole. Ono što će se vidjeti jest jezični krajolik čija se tema mijenja ovisno o važnijim datumima, blagdanima, godišnjim dobima te bitnijim nastavnim sadržajima koje treba ponavljati za vođenje svakodnevnog života učenika.

U *Tablici 1* . nalazi se brojčani prikaz priloga, odnosno fotografija iz Škole 1 te koliko je priloga na hrvatskom standardnome jeziku, koliko na čakavskom narječju (vertikalna višejezičnost), a koliko na stranom jeziku (horizontalna višejezičnost).

Tablica 1.

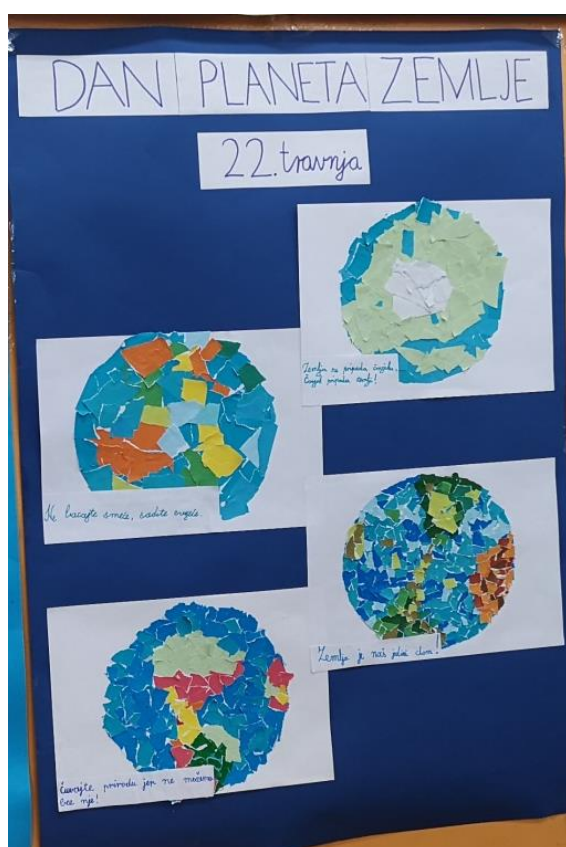
ŠKOLA	BROJ PRILOGA	SADRŽAJI NA HRVATSKOM STANDARDNOM JEZIKU	SADRŽAJI NA ČAKAVSKOM NARJEČJU (VERTIKALNA VIŠEJEZIČNOST)	SADRŽAJI NA STRANOM JEZIKU (HORIZONTALNA VIŠEJEZIČNOST)
Škola 1.	9	7	0	2

Slika 1. Hol osnovne škole s uređenim panoom povodom Dana planeta Zemlje.



Kao što se vidi iz panoa, učenici u suradnji s učiteljima ukasili su pano s prigodnim rečenicama povodom Dana planeta Zemlje. Pano je oblikovan tako da se sastoji od učeničkih radova koji su slikovito napravljeni i popraćeni su tekstom. Na crtežima je prikazana planeta Zemlja, napisane su poruke kako očuvati naš planet. Neki su se izrazili i kroz stihove. Na panou je vidljivo da su poruke pisane, osim na hrvatskom jeziku, na engleskom jeziku. Prema tome vidimo utjecaj višejezičnosti u Školi 1. i kako se domišljato koristi pri izradi materijala za panoe te kako se povezuje s obilježavanjem važnijih datuma.

Slika 2. Učenički rad napravljen povodom obilježavanja Dana planeta Zemlje



Slika 3. Učenički rad napravljen povodom obilježavanja Dana planete Zemlje



Na Slikama 2. i 3. jasno se vidi domišljatost i kreativnost učenika prilikom izrade plakata za obilježavanje Dana planeta Zemlje. Plakati imaju jezičnu i likovnu sastavnicu. Plakati sa Slika 2. i 3. nalaze se u učionici drugog razreda.

Slika 4. Plakat izrađen povodom obilježavanja Valentinova.



21. OZUJA SVJETSKI DAN ŠUMA

ČOPANOVITSEKI ŠUMAR

1. KASNA BUKA
 (Fagus sylvatica) - This tree is one of the most common in our forests. It is a large, spreading tree with a thick, deeply furrowed bark. The leaves are ovate-lanceolate with serrated margins. It is a valuable timber tree and a source of cork.

2. BUKA
 (Fagus sylvatica) - This tree is one of the most common in our forests. It is a large, spreading tree with a thick, deeply furrowed bark. The leaves are ovate-lanceolate with serrated margins. It is a valuable timber tree and a source of cork.

3. HRAST
 (Quercus) - This tree is one of the most common in our forests. It is a large, spreading tree with a thick, deeply furrowed bark. The leaves are ovate-lanceolate with serrated margins. It is a valuable timber tree and a source of cork.

4. BUKA
 (Fagus sylvatica) - This tree is one of the most common in our forests. It is a large, spreading tree with a thick, deeply furrowed bark. The leaves are ovate-lanceolate with serrated margins. It is a valuable timber tree and a source of cork.

5. HRAST
 (Quercus) - This tree is one of the most common in our forests. It is a large, spreading tree with a thick, deeply furrowed bark. The leaves are ovate-lanceolate with serrated margins. It is a valuable timber tree and a source of cork.

6. BUKA
 (Fagus sylvatica) - This tree is one of the most common in our forests. It is a large, spreading tree with a thick, deeply furrowed bark. The leaves are ovate-lanceolate with serrated margins. It is a valuable timber tree and a source of cork.

7. HRAST
 (Quercus) - This tree is one of the most common in our forests. It is a large, spreading tree with a thick, deeply furrowed bark. The leaves are ovate-lanceolate with serrated margins. It is a valuable timber tree and a source of cork.

8. BUKA
 (Fagus sylvatica) - This tree is one of the most common in our forests. It is a large, spreading tree with a thick, deeply furrowed bark. The leaves are ovate-lanceolate with serrated margins. It is a valuable timber tree and a source of cork.

9. HRAST
 (Quercus) - This tree is one of the most common in our forests. It is a large, spreading tree with a thick, deeply furrowed bark. The leaves are ovate-lanceolate with serrated margins. It is a valuable timber tree and a source of cork.

10. BUKA
 (Fagus sylvatica) - This tree is one of the most common in our forests. It is a large, spreading tree with a thick, deeply furrowed bark. The leaves are ovate-lanceolate with serrated margins. It is a valuable timber tree and a source of cork.

11. HRAST
 (Quercus) - This tree is one of the most common in our forests. It is a large, spreading tree with a thick, deeply furrowed bark. The leaves are ovate-lanceolate with serrated margins. It is a valuable timber tree and a source of cork.

12. BUKA
 (Fagus sylvatica) - This tree is one of the most common in our forests. It is a large, spreading tree with a thick, deeply furrowed bark. The leaves are ovate-lanceolate with serrated margins. It is a valuable timber tree and a source of cork.

13. HRAST
 (Quercus) - This tree is one of the most common in our forests. It is a large, spreading tree with a thick, deeply furrowed bark. The leaves are ovate-lanceolate with serrated margins. It is a valuable timber tree and a source of cork.

14. BUKA
 (Fagus sylvatica) - This tree is one of the most common in our forests. It is a large, spreading tree with a thick, deeply furrowed bark. The leaves are ovate-lanceolate with serrated margins. It is a valuable timber tree and a source of cork.

Kao što je prikazano na Slici 9., plakat prikazuje obilježavanje Svjetskog dana šuma te važnost njihovog očuvanja i zaštite. Na plakatu su prikazane fotografije drveća ispod kojih piše ponešto o svakom. Dakle, osim fotografija, na plakatu su i sastavnice jezika.

Prema priloženim fotografijama vidi se da je jezični krajolik ove škole raznovrstan jer učitelji i učenici nastoje da njihov prostor bude bogat, osim nastavnim sadržajem, i sadržajem o općoj kulturi. Iako se u ovoj školi nalaze crteži i plakati koji govore o godišnjim dobima i važnijim datumima, nije vidljiva vertikalna višejezičnost, nego samo horizontalna (plakati na talijanskom i engleskom jeziku). Odlaskom u Školu 1 saznala sam da je više zastupljen talijanski jezik od bilo kojeg drugog. Iz priloženog se može vidjeti da sudionici Škole 1. drže do obilježavanja važnijih datuma, ali i da su izvješeni radovi i plakati stariji više od 2 mjeseca kao što su Slika 4., Slika 6., Slika 7., Slika 9.

Dakle, iz Škole 1. prikazano je devet priloga u obliku panoa i plakata. Sadržaj šest plakata je na hrvatskom standardnom jeziku (Slika 2., Slika 3., Slika 4., Slika 5., Slika 6., i Slika 9.). Slika 1. je većinom na hrvatskom jeziku, ali ima dijelova na engleskom jeziku što prikazuje horizontalnu višejezičnost. Slike 7. i 8. su u potpunosti na talijanskom jeziku te je u tome također vidljiva horizontalna višejezičnost (strani jezik- talijanski). Možemo zaključiti da jezični krajolik u okviru horizontalne višejezičnosti čine samo 2 priloga.

5.5. Škola 2.

Istraživanje u ovoj školi provedeno je na isti način kao i u Školi 1, dakle fotografiranjem jezičnog krajolika u hodnicima i učionicama.

U *Tablici 2.* nalazi se brojčani prikaz priloga, odnosno fotografija iz Škole 2. te koliko je priloga na hrvatskom standardnome jeziku, koliko na čakavskom narječju (vertikalna višejezičnost), a koliko na stranom jeziku (horizontalna višejezičnost).

Ne posvećuju se sve škole dovoljno uređenju panoa, zidova i učionica. To ćemo vidjeti na primjeru ove škole. U ovoj školi nisam naišla na veliku količinu materijala u jezičnom krajoliku, kao ni one koji ukazuju na višejezičnost. Djelatnici škole objasnili su da su nedavno skinuli sve s panoa jer je kraj školske godine i ne vide smisao u tome da ga opet uređuju. Zabilježene su samo četiri fotografije čiji sadržaj prikazuje obilježavanje važnijih datuma i plakate koje su uredili učenici.

Tablica 2.

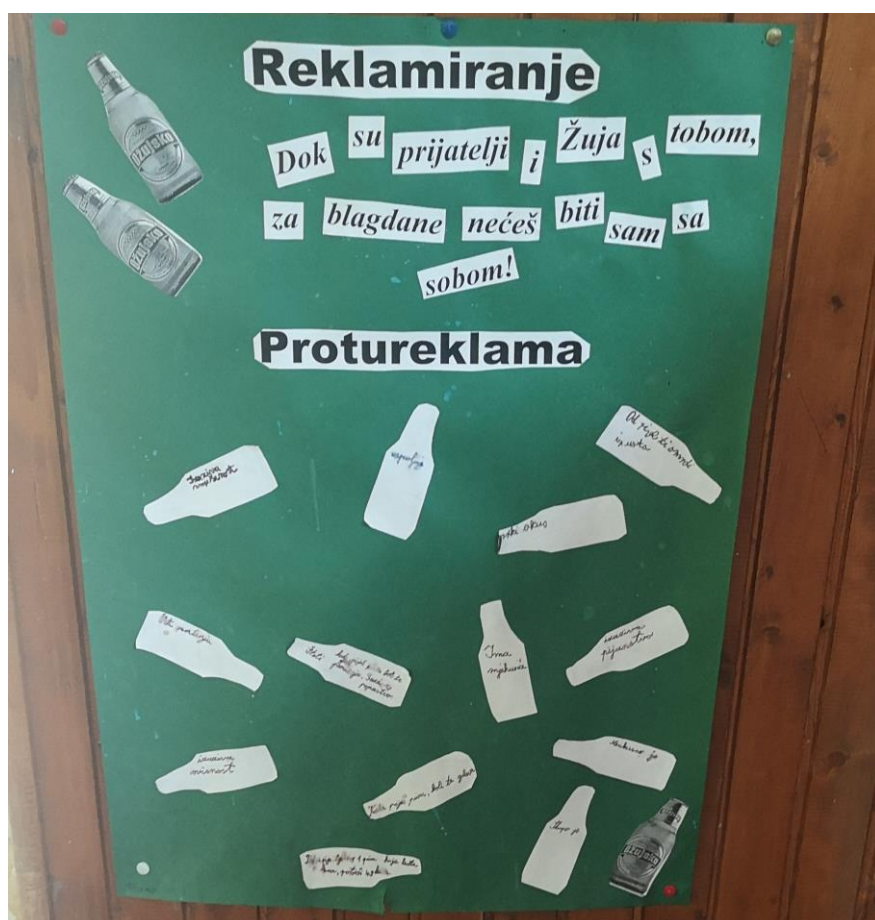
ŠKOLA	BROJ PRILOGA	SADRŽAJI NA HRVATSKOM STANDARDNOM JEZIKU	SADRŽAJI NA ČAKAVSKOM NARJEČJU (VERTIKALNA VIŠEJEZIČNOST)	SADRŽAJI NA STRANOM JEZIKU (HORIZONTALNA VIŠEJEZIČNOST)
Škola 2.	4	2	2	0

Slika 1. Pano o zdravim namirnicama dijelom napisan na narječju.



Pano koji se nalazi u hodniku Škole 2. prikazuje četiri ilustracije o voću i povrću. Jedna ilustracija nema jezičnu sastavnicu, dok druge tri imaju. Postoji ilustracija s naslovom „Ništa bez pomidora“ što ukazuje na to da su se učenici prilikom izrade ilustracije mogli služiti svojim narječjem.

Slika 2. Plakat o reklamiranju i protureklamiranju



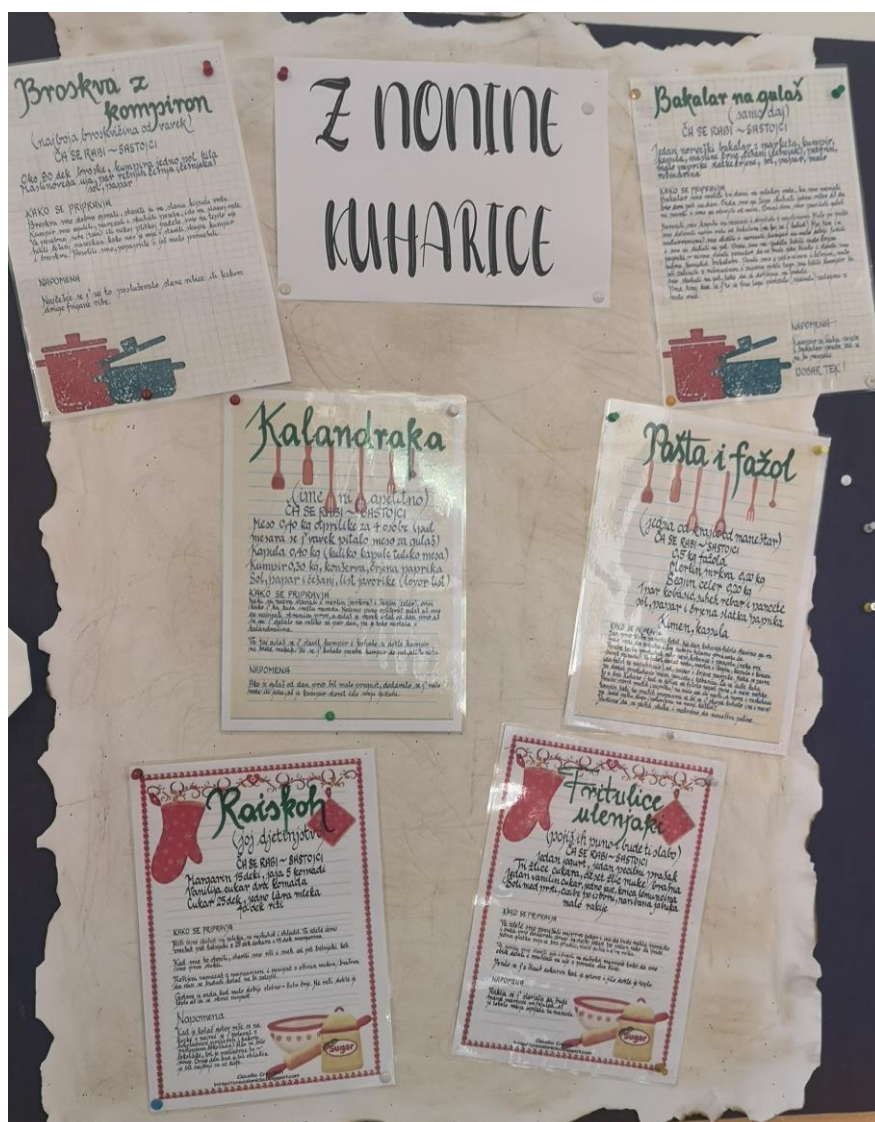
Na slici 2. vidimo plakat koji ima dva naslova: Reklamiranje i Protуреklаma. Izradom ovog plakata učenici viših razredа Škole 2. trebali su pokazati koliko su naučili o reklamiranju i protуреklamiranju, a primjerom su objasnili naučeno. Napisali su na papire u obliku pivske boce zašto nije dobro piti pivo i alkohol općenito. Ovaj plakat izvješten je na hodniku škole i mogu ga vidjeti svi učenici.

Slika 3. Uređen pano povodom obilježavanja Dana planeta Zemlje.



Učenici ove škole izradili su plakat na koji su napisali poruke „Za ljepši svijet, posadi cvijet“ i „Sadi cvijeće, ne bacaj smeće“. Svaki od učenika se izrazio i uredio svoj rad drugačije, onako kako on vidi tu poruku i kako smatra da bi bila upečatljivija. Pano ima i likovnu i jezičnu komponentu i jako je lijepo proći pored ovakvog šarenog plakata. Ovaj plakat nalazi se u učionici.

Slika 4. Plakat uređen naslovima na čakavskom narječju.



Pano se nalazi u učionici četvrtog razreda, a učenici su imali zadatak da ga urede starijim receptima na čakavskom narječju. Naslov ovog panoa je „Z nonine kuharice“, a ispod i pored naslova su razni zanimljivi recepti njihovih omiljenih jela koje su im vjerojatno spravljale njihove bake ili mame. Oni su ove recepte trebali naći na internetu, isprintati i zalijepiti na pano. Na ovom primjeru vidimo još jednom primjer vertikalne višejezičnosti.

Prikazani prilozi Škole 2. jedini su pokazatelji jezičnog krajolika u ovoj školi. Nalaze se u hodnicima i u učionicama te ih svi učenici mogu gledati, pročitati i komentirati. U ovoj školi nije bilo previše radova koji prikazuju jezični krajolik, nego je više bilo dječjih likovnih radova, a neki su i uklonjeni zbog završetka školske godine. Nedovoljna zastupljenost jezičnog krajolika rezultat je toga da se horizontalna višejezičnost ne vidi niti u jednom segmentu, dok je vertikalna višejezičnost prisutnija nego u ostalim školama.

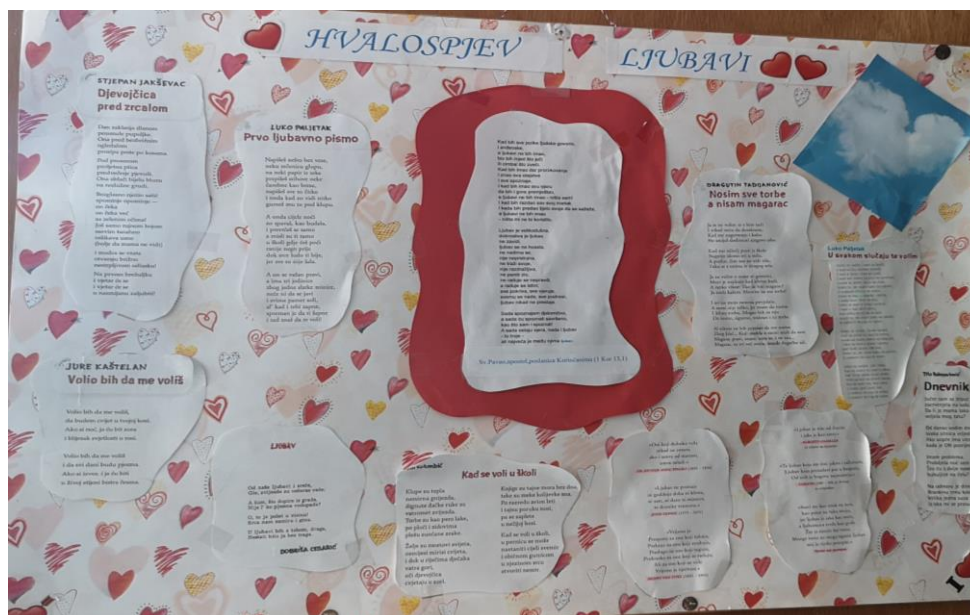
5.6. Škola 3.

Istraživanje u ovoj školi također se provelo fotografirajući hodnike škole i učionice. U *Tablici 3.* nalazi se brojčani prikaz priloga te koliko je priloga na hrvatskom standardnom jeziku, koliko priloga prikazuje vertikalnu višejezičnost, a koliko horizontalnu višejezičnost. Ono što se vidi u ovoj školi jest činjenica da su po hodu i hodnicima škole izvešeni uglavnom dječji radovi uz pokoji plakat koji je vezan za obilježavanje nekog datuma.

Tablica 3.

ŠKOLA	BROJ PRILOGA	SADRŽAJI NA HRVATSKOM STANDARDNOM JEZIKU	SADRŽAJI NA ČAKAVSKOM NARJEČJU (VERTIKALNA VIŠEJEZIČNOST)	SADRŽAJI NA STRANOM JEZIKU (HORIZONTALNA VIŠEJEZIČNOST)
Škola 3.	8	2	0	6

Slika 1. Izvješten plakat povodom Valentinova.



Plakat je u potpunosti na hrvatskom standardnom jeziku, a izvješen je povodom obilježavanja Valentinova. Uređen je tako što su na njemu simboli ljubavi (srca) i ljubavne pjesme različitih hrvatskih autora, odnosno pjesnika poznatih učenicima. Plakat ima naslov „Hvalospjev ljubavi“ i sadrži devet različitih pjesmica o ljubavi i nekoliko izreka o ljubavi. Ovaj plakat izvješen je na vratima četvrtog razreda, a mogu ga pročitati svi. Izrađivali su ga učenici prije Valentinova.

Slika 2. UNICEF-ov plakat izvješten u hodniku škole 3.



Na Slici 2. vidimo UNICEF-ov plakat na kojem su napisana dječja prava. Naslov plakata na engleskom glasi „United Nations International Children's Emergency Fund“. Prema navodima učiteljice, učenici ove škole znaju da je UNICEF međunarodni fond za djecu diljem svijeta koji osigurava pomoć za djecu u zemljama pogođenim najtežim krizama te se brine o njihovim pravima. Ovaj plakat je spoj slike i teksta na engleskom i hrvatskom jeziku.

Slika 3. Plakat na vratima knjižnice izvešen povodom obilježavanja Dana Europe.



Slika 4. Zidni natpis s ilustracijama na hodniku Škole 3. na engleskom jeziku.

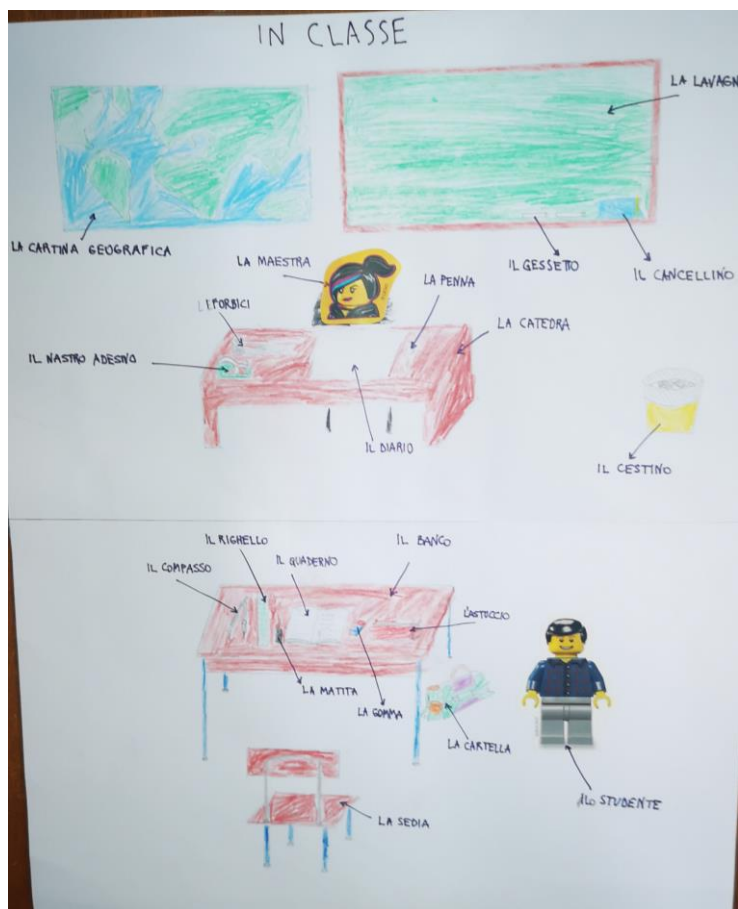


Slika 5. Plakat na engleskom jeziku s informacijama o obilježavanju važnijih datuma.



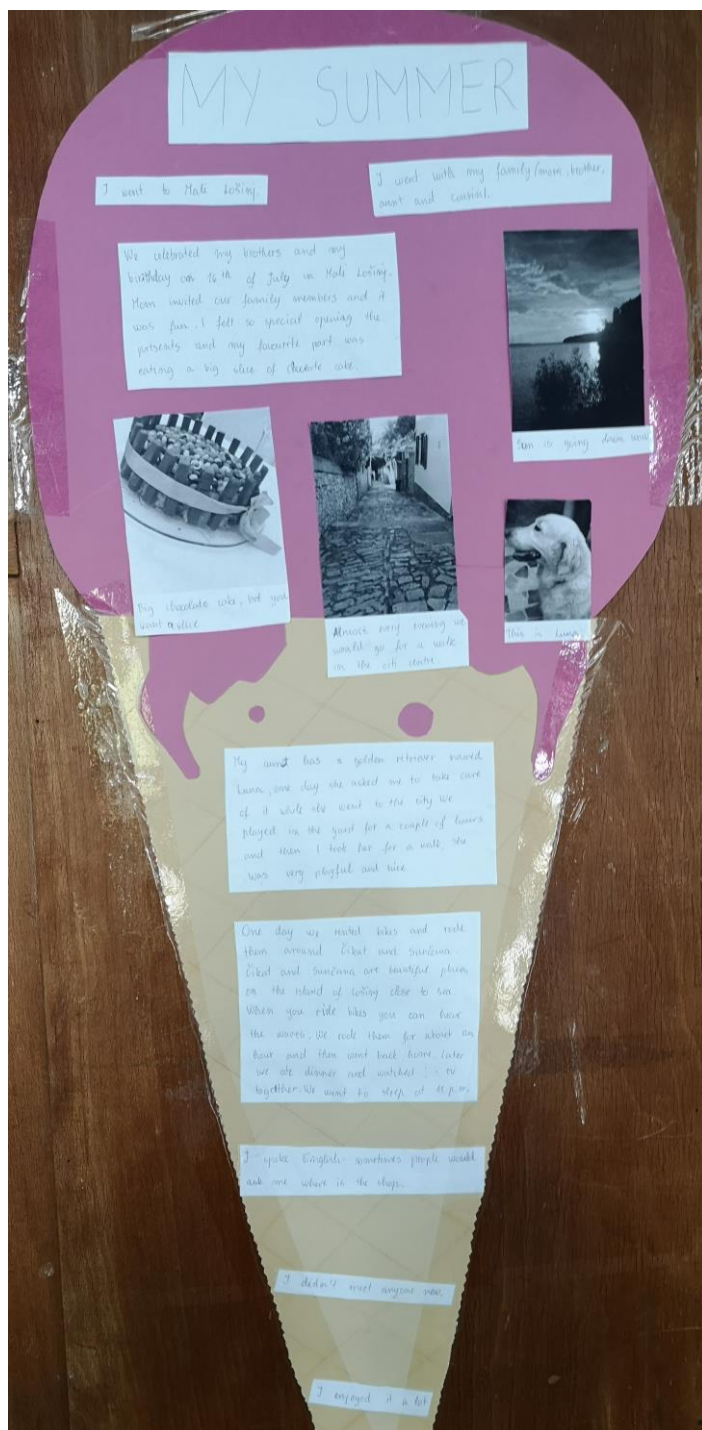
Slika 5. prikazuje plakat na engleskom jeziku koji je izvješten u učionici četvrtog razreda te sadrži informacije o obilježavanju važnijih datuma za svaki mjesec u godini kao što su Majčin dan, Dan očeva, Božić, Noć vještica, Dan planeta Zemlje i drugo. Proučavanjem ovog plakata učenici se mogu upoznati s važnim datumima za anglosaksonsko govorno područje, a samo neki su podudarni s važnim datumima u Hrvatskoj.

Slika 6. Plakat koji je izradio učenik petog razreda na talijanskom jeziku.



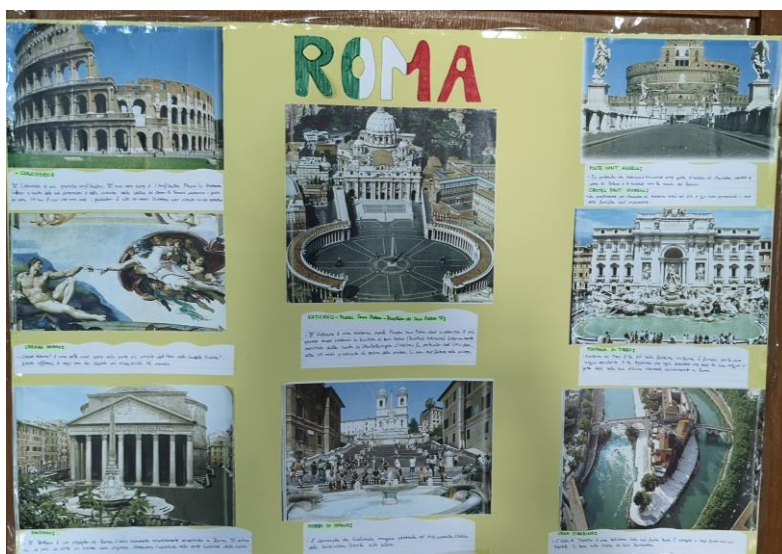
Na Slici 6. vidimo učionicu, odnosno klupe, stolicu, ploču i ostale sastavne predmete učionice koje su nacrtali učenici. Prema likovnoj sastavnici ove slike vidimo da je izrađena u svrhu upoznavanja predmeta u učenikovoj okolini, ali na talijanskom jeziku. Vrlo zanimljiva ilustracija i način učenja talijanskog jezika.

Slika 7. Plakat na engleskom jeziku u obliku sladoleda.



Učenica 4. razreda Škole 3. izradila je plakat pomoću hamer papira u obliku sladoleda na kojem je na engleskom jeziku opisala kako je izgledalo njezino ljeto i što je radila. Nalazi se u učionici i zalijepljen je na ormar.

Slika 8. Plakat na talijanskom jeziku



Ovaj plakat izradili su učenici petog razreda Škole 3. Izvješen je u učionici koju dijele svi učenici pa samim time ovaj plakat mogu vidjeti i promatrati učenici razredne nastave. Prema naslovu plakata „Roma“ primjećujemo da je izrađen u svrhu upoznavanja najpoznatijih činjenica i građevina u Rimu i Italiji. Naslov je simbolično obojan u boje talijanske zastave zelenu, bijelu i crvenu. Plakat je spoj slike i teksta na talijanskom jeziku.

Iz Škole 3. prikazano je osam priloga od kojih su dva na hrvatskom standardnom jeziku, šest priloga prikazuje horizontalnu višejezičnost, dok vertikalnu višejezičnost ne potvrđuje ni jedan. Kao što se vidi iz priloženog, jezični krajolik ove škole je raznovrstan i ovisi o prigodama, važnijim datumima te nastavnom sadržaju. Više je zastupljen engleski jezik od talijanskog što je u suprotnosti od Škole 1. u kojoj je više bio zastupljen talijanski jezik što govori o velikoj zastupljenosti horizontalne višejezičnosti. U trenutku obilaženja Škole 3. nije bila vidljiva prisutnost vertikalne višejezičnosti. Od literarnih vrsta vidimo pjesme koje su tražili učenici i lijepili na plakat povodom Valentinova.

5.7. Škola 4.

Jezični krajolik ove škole nije bogat i mogu reći da je monoton. U *Tablici 4.* nalazi se brojčani prikaz priloga te koliko je priloga na hrvatskom standardnom jeziku, koliko priloga prikazuje vertikalnu višejezičnost, a koliko horizontalnu višejezičnost. Ono što se vidi i u ovoj školi kao i u Školi 2. jest činjenica da su po holu i hodnicima škole samo izvješeni plakati vezani za obilježavanje nekog datuma ili za obradu nastavnog sadržaja.

Tablica 4.

ŠKOLA	BROJ PRILOGA	SADRŽAJI NA HRVATSKOM STANDARDNOM JEZIKU	SADRŽAJI NA ČAKAVSKOM NARJEČJU (VERTIKALNA VIŠEJEZIČNOST)	SADRŽAJI NA STRANOM JEZIKU (HORIZONTALNA VIŠEJEZIČNOST)
Škola 4	6	2	0	4

Slika 1. Ilustracije dijelova bajke Crvenkapica.



Slika 1. prikazuje rad učenika prvog razreda koji su napravili ilustrirani sažetak bajke Crvenkapica, a ispod svake ilustracije napisali su dijelove bajke koji su najvažniji za njezino shvaćanje. Ovaj pano sadrži likovnu i jezičnu komponentu na hrvatskom jeziku.

Slika 2. Plakat izrađen povodom obilježavanja Dana šuma.

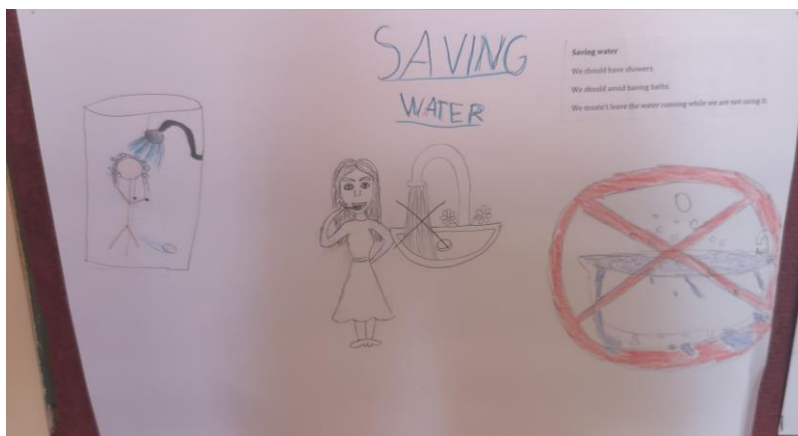


Učenici trećeg razreda su uz pomoć učiteljice na satu Likovne kulture izrađivali plakate na temu „Dan šuma“. Obilježavanje ovog datuma na ovaj način vrlo je domišljato, ali i važno za podizanje učenikove svijesti o važnosti očuvanja prirode. Na svojim crtežima napisali su poučne pjesme i rečenice o šumi i prirodi općenito.

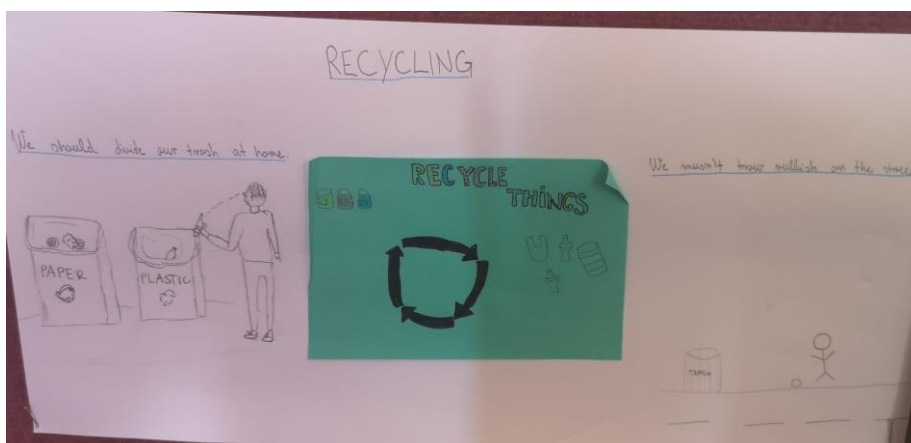
The display board is a comprehensive visual representation of London. It features a variety of images and text that provide a detailed look at the city's history, culture, and landmarks. The use of flags and hand-drawn elements adds a personal and creative touch to the presentation.

61

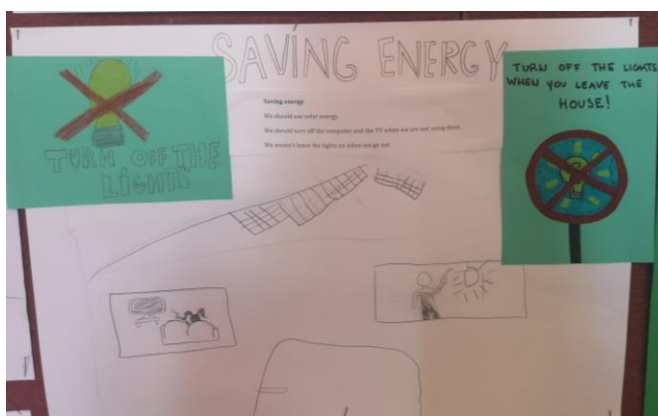
Slika 4.



Slika 5.



Slika 6.



Slike 4., 5. i 6. prikazuju plakate napisane na engleskom jeziku koji ukazuju na važnost očuvanja energije, vode i na važnost recikliranja. Na svakom plakatu napisano je kako najbolje možemo pridonijeti očuvanju navedenog. Plakate su napravili učenici četvrtog razreda osnovne škole uz pomoć učiteljice engleskog jezika. Izvješeni su u učionici na panoima. Sadrže vrlo upečatljive ilustracije najboljeg načina očuvanja energije i uštede vode.

Iz Škole 4. prikazano je 6 priloga od kojih su 2 na hrvatskom standardnom jeziku (Slika 1. i Slika 2.), 4 na engleskom jeziku (Slika 3., Slika 4., Slika 5. i Slika 6.) što prikazuje horizontalnu višejezičnost, dok priloga na narječju nema, odnosno u školi nema prikazane vertikalne višejezičnosti. Fotografije uslikane u Školi 4. i Školi 2. prikaz su siromašnog jezičnog krajolika kakav ne bi trebao biti u školama.

5.8. Rasprava

Nakon prikazanog jezičnog krajolika u četiri osnovne škole u ovom dijelu usporedit ću njihov jezični krajolik i zastupljenost čakavskog narječja te stranog i standardnog hrvatskog jezika. Sve četiri škole razlikuju se u svim segmentima.

Tablica 5. Brojčani prikaz priloga u svim školama.

ŠKOLA	BROJ PRILOGA	SADRŽAJI NA HRVATSKOM STANDARDNOM JEZIKU	SADRŽAJI NA ČAKAVSKOM NARJEČJU (VERTIKALNA VIŠEJEZIČNOST)	SADRŽAJI NA STRANOM JEZIKU (HORIZONTALNA VIŠEJEZIČNOST)
Škola 1	9	7	0	2
Škola 2	4	2	2	0
Škola 3	8	2	0	6

Škola 4	6	2	0	4
---------	---	---	---	---

Prema Tablici 5., jedna škola prednjači u vertikalnoj višejezičnosti, ali ne u očekivanoj količini. Iz te škole možemo vidjeti samo dva priloga čiji su sadržaji u potpunosti ili djelomično na čakavskom narječju, odnosno pokazuju vertikalnu višejezičnost, dok u ostale tri škole nema niti jedan prilog o tome. Prema priloženom, Škola 3. prednjači u prikazu sadržaja na stranom jeziku jer ima čak šest od osam priloga o tome. Općenito je u Školi 3. jezični krajolik bogat, kao i u Školi 1. koja je od svih prikazanih jedina škola s najraznovrsnijim jezičnim krajolikom u ovo doba godine (kraj školske godine). Ono što bi je činilo najboljom jest činjenica da ima barem jedan prikaz vertikalne višejezičnosti. Škola 2. je u usporedbi s ostalim školama, najsiromašnija jezičnim krajolikom, ali isto tako, jedina pokazuje vertikalnu višejezičnost. Škola 3. i Škola 4. imaju najviše priloga o horizontalnoj višejezičnosti, ali većina toga je napravljena u sklopu obrazovnog procesa i u nastavi, a izvan tih okvira ne nalazi se puno priloga o tome.

Na kraju se može zaključiti da se došlo do različitih rezultata, svaka škola prikazuje sebe na određen način u prikazu jezičnog krajolika i višejezičnosti. Prema mojem mišljenju, škole imaju previše „starih“ sadržaja, odnosno plakati povodom obilježavanja važnijih datuma stoje na panoima duže od mjesec dana pa čak i dva mjeseca. Ovim istraživanjem dobio se uvid u samo jedan dio jezičnog krajolika, a za relevantnije rezultate smatram da bi se istraživanje trebalo provoditi tijekom cijele školske godine jer se na temelju ovog može zaključiti i nedostatak nekih stavki, kao što su natpisi na stranom jeziku koji nisu dio nastavnih sadržaja te natpisi na narječju kojih, vjerujem, ima mnogo više prilikom obilježavanja datuma vezanih uz grad u kojem se nalazi škola. Iz priloženog se također vidi nedostatak osviještenosti za višejezičnost i jezični krajolik u odgoju i obrazovanju učenika. S druge strane, vidi se da škole drže do njegovanja običaja u kraju u kojem djeluju kao i u obilježavanju važnih datuma u godini.

6. ZAKLJUČAK

Višejezičnost je bogatstvo koje se razvija od malena – kod kuće kroz edukativne programe za djecu te u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja u svoj rad integrira različite metode i strategije poučavanja za što bolju svakodnevnu komunikaciju. Učiteljeva dobra pripremljenost jedan je od preduvjeta za dobro organiziranje nastave. On treba prilagodbom metoda rada poticati učenje o različitim kulturama i jezicima te buditi osjećaj za nešto drugačije. Odgojno-obrazovna ustanova trebala bi što više raditi na očuvanju i njegovanju višejezičnosti jer to određuje učenikovu budućnost.

Na temelju prikazane literature i istraživanja u školama vidi se važnost jezičnog krajolika u obrazovnom sustavu, ali i općenito u našoj svakodnevnoj okolini. Prolazeći ulicama grada, školskim hodnicima i učionicama, na nas utječu natpisi i ilustracije, a da nekada toga nismo ni svjesni. Zbog sve veće izloženosti i utjecaju tehnologije i globalizacije na nas, mijenja se naša okolina, a s tim i naši stavovi i razmišljanja.

Jezični krajolik prisutan je svugdje, najviše u obliku jezičnih znakova koji nas okružuju, a u obrazovnom sustavu imaju veliku ulogu u razvijanju percepcije o određenim događajima, stvarima i članovima različitih jezičnih skupina i kultura. Veliku ulogu uzima horizontalna višejezičnost u obrazovnom sustavu kroz učenje stranih jezika, što se najviše vidi na primjeru Škole 3., a zanemaruje se važnost narječja i u obrazovnom sustavu i u svakodnevnom životu. Kao što sam i ranije navela, u ovom istraživanju vidi se samo jedan dio jezičnog krajolika koji na temelju jednog odlaska u škole ne može biti pravi pokazatelj kako i u kojoj količini škole drže do njegove dinamike. Najbolje su se pokazale Škola 1. i Škola 3. jer imaju najraznovrsniji jezični krajolik u usporedbi sa Školom 2. i Školom 4. Na temelju istraživanja moglo bi se zaključiti da se u nekim školama ne njeguje narječje u količini u kojoj bi trebalo, ali na temelju jednog odlaska u navedene škole takav zaključak ne bi bio relevantan.

7. LITERATURA

1. Ahmad, R. (2016). Teaching linguistic diversity through linguistic landscape. *Language and language teaching*, (1), 1–7.
2. Banjavčić, M., Erdeljac, V. (2009). *Višejezičnost i identitet*. Monitor ISH, 10 (1), 7–34. Preuzeto s www.hdpl.hr/upload/fa5ab67266cad2d21d80cd746b1148fdec091a67.pdf
3. Benjak, M., Požgaj Hadži, V. (2005). *Bez predrasuda i stereotipa*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka
4. Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Amara, M.H., Trumper-Hecht, N., (2006). *Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: International Journal of Multilingualism*, Preuzeto s <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14790710608668383>
5. Berk, Laura, E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
6. Bošnjak, M. (2012). U razredu s inojezičnim govornicima. U Češi, M., Cvikić, L. I. Milović, S. (ur.), *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika* (str. 19–33). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje
7. Cenoz, J. (2013). *Defining multilingualism. Annual Review of Applied Linguistics*. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/259438531_Defining_Multilingualism

8. Cenoz, J., Gorter, D. (2008). *The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition*. Preuzeto s https://www.academia.edu/2122917/Cenoz_J._and_Gorter_D._2008_.The_linguistic_landscape_as_an_additional_source_of_input_in_second_language_acquisition

9. Curtin, M. (2009). *Languages on display: Indexical signs, identities and the linguistic landscape of Taipei*. London, UK: Routledge, Preuzeto s <http://uwispace.sta.uwi.edu/dspace/bitstream/handle/2139/40060/Linguistic%20Landscape%20Hewitt-Bradshaw.pdf;sequence=1>

10. Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P., i Armand, F. (2014). Linguistic landscape and language awareness. U E. Shohamy i D. Gorter (ur.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (str. 253–269). London, UK: Routledge

11. Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. London: Routledge

12. Gorter, Durk (ur.).(2006). *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters. Preuzeto s [https://books.google.hr/books?hl=hr&lr=&id=vsuxdL6_oPAC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Gorter,+Durk+\(ed.\)+\(2006\).+Linguistic+Landscape:+A+New+Approach+to+Multilingualism+Clevedon:+Multilingual+Matters.&ots=8ncshA OXuS&sig=bAmzufFlPKKmJ95U44q52ERC9Dc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true](https://books.google.hr/books?hl=hr&lr=&id=vsuxdL6_oPAC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Gorter,+Durk+(ed.)+(2006).+Linguistic+Landscape:+A+New+Approach+to+Multilingualism+Clevedon:+Multilingual+Matters.&ots=8ncshA OXuS&sig=bAmzufFlPKKmJ95U44q52ERC9Dc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true)

13. Gorter, D., Cenoz, J. (2007). Knowledge about language and linguistic landscape. U N.H.Hornberger (ur.). *Encyclopedia of Language and Education, 2nd revised edition*, (str. 1–13). Berlin: Springer Science. Preuzeto s https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-0-387-30424-3_160

14. Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press
15. Hewitt-Bradshaw, I. (2014). *Linguistic landscape as a language learning and literacy resource in caribbean creole contexts*, (22), 157–173
16. Jajić Novogradec, M. (2017). Individualna višejezičnost u kontekstu hrvatskoga obrazovnog sustava. *Studia Polensia*, 6 (1), 29–45. <https://doi.org/10.32728/studpol/2017>
17. Jelaska, Z. i sur. (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada
18. Jelaska, Z. (2012). Ovladavanje materinskim i inim jezikom. U Češi, M., Cvikić, L. I. Milović, S. (ur.). *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika* (str. 19–33). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje
19. Kotarac, P. (2017). *Razvoj govora*. Završni rad. Zagreb: Učiteljski fakultet. Preuzeto s <https://repozitorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg:330/preview>
20. Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti – Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam International. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/76288>
21. Miculinić, T. (2018). *Optimalna dob za početak usvajanja stranog jezika*. Završni rad. Rijeka: Učiteljski fakultet. Preuzeto s <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ufri%3A258>
22. Mills, K. A. (2011). *The multiliteracies classroom*. Bristol, UK: Multilingual Matters

23. Pavličević-Franić, D. (2006). Jezičnost i međujezičnost između sustava, podsustava i komunikacije. *Lahor*, 1 (1), 1–14. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/10362>
24. Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
25. Pavličević-Franić, D. (2007). *Paralelni jezični kodovi- poticaj ili zapreka u sustavu rane višejezičnosti*. *Napredak*, 148 (2), 157–172.
26. Pavličević-Franić, D. (2000). *Usvajanje hrvatskoga standardnoga jezika u sustavu okomite dvojezičnosti*. *Napredak* 141, 1, 75–86
27. Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik*. Zagreb: Školska knjiga
28. Puljak, L. (2011). Uloga zavičajnoga idioma u razvoju jezičnokomunikacijske kompetencije učenika mlađe školske dobi. *Croatian Studies Review*, 7 (1), 293–305. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/86380>
29. Rathus, S.A. (2001). *Temelji psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap
30. Shohamy, E., Ben-Rafael, E., Barni, M., (2010). *Linguistic Landscape In The City*, Bristol: Multilingual Matters. Preuzeto s <http://christinehelot.u-strasbg.fr/wp-content/uploads/2013/02/2010-LL-in-Strasbourg.pdf>
31. Shohamy, E., Gorter, D. (2009). *Linguistic landscape: expanding the scenery*. New York: Routledge
32. Stolac, D. (2018). Reklame i jezični krajolik. U D. Stolac, A. Vlastelić (ur.). *Jezik i njegovi učinci* (str. 301–316). Zagreb: Tiskara Zelina
33. Težak, S. (2003). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2*. Zagreb: Školska knjiga

34. Turza-Bogdan, T., Ciglar, V. (2011). *Nastava hrvatskoga jezika u višejezičnoj sredini*. Čakovec: Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu- odsjek Čakovec. Preuzeto s https://bib.irb.hr/datoteka/579372.TurzaBogdan_Ciglar_Nastava_hrvatskoga_jezika_u_viejezinoj_sredini.pdf
35. Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
36. Velički, D. (2007). Nova višejezičnost i učenje stranih jezika kao dio jezične politike. *Metodički ogledi*, 14 (1), 93–103. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/16435>
37. Velički, V. i Katarinčić, I. (2011). *Stihovi u pokretu*. Zagreb: Alfa d.d.
38. Velički, V. (2009). Poticanje govora u kontekstu zadovoljenja dječjih potreba u suvremenom dječjem vrtiću. *Metodika*, 10 (18), 80–91. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/40817>
39. Visinko, K. (2010). *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika-pisanje*. Zagreb: Školska knjiga
40. Visinko, K. (2007). Proces stjecanja pismenosti. U M. Češi, M. Barbaroša-Šikić (ur.). *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika* (str. 118–125). Zagreb: Naklada Slap i Agencija za odgoj i obrazovanje
41. Vrsaljko, S. i Ljubimir, T. (2013). Narušavanje pravopisne norme u ranojezičnoj neformalnoj komunikaciji (na primjeru sms poruka internetske društvene mreže facebook). *Magistra Iadertina*, 8. (1.), 155–163. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/122648>

42. Vujnović Malivuk, K. i Palmović, M. (2015). Dvojezično usvajanje jezika: povezanost s jezičnim teškoćama i nejezičnim sposobnostima. *Logopedija*, 5 (1), 20–24. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/140211>