

ŠTO NEDOSTAJE „MAGARCU“ I „RUŽMARINU“? (O VOKABULARU U RANOM UČENJU STRANOGA JEZIKA)



Gloria Vickov *

Filozofski fakultet, Split

Rad skreće pozornost na mogućnost drugačijega pristupa odabiru leksičkih jedinica u udžbenicima za rano učenje engleskoga kao stranoga jezika. S obzirom na poteškoće koje učenici imaju u prezentiranju sadržaja iz vlastite kulturne i prirodne baštine, gotovo potpunu nezastupljenost takvih sadržaja u obliku engleskih vokabularnih ekvivalenata u udžbenicima kao i temeljne postulate učenja riječi u ranoj školskoj dobi, autorica predlaže inkorporiranje onih vokabularnih jedinica u nastavne materijale koje se odnose na elemente iz učenikovog vlastitoga (hrvatskoga) kulturnog, prirodnog i nacionalnog identiteta. Razmatraju se višestruke koristi predloženog pristupa.

Ključne riječi: vokabularne jedinice, domaći (hrvatski) kulturni, prirodni i nacionalni identitet, udžbenici za učenje engleskoga jezika

1. UVODNA RAZMIŠLJANJA

Tijekom mnogobrojnih stručnih ispita za nastavnike engleskoga jezika često sam bila u prilici nazočiti satovima tematski posvećenim životinjama. U uvodnom dijelu takvih satova pristupnici bi obično zatražili od učenika da na engleskom jeziku imenuju što više životinja. Kao u pravilu, odgovor bi započeo nizanjem pripadnika životinjskoga carstva iz džungle, pri čemu bi učenici, u gotovo natjecateljskom duhu, užurbano „istrčavali“ sa sve neobičnijim stanovnicima divljine. Nudile bi se tako engleske riječi za: *tigar, lav, slon, žirafa, zebra, majmun, gorila, krokodil, aligator, kit, klokan, papiga, medvjed, koala, iguana, kameleon...* Zatim bi se učenici u svojim odgovorima okrenuli engleskom nazivlju za kućne ljubimce (*pas, mačka, ptica, hrčak, zec*) i domaće životinje (*konj, krava, ovca, svinja*). Pritom bi bilo više nego očigledno da učenici raspolažu bogatijim engleskim vokabularom kad je riječ o divljim životinjama, dakle, životinjama koje ili nikada nisu vidjeli u stvarnosti ili su ih imali prilike vidjeti samo u zoološkim vrtovima ili na fotografijama, nego kad je riječ o životinjama koje mogu naći bilo u svom užem ili širem okruženju. Ovakav dojam popraćen



je i svojevrsnom jednoličnošću iznesenoga vokabulara koji bi se, kao takav, redovito odnosio na manje-više iste životinje. Pri svakom takvom susretu uočila bih kako naši učenici, osim nekih, u nastavnim materijalima redovito zastupljenih predstavnika domaćih životinja i kućnih ljubimaca, nikada nisu imenovali na engleskom jeziku neke od životinja koje se nalaze u njihovom neposrednom okruženju i koje su, na neki način, tipične za to određeno područje. Tako, govoreći iz perspektive dalmatinskoga podneblja, nisam još bila u prilici čuti izraze za npr. *galeb*, *morski ježinac*, *srdela*, ali ni za *vrabac*, *skakavac*, *puž*...

Slično vokabularno događanje zbiva se i kada je riječ o hrani i prehrambenim navikama. U imenovanju omiljenih jela na engleskom jeziku mogu se tako redovito čuti *hamburgers*, *pizza*, *sausages*, *doughnuts*, *fish and chips*, pri čemu sam gotovo posve uvjeren da velika većina naših osnovnoškolaca nije još imala priliku kušati originalno izdanje britanskoga tradicionalnog jela *fish and chips*.

Tijekom preispitivanja vlastitih percepcija s kolegama iz struke, pokazalo se da su moja iskustva, nažalost, u skladu s tvrdnjama mnogih nastavnika engleskoga jezika koji ističu kako njihovi učenici imaju ozbiljnih poteškoća kada su pozvani na engleskom jeziku prezentirati prirodne i društvene vrijednosti kako svoga neposrednog okruženja, tako i Hrvatske kao svoje domovine. Tvrde kako učenicima nedostaje onaj dio engleskoga vokabulara koji je potreban za identificiranje njihova kulturnoga i tradicionalnoga okruženja. Uočava se i nedostatak odgovarajuće interdisciplinarne paralele prema drugim školskim predmetima, prvenstveno prema prirodi i društvu, zemljopisu, povijesti i hrvatskom kao materinskom jeziku, čiji programski sadržaji uključuju elemente hrvatske kulturne i prirodne baštine.

Glasna razmišljanja mojih kolega o nekompetenciji učenika u području prezentiranja navedenih elemenata na engleskom jeziku, kao i moja vlastita iskustva s početka ovog izlaganja potaknula su me na promišljanja o mogućoj većoj iskoristivosti nastave engleskoga jezika u području razvijanja vokabularne kompetencije utemeljenom na izlaganju učenika leksičkim jedinicama engleskoga jezika koje se odnose na elemente prirodne i kulturne baštine njihovoga užeg i šireg okružja. Dodatnu motivaciju i, vjerujem, opravdanost navedenih promišljanja uočavam u nekim od osnovnih teorijskih postavki učenja vokabulara u procesu učenja stranih jezika (posebno u ranoj školskoj dobi), zatim u nekim od osnovnih smjernica najnovijih edukativnih inicijativa unutar kurikulumu mnogobrojnih europskih zemalja (uključujući Hrvatsku), u unaprjeđivanju sve aktualnijega interkulturalnog učenja (*engl. intercultural learning*) te u promoviranju i očuvanju hrvatske prirodne, nacionalne i kulturne baštine u galopirajućem procesu globalizacije.

Uz navedenu teorijsku orijentaciju nametnula se, svakako, i potreba za sustavnom provjerom osnovanosti gore opisanih nastavničkih tvrdnji, kao i potreba za analizom dijela aktualnoga nastavnog materijala. Naime, budući da su udžbenici svojevrsna baza podataka na kojoj, u pravilu, i nastavnici i učenici temelje proces podučavanja i učenja engleskoga kao stranoga jezika, izvršena je analiza triju udžbenika engleskoga jezika usmjerena na određivanje kvantitete kojom su zastupljeni elementi domaće (hrvatske) kulturne baštine, kao i elementi anglosaksonskoga svijeta. Pojediniosti najavljenoga istraživanja, kao i promišljanje o mogućim implikacijama u nastavi, u kojima će se posebna pozornost obratiti na rano učenje engleskoga kao stranoga jezika, donosim u nastavku rada.

2. TEORIJSKA POZADINA

Posljednje desetljeće je, naglašava Medved Krajnović (2001), prepoznalo leksičko znanje kao ključno za komunikativnu kompetenciju i učenje stranih jezika. Bez posredovanja vokabulara nikakva količina bilo gramatičkoga bilo drugoga tipa lingvističkoga znanja ne može se aktivirati u komunikaciji ili diskursu. Važnost učenja riječi ogleda se već na samom početku učenja stranoga jezika gdje predstavlja kamen temeljac na kojem se izgrađuju sva kasnija jezična znanja i kompetencije. Prve riječi na stranom jeziku naučene u školi ujedno su, u pravilu, i prvi sustavno osmišljeni kontakt sa stranim jezikom, pri kojem se počinje oblikovati i učenikov afektivni odnos prema istom.

S obzirom na činjenicu da se u Hrvatskoj prije četiri godine strani jezik, uglavnom, engleski, uveo kao obvezatni školski predmet od prvoga razreda osnovne škole, nije potrebno posebno naglašavati važnost pažljivoga odabira kako oblika, tako i sadržaja vokabularnih jedinica koje su zastupljene u engleskim početnicama. O tome vrlo podrobno izvještava Vilke (1991) ističući kako pri izboru riječi, koje djeca rane školske dobi uče, treba nastojati da te riječi budu djeci bliske i u skladu s njihovim interesima. Također naglašava potrebu da to budu riječi čiji je sadržaj djeci već poznat iz materinskoga jezika, kao i potrebu da se koncepti tih riječi odnose na elemente njihove vlastite kulture i njihovoga neposrednog okruženja. Naime, istraživanja vezana za učenje stranih jezika, poglavito engleskoga, koja su u okviru tzv. Zagrebačkoga projekta provedena još u periodu od 1973. do 1985., pokazala su, pojašnjava Vilke (ibid.), da je stupanj usvojenosti vokabulara kod djece rane školske dobi ovisio o razumijevanju koncepta koju je riječ predstavljala. Uočile su se teškoće djece u zapamćivanju, izgovoru i uporabi onih riječi koje ne postoje u svijesti učenika u domaćoj (hrvatskoj) kulturi. Polazeći od Piagetovih spontanih i nespontanih konceptata Vilke objašnjava:

„Čini se da djeca koncepte koje su usvojili u svojoj kulturi preko materinskog jezika (spontani koncepti) naprosto prebacuju u strani jezik, dajući im novo ime. Kod onih konceptata koje nisu usvojili kroz vlastiti jezik proces je mnogo kompleksniji: oni moraju uz pomoć nastavnika (nespontani koncepti) usvojiti i novi koncept i zapamtiti njegovo ime. Dodatna je teškoća i u tome što u svijetu oko sebe nigdje ne nalaze potvrdu za ispravnost svoje predodžbe o novousvojenom konceptu.“ (ibid:170)

Gore navedene tvrdnje Vilke potkrepljuje nizom primjera među kojima izdvajamo eksperiment vezan uz dva para riječi. Prvi par se odnosi na riječi *kettle* (kotlić u kojem se kuha voda za čaj) i *bottle* (boca), a drugi na *television* (televizija) i *fireplace* (otvoreni kamin). Nakon ujednačenoga sustavnog uvježbavanja u kontekstu uz pomoć odgovarajućih nastavnih pomagala, provelo se testiranje u svrhu utvrđivanja stupnja usvojenosti navedenih riječi. Od pedeset šest ispitanika trideset njih zapamtilo je riječ *bottle*, dok se riječi *kettle* sjetilo samo sedam učenika. Testiranje je kod drugoga para riječi – *television* i *fireplace* rezultiralo je sličnom razlikom u broju zapamćenih odgovora. Sedamdeset četiri učenika zapamtilo je riječ





television, a samo dvadeset dva *fireplace*. Rezultati ovoga testiranja upućuju na zaključak da djeca bolje pamte i izgovaraju bez poteškoća riječi čija je koncepcija već postojala u njihovoj svijesti, čiji im je sadržaj od ranije poznat iz njihove vlastite kulture. *Kettle*, neophodan u Englezima bliskom postupku spravljanja čaja i poznat svakom engleskom djetetu od njegovih prvih dana, naša djeca nemaju prilike doživjeti u svakodnevnom domaćinskom ritualu, kao što uglavnom nemaju priliku vidjeti ni nekoga od svojih ukućana da stavlja ugljen ili kladice drva u *fireplace* i loži vatru. Unatoč tomu, upozorava Vilke, *fireplace* se kao vokabularna jedinica redovito pojavljivala u udžbenicima za rano učenje engleskoga jezika.

Izlaganje učenika rane školske dobi vokabularu engleskoga jezika koji se odnosi na elemente iz njihovoga neposrednog okružja omogućava im da govore o svakodnevnim rutinama, o sebi i svojim interesima, o nečemu što se događa *ovdje* i *sada*. Upravo su stvarna, svrsishodna iskustva iz svijeta koji ih okružuje osnova na kojoj djeca stječu jezična znanja, što je, ujedno, i jedno od načela *komunikativne metode učenja jezika* (*engl. communicative language teaching*) (Curtain, 2003). Djeca uče jezik kroz interakciju, što podrazumijeva izlaganje prilikama u kojima se jezik prakticira kao komunikacija u različitim kontekstima. Kao što je i Halliday (1973, prema Vilke, 1991) istaknuo, djecu ne zanima što jezik jest, nego što se s njim može uraditi. Ona ne doživljavaju jezik kao sustav oblika, nego kao sredstvo kojim izražavaju značenje.

Djeci poznate, konkretne teme iz njihove svakodnevnice prepoznate su kao temeljno tematsko područje prvih jezičnih izričaja na engleskom (stranom) jeziku i u aktualnom europskom dokumentu kojim se regulira vrednovanje napretka u učenju stranih jezika i učeničkom samovrjednovanju nazvanom *Joint Framework for Assessing Progress in Teaching Foreign Languages and Pupil Self-Evaluation*. U skladu s postavkama iz navedenoga dokumenta, početni stupnjevi A1 i A2 podrazumijevaju učenikovu sposobnost pisanja i govorenja na stranom jeziku o sebi, svojoj obitelji, svome neposrednom okružju, lokalitetu na kojem živi, kao i o svojim potrebama, svojoj nacionalnosti, uvjetima življenja i slično (vidi *Literatura na internetu*).

Znanstvena istraživanja su, nadalje, pokazala da prilikom usvajanja vokabulara na engleskom jeziku djeca mlađe školske dobi primjenjuju različite strategije, od kojih je među najčešćima svojevrsna interakcija s vizualnim referentima ili manipulacija istima (Mihaljević Djigunović, 2001). To znači ili vršenje neke radnje s određenim objektom (npr. jedenje jabuke, promatranje sunca itd.) ili impliciranje njegove funkcije (npr. osmogodišnja djevojčica je učenje engleske riječi *present* (poklon) povezala sa slavljenjem rođendana). Ispitivanje koje je E. Petrović (vidi Vilke, *ibid.*) provela s učenicima mlađe školske dobi (učenicima drugog i trećeg razreda) ukazuje na to da je funkcija vizualnih referenata i snažno motivacijsko sredstvo, posebno, između ostalog, ako učenici ta vizualna sredstva doživljavaju i opipom, tj. ako ih aktivno upotrebljavaju. Tako je, na primjer, bolje, pojašnjava Vilke (*ibid.*), učiti riječ „ptica“ dok djetetu pokazujemo susjedovog kanarinca kojeg ono može čuti i vidjeti ili goluba na grani, vrapca na krovu, nego istu riječ učiti ukazivanjem na slavu u slikovnici. Navedeno upućuje na zaključak da vokabular, kojim se, u konceptualnom smislu, pokrivaju elementi djetetovoga užeg i šireg okružja, njegove nacionalne i kulturne baštine, mogao bi u nastavnim materijalima predstavljati pogodno tlo za pedagošku implikaciju rezultata

navedenih istraživanja, i to u smislu veće dostupnosti sadržaja vokabularnih jedinica stranoga jezika u stvarnom izvanudžbeničkom svijetu. Osim toga, djeca će riječi lakše upamtiti ako im osiguramo dovoljno prilika u kojima će mnogo puta ponoviti riječi u raznim kontekstima. O tome govori i Opal Dunn (1993) koja, u okviru istraživanja procesa učenja engleskoga kao stranoga jezika u ranoj školskoj dobi, naglašava da djeca ne mogu efikasno upotrebljavati jezik ako nemaju dovoljno prilika da jezično znanje stečeno u školi uvijek iznova konsolidiraju. Važnost učestalosti jezične uporabe i zanimljivosti poticaja za korištenje stranoga jezika ističu i Sironić-Bonefačić i Jurko (2004) koje su ispitivale pristup leksiku u nastavi talijanskoga jezika u osnovnoj školi. Učenici obuhvaćeni njihovim istraživanjem smatraju da bi bolje zapamtili nove riječi kad bi ih ponavljali svakog dana. Takav stav učenika, ističu autorice, dobra je „osnova za poticanje aktivnosti koje pridonose češćem doticaju sa stranim jezikom izvan nastavnoga sata uz proširivanje aktivnog i pasivnog rječnika“ (ibid: 413). Ispitujući način na koji učenici rane školske dobi pamte riječi stranoga jezika, Szpotowicz (2000) ukazuje na zainteresiranost učenika i iskoristivost naučenih riječi kao dvaju čimbenika koji osiguravaju motivaciju za pamćenje riječi, pri čemu se ističe lakoća pamćenja onih riječi čiji se sadržaj odnosi na elemente učenikovoga svakodnevnog življenja i iskustva. Bayyurt i Alptekin (2000), u okviru njihova istraživanja ranoga učenja engleskoga jezika u Turskoj, donose daljnje razmatranje važnosti učenja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi na osnovi poznatih sadržaja. Takvo učenje temelji se na nastavnim materijalima usmjerenim prema gradivu ostalih školskih predmeta koji, u pravilu, u toj dobi pokrivaju upravo sadržaje iz kulturne i prirodne baštine kako učenikovoga užeg, tako i šireg okružja. Jedna od dviju teorijskih premisa, od kojih polaze u svojim razmatranjima, Widdowsonova je distinkcija sustavnoga (engl. *systemic*) i shematskoga znanja (engl. *schematic knowledge*). Dok shematsko znanje Widdowson definira kao opće znanje kulturom određenoga iskustva i socijalno sankcionirane stvarnosti, pod sustavnim znanjem se, u pravilu, podrazumijeva lingvističko znanje. Indicira kako se efikasnost učenja jezika temelji na tome u kakvom su odnosu učenici prema onome što se uči, s obzirom na proširivanje njihovih shematskih horizonata, a ne prema samom jeziku. Bayyurt i Alptekin pojednostavnjuju Widdowsonovo tumačenje ističući kako bi učenici trebali povezati elemente jezika (bez obzira na to radi li se o materinskom ili stranom jeziku) s njima poznatim elementima svijeta koji ih okružuje. Ukoliko shematski sadržaj već postoji u svijesti učenika, dostignuće pragmatičnog značenja će evolvirati pridruživanjem lingvističkih elemenata sustavnoga koda shematskim elementima konteksta. Sukladno tomu, autori, u predlaganju kurikuluma za učenje engleskoga kao stranoga jezika u ranoj školskoj dobi, uzimaju kao polazišnu točku teme koje su učenici već obradili s njihovim učiteljima razredne nastave i ponovno ih nude u nastavnom materijalu, ali sada kroz medij engleskoga jezika. Na ovaj način prezentiraju poznati, kontekstualno uokvireni sadržaj koji su učenici već upoznali u materinskom, tj. turskom jeziku, pri čemu učenici opažaju razredne aktivnosti na engleskome kao svrsishodne i relevantne ekstenzije njihove vlastite shematske pozadine. Ovakve postavke o nastavi engleskoga kao stranoga jezika (poznate kao pristup koji se fokusira na određena tematska područja, engl. *topic-centred approach*) počivaju, između ostalog, na činjenici da se djeca vole baviti njima poznatim stvarima, odnosno, da vole biti uključena u razna moguća daljnja događanja s onim što doživljavaju u njihovu neposrednom





okružju (Holderness, 1991, u Bayyurt i Alptekin, *ibid.*). Opisani pristup učenju engleskoga kao stranoga jezika predstavlja okosnicu interdisciplinarnoga podučavanja (engl. *cross-curricular teaching*) koje se pokazalo iznimno produktivnim u radu s djecom rane školske dobi (Mihaljević Djigunović i Vilke, 2000). No, jedna od najvećih poteškoća u realizaciji ne samo interdisciplinarnoga učenja nego, općenito, učenja engleskoga jezika u ranoj školskoj dobi čini se da je nedostatak odgovarajućih udžbenika koji bi, s obzirom na kulturne, prirodne i nacionalne specifičnosti učenikovoga užeg i šireg okružja, zadovoljavao sve obrazovne i odgojne potrebe određene zemlje u okvirima nastave engleskoga kao stranoga jezika. Farkasova i Biskupicova (2000) vide moguće rješenje upravo u izradi nacionalnih udžbenika za učenje engleskoga jezika koji bi, dakle, uzeli u obzir potrebe aktualne odgojno-obrazovne situacije na određenom lokalitetu.

Zalaženje u prostor interdisciplinarnoga učenja upućuje nas na daljnju moguću pogodnost sustavnoga izlaganja učenika onom dijelu engleskoga leksika koji se odnosi na elemente iz učenikovoga užeg okružja te na hrvatsku prirodnu i kulturnu baštinu kao širega okruženja. Upravo ovi elementi predstavljaju središnji dio kurikuluma razredne nastave u hrvatskom osnovnoškolu. Naime, slijedom nastavnoga plana i programa, predviđenoga za prva četiri razreda osnovne škole, učenici se, naročito u okviru programa prirode i društva i hrvatskoga jezika, upoznaju s temeljnim kulturnim, prirodnim, ali i gospodarskim vrijednostima kako iz svoga neposrednoga okruženja, tako i iz Hrvatske kao svoje domovine. Ova kurikulumska dimenzija se proteže i u višim razredima osnovne škole, pri čemu bi se njezina realizacija u nastavi trebala zasnivati na interdisciplinarnoj osnovi. Drugim riječima, navedene bi sadržaje učenici trebali upoznati u okviru gradiva različitih školskih predmeta, kao što su zemljopis, povijest, glazbena i likovna kultura, ali i strani jezik. Istražujući zastupljenost domaće kulture i civilizacije u domeni učenja stranoga jezika, Petravić (2004) ukazuje na važnost nastavnih programa iz 1982., kao i onog iz 1991. godine koji su učenikovu vlastitu kulturu i civilizaciju uključili na produktivnoj razini učenja stranoga jezika. Pritom se eksplicitno navodi da učenici trebaju „naučiti vokabular potreban da se na stranom jeziku govori o svom neposrednom okruženju i svojoj zemlji“ (*ibid.*:93). U nastavku dijakronijskoga prikaza uloge domaće (hrvatske) kulture i civilizacije u nastavi stranoga jezika Petravić upućuje i na Nastavni plan i program iz 1997. godine koji, u preciziranju općega obrazovnog zadatka nastave stranih jezika, naglašava važnost osposobljavanja učenika da na stranome jeziku govore i o vlastitoj zemlji te njezinim prirodnim ljepotama i kulturnim vrednotama. Ovakva kurikulumska orijentacija usmjerena je prema razvijanju učenikovoga vlastitog nacionalnog i kulturnoga identiteta, a što je, s obzirom na opći odgojno-obrazovni cilj, usmjereno prema razvijanju međukulturalne svijesti (engl. *intercultural awareness*) kao i boljeg razumijevanja multikulturalnoga društva današnjice. Drugim riječima, kao što ističe Petravić (*ibid.*), legitimna pozicija elemenata učenikove vlastite kulture u učenju stranih jezika temelji se na spoznaji da se razumijevanje strane kulture razvija kroz prizmu vlastite kulture te da je razumijevanje vlastitoga nacionalnog identiteta preduvjet razvijanju razumijevanja među kulturama. Ovakav pristup uložuje domaće (hrvatske) kulture i civilizacije u učenju stranih jezika nalazimo i u osnovnim smjernicama najnovije edukativne inicijative u Hrvatskoj, poznate pod nazivom Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS), koja također

zagovara razvijanje učenikovoga vlastitog kulturnog i nacionalnog identiteta na osnovi interdisciplinarnoga pristupa učenju. U jasnom naglašavanju važnosti očuvanja nacionalnoga i kulturnoga identiteta, HNOS raščlanjuje odgojno-obrazovne ciljeve u dvadeset kategorija među kojima su i one fokusirane na:

- očuvanje i promoviranje kulturne baštine kao dijela nacionalnoga i kulturnoga identiteta kao i razvijanje svijesti o vrijednostima kulturnoga naslijeđa unutar procesa globalizacije
- promoviranje ljubavi prema domovini
- prepoznavanje vlastitoga porijekla...

U svojim teorijskim postulatima HNOS naglašava kako bi nastavni materijali i njihova međusobna povezanost glede nastavnih sadržaja u različitim školskim predmetima trebali podržati razvoj učenikovoga nacionalnog identiteta. Smatra se kako će učenjem o vlastitim korijenima i razvijanjem poštovanja prema vlastitoj zemlji učenici moći definirati svoj vlastiti položaj u svijetu i cijeliti svoj vlastiti jezik i ljude istovremeno poštivajući jezik drugih (za cjelokupan tekst o HNOS-u vidi *Literatura na Internetu*).

Sudeći prema aktualnom europskom dokumentu *Common European Framework of Reference*, većina europskih zemalja također inzistira na razvijanju nacionalnih i kulturnih identiteta, što se, zajedno s razvijanjem otvorenosti prema stranim kulturama, ističe kao jedan od općih odgojno-obrazovnih ciljeva nastave stranih jezika. Ističući važnost interdisciplinarnoga pristupa u realizaciji nastavnih sadržaja, na strani jezik se gleda kao i na sredstvo stjecanja i utvrđivanja znanja iz područja raznih školskih predmeta.

Usmjeravanje nastave stranih jezika, poglavito engleskoga, prema stjecanju i proširivanju znanja iz domaće, u našem slučaju, hrvatske, kulturne, nacionalne i prirodne baštine, s konačnim ciljem razvijanja međukulturalnoga razumijevanja, zahtijeva, svakako, pomno osmišljene nastavne materijale temeljem kojih bi učenici bili osposobljeni da, kako je navedeno u ranijem tekstu, mogu govoriti o kulturnim vrednotama i prirodnim ljepotama vlastite zemlje. O izradi takvih nastavnih materijala izvještavali su Byram i Feng (2002) raspravljajući o interkulturalnim prezentacijama (engl. *intercultural representations*). Prema njihovom istraživanju, neki autori udžbenika za strane jezike nisu entuzijastički raspoloženi prema interkulturalnim prezentacijama iz straha da učenici za njih neće biti zainteresirani, naročito za tekstove o njihovoj vlastitoj kulturi. Rezultati navedenoga istraživanja opovrgavaju takvu bojazan ukazujući na zainteresiranost učenika za sadržaje iz njihove vlastite kulture i civilizacije. Slično je dokazano i u istraživanju provedenom na Sveučilištu Baskent u Turskoj, gdje je Tas (2005) revizijom udžbenika za engleski jezik *Headway* najprije identificirala kulturološki obojene dijelove poput Uskrsa i Halloween. Zatim je pronašla tekstove s elementima turske kulture i tradicije (turske narodne priče, lokalne TV emisije, reklame, tekstove o turskim slavim osobama itd.) te ih, zajedno s tekstovima iz britanske kulture i civilizacije, ponudila učenicima kao nastavni materijal. U konačnici istraživačkoga projekta pokazalo se da su turski učenici izrazili zainteresiranost da na engleskom jeziku govore o vlastitoj kulturi izražavajući pritom kako poštovanje prema stranoj kulturi, tako i ljubav prema onome što je izvorno tursko.





Sposobnost uporabe engleskoga jezika u prezentiranju domaće kulturne i prirodne baštine čini se iznimno važnim u aktualnom procesu globalizacije unutar kojeg mnoge zemlje nastoje promovirati svoje nacionalne i kulturne identitete, ali i zauzeti povoljne pozicije na svjetskom gospodarskom planu. Uzimajući u obzir činjenicu da je engleski jezik postao jezik opće komunikacije, *lingua franca*, ne čude rezultati nedavnih istraživanja u Aziji koji ukazuju na to da se engleski danas ne uči primarno zbog njegove uporabe kao sredstva komuniciranja s izvornim govornicima. Funkcionalni značaj engleskoga jezika u današnjem multikulturalnom svijetu ogleda se prvenstveno u nastojanjima da se promovira vlastiti nacionalni i kulturni identitet te da se zauzme legitimni položaj u procesu globalizacije (Tsui, 2005).

3. ISTRAŽIVANJE

Iako je u Hrvatskoj prije pet godina engleski jezik uveden kao obvezatni predmet od prvoga razreda osnovne škole i unatoč činjenici da je razvijanje učenikovoga kulturnog i nacionalnog identiteta u okviru interdisciplinarnoga pristupa učenju od samoga početka formalnoga školovanja jedna od komponenti nastavnoga plana i programa za strani jezik, mnogi nastavnici engleskoga jezika, podsjećamo, upozoravaju da njihovi učenici imaju poteškoća pri korištenju engleskoga jezika za prezentiranje kulturnih, prirodnih i tradicionalnih vrijednosti iz svoga užeg i šireg okruženja. Tvrdе kako učenicima nedostaje onaj dio engleskoga vokabulara koji se odnosi upravo na elemente navedenih vrijednosti.

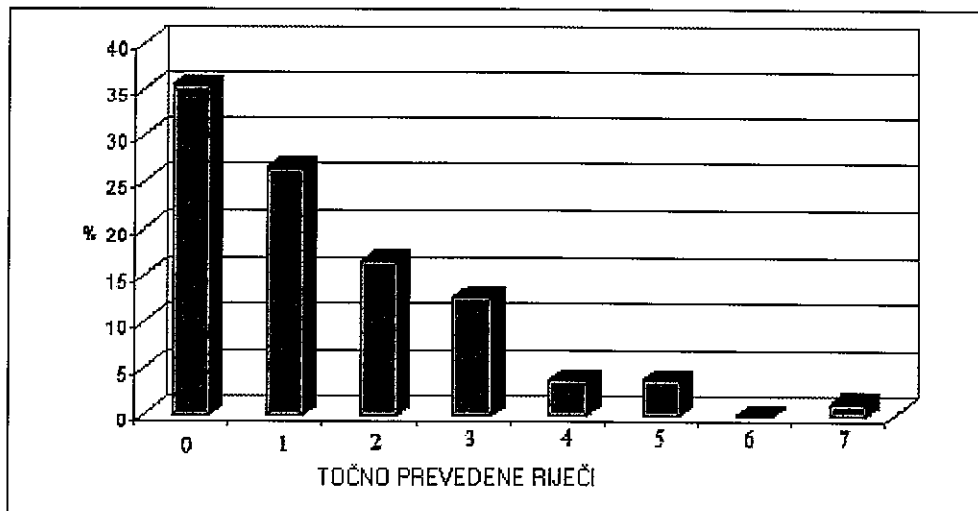
Kako bih sustavno ispitala utemeljenost takvih tvrdnji, sastavila sam vokabularni test koji sadrži riječi kojima se imenuju neke od učeniku dobro poznatih komponenti svakodnevnoga življenja kao i elementi kulturno-prirodnih obilježja učenikovoga neposrednog okružja. Kao takve, riječi iz našega vokabularnog testa ujedno su i sastavni dijelovi školskog kurikuluma, dakle, njihov se sadržaj učenicima redovito prezentira i kroz ostale školske predmete. Tu se, u prvom redu, misli na nastavni program prirode i društva i hrvatskoga jezika u ranoj školskoj dobi te na sadržaj zemljopisa, povijesti i biologije u višim razredima osnovne škole. S obzirom na to da se ovo istraživanje provelo na užem području Splita, u testu prevladavaju riječi koje se svojim sadržajem odnose na kulturnu i prirodnu baštinu dalmatinskoga podneblja kao užega zavičaja uključenih ispitanika.

Istraživanjem sam obuhvatila 142 učenika dviju osnovnih škola, među kojima je 79 učenika četvrtoga razreda i 63 učenika osmoga razreda. Test je proveden na samom kraju školske godine, što znači da su svi uključeni učenici četiri godine učili engleski kao strani jezik. Pritom treba naglasiti da četvrtaši iz moga istraživanja pripadaju prvoj generaciji učenika koji sustavno uče engleski od prvoga razreda osnovne škole. Tijekom četverogodišnjega perioda razredne nastave učenici su na satima engleskoga jezika razvijali sve četiri jezične vještine i bivali izloženi različitim oblicima provjere znanja, među kojima su i kraći vokabularni testovi (u četvrtom razredu) u kojima se od učenika tražilo da izolirane riječi na hrvatskom jeziku prevedu na engleski. U tom smislu, naš vokabularni test se čini prihvatljivim kako u odnosu na njihovu dob, tako i u odnosu na njima poznate metode učenja engleskoga jezika. Prije rješavanja testa ovim sam učenicima pružila i svojevrsnu olakšicu.

Naime, ukoliko nisu znali kako se određena imenica piše na engleskom jeziku, ali su istu znali izreći na tom jeziku, tada im je bilo dopušteno latinicom napisati njezin izgovor. Ovim sam htjela uzeti u obzir i eventualno točnu usmenu varijantu neke riječi. Međutim, navedena se uputa pokazala suvišnom jer je samo jedan ispitanik pribjegao toj metodi, i to kod imenice „magarac“ koju je, dakle, preveo kao „donki“. U konačnici, međutim, to nije imalo značajniji utjecaj na krajnji statistički ishod testa. Test je napravljen u obliku liste imenica na hrvatskom jeziku koje su učenici trebali prevesti na engleski jezik. Za učenike četvrtih razreda pripremljena je lista s 22 imenice (vidi *Prilog*). Istom zadatku su izloženi i učenici osmih razreda, ali s razlikom što su njima dane dvije liste imenica. Prva lista je identična onoj koju su dobili četvrtaši, dok druga lista sadrži novih 26 imenica koje se, s obzirom na sadržaj, uklapaju u nastavni program predviđen za osmi razred osnovne škole (vidi *Prilog*). Razlog zbog kojeg smo osmašima dali i listu predviđenu za učenike četvrtih razreda je taj što su učenici osmih razreda počeli učiti engleski jezik u dobi od 10 godina (u pojedinim slučajevima, devet godina), tj. u 4. razredu osnovne škole. S druge strane, kao što je već istaknuto, četvrtaši iz našeg istraživanja počeli su sustavno učiti engleski sa šest, odnosno, sedam godina, dakle, u prvom razredu. Uzimajući u obzir razliku u dobi, kada su započeli s učenjem engleskoga jezika, kao i različite nastavne materijale po kojima su učili, htjeli smo ispitati u kojoj će mjeri učenici osmih razreda biti (ne)uspješni u prevođenju imenica prvotno namijenjenih desetogodišnjacima.

Kao što se može vidjeti iz niže prikazanih grafova (*Slika 1. i 2.*), rezultati dobiveni statističkom analizom podataka obiju grupa ispitanika potvrđuju prilično siromašno poznavanje engleskih vokabularnih jedinica koje se odnose na elemente kulturne i prirodne baštine učenikova užeg i šireg okružja.

Slika 1.: Rezultati vokabularnoga testa kod učenika 4. razreda

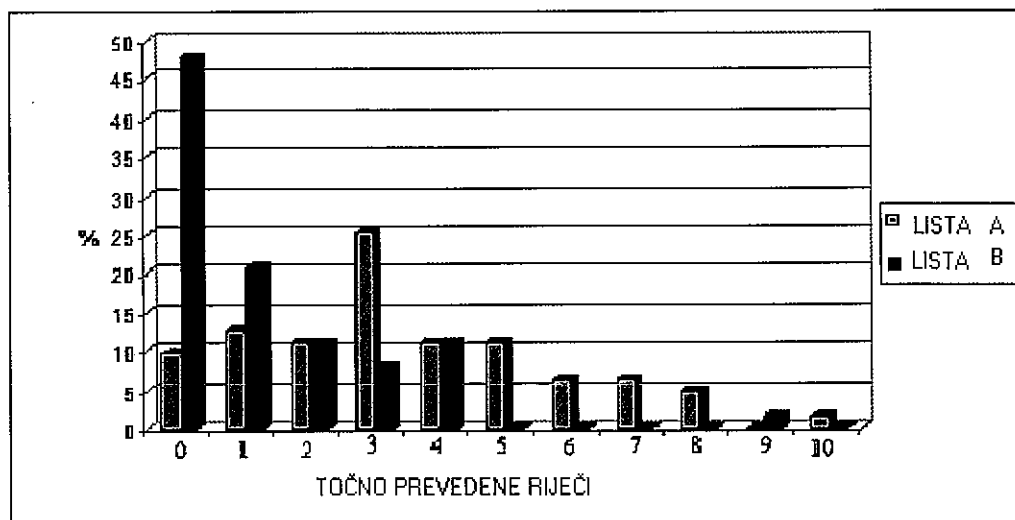




Sudeći prema rezultatima prikazanim na *Slici 1.*, 35,44% učenika četvrtih razreda nije uspjelo prevesti ni jednu jedinu riječ, dok je 26,58% uspjelo prevesti samo jednu imenicu na engleski jezik. Dvije riječi na engleskom uspjelo je identificirati 16,45% učenika, 12,65% je prevelo tri imenice, 3,79% četiri imenice, narednih 3,79% je uspješno prevelo pet imenica, dok nitko nije uspio prevesti šest riječi. Jedan učenik četvrtoga razreda je točno preveo sedam riječi, što ga čini najučinkovitijim u rješavanju testa. Nijedan učenik nije uspio prevesti sve riječi.

Imenice koje je 54% četvrtaša uspješno identificiralo na engleskom jeziku su: *magarac*, *karneval* i *Republika Hrvatska*, čime zaključujemo da su to riječi s kojima je većina učenika upoznata. Prema njihovim vlastitim komentarima, koji su uslijedili po završetku testa, *donkey* (hrv. magarac) i *carneval* (hrv. karneval) su vokabularne jedinice prezentirane u njihovim udžbenicima za engleski jezik, ali ne kao riječi koje se svojim sadržajem odnose na karakteristike njihovoga užeg i šireg zavičaja. Osim u udžbenicima, izraz *Republic of Croatia* (hrv. Republika Hrvatska) ili, jednostavno, *Croatia*, može se često čuti, ističu učenici, na televiziji, uglavnom u sportskim izviješćima.

Slika 2.: Rezultati vokabularnoga testa kod učenika 8. razreda



Slika 2. donosi rezultate vokabularnoga testa kod učenika 8. razreda, pri čemu su podaci vezani za listu riječi identičnu onoj koja je dana učenicima 4. razreda (lista A) istaknuti plavom bojom, dok su rezultati vezani za listu riječi sastavljenu isključivo za osmaše (lista B) istaknuti ljubičastom bojom. Što se tiče liste A, 9,52% učenika nije uspjelo prevesti nijednu riječ, dok ih je 12,69% uspjelo prevesti na engleski jezik samo jednu, 11,11% osmaša je na toj listi točno prevelo dvije riječi, 25,39% ih je prevelo tri riječi, 11,11% četiri riječi, isti postotak učenika je prevelo po pet riječi, dok je 6,34% uspjelo točno prevesti šest

riječi. Isti postotak učenika osmih razreda preveo je sedam riječi, 4,76% je bilo uspješno u prevođenju osam riječi. Nitko nije preveo devet riječi. Najuspješniji učenik uspio je prevesti na engleski jezik deset riječi. Kao i kod četvrtaša, nijedan učenik nije uspio prevesti sve riječi.

Slično kao i kod četvrtaša, vokabularne jedinice s liste A, koje je većina učenika 8. razreda uspješno prevela na engleski jezik, su: *Republika Hrvatska, otok, palača, karneval, pješčana plaža i magarac*.

Rezultati vokabularnoga testa vezani za listu B također evidentno ukazuju na vrlo oskudno poznavanje vokabulara engleskoga jezika usmjerenog prema elementima hrvatske kulturne i prirodne baštine. 47,61% učenika osmog razreda nije uspjelo prevesti nijednu jedinu riječ, 20,63% ih je prevelo samo jednu riječ, 11,11% učenika je prevelo po dvije riječi, 7,93% tri te 11,11% četiri riječi. Nijedan učenik nije uspio prevesti pet, šest, sedam ili ukupno osam riječi. Također nitko nije ponudio točne engleske ekvivalente za sve riječi s liste. Najuspješniji učenik uspio je prevesti devet riječi.

Sudeći prema dobivenim rezultatima vezanim za ovu listu, engleske riječi s kojima je većina osmaša upoznata odnose se na *Jadransko more, nacionalni park i katedralu*. Nakon provedbe testa obje grupe ispitanika bile su vrlo znatiželjne u otkrivanju engleskih ekvivalenata za ponuđene riječi izrazivši pritom želju da njihovi budući satovi engleskoga jezika uključe i upoznavanje takvih i sličnih engleskih vokabularnih jedinica.

Prikazano siromašno poznavanje dijela engleskoga vokabulara, koji se odnosi na elemente hrvatske kulturne i prirodne baštine, moglo bi se, barem djelomično, opravdati činjenicom da su takve vokabularne jedinice gotovo u potpunosti zanemarene u aktualnim udžbenicima engleskoga jezika. To se pokazalo u rezultatima moga ranijeg istraživanja (Vickov, 2007) u okviru kojeg sam izvršila kvantitativnu analizu četiriju udžbenika engleskoga jezika koji se koriste u hrvatskim osnovnim školama. Analiza je obuhvatila udžbenike namijenjene učenicima trećega, četvrtoga, petoga i osmoga razreda osnovne škole. Istraživanje se fokusiralo na one vokabularne jedinice u navedenim udžbenicima koje su se unutar izričito kulturološkoga konteksta odnosile na elemente hrvatske, odnosno, anglosaksonske kulture. Dobiveni rezultati ukazali su na evidentnu dominaciju kulturološki obojenih informacija iz strane, tj. anglosaksonske kulture kao i na gotovo posvemašnje odsustvo elemenata iz hrvatskoga kulturnog naslijeđa.

Istoj analizi podvrgla sam ovaj put daljnja tri udžbenika za engleski jezik koji, usklađeni s najnovijim edukativnim kretanjima u Hrvatskoj, nose oznaku „prema HNOS-u“. Riječ je o udžbenicima *Dip In 3* (udžbenik engleskog jezika za 3. razred osnovne škole, Mardešić, M., 2006., Zagreb, Školska knjiga), *Building Blocks 4* (za 4. razred, Čajo, K., Vranković, P., 2007., Zagreb, Profil) i *Way to go 3 plus* (za 6. razred, Breka, O., 2007., Zagreb, Školska knjiga), svi redom izdanja domaćih izdavačkih kuća. S obzirom na ranije istaknute dimenzije novoga hrvatskog kurikulumu, koji, između ostalog, naglašava važnost interdisciplinarnoga učenja i razvijanja svijesti o kulturnom i nacionalnom identitetu, zanimalo me je koliko su u tim udžbenicima zastupljeni elementi domaće (hrvatske) kulturne i prirodne baštine, a koliko elementi strane, tj. anglosaksonske kulture. Analiza se, dakle, usredotočila na identificiranje onih vokabularnih jedinica koje se unutar kulturološki obojenoga konteksta odnose na



elemente navedenih kultura.

Tablice 1. i 2. prikazuju leksičke jedinice iz navedenih udžbenika koje se odnose na anglosaksonsku i hrvatsku kulturnu i prirodnu baštinu.



Tablica 1.: Vokabularne jedinice koje se odnose na anglosaksonsku i hrvatsku kulturu u udžbenicima za 3. i 4. razred osnovne škole

3. razred Dip in 3		4. razred Building Blocks 4	
anglosaksonska kultura	hrvatska kultura	anglosaksonska kultura	hrvatska kultura
England a cowboy downstairs/upstairs Great Britain the Guard the River Thames Tower Bridge Big Ben the clock tower The London Eye Regent's Park pound pence London Zoo Buckingham Palace the Queen The Tower of London St Paul's Cathedral Trafalgar Square Nelson's Column the Museum of London double-deckers black taxis Oxford Street	the Adriatic Sea Croatia Croatian the River Sava St Mark's Cathedral Zagreb Zoo	doughnuts fish and chips McDonald's a Halloween party English breakfast a hamburger a hot dog Coca-Cola Great Britain a clock tower The Crown Jewels an underground a black taxi a double-decker The Queen Buckingham Palace Hyde Park St Paul's Cathedral Big Ben the Tube the Tower of London Oxford Street Trafalgar Square Admiral Nelson The Thames Tower Bridge	Croatian roast lamb grilled fish

Tablica 2.: Vokabularne jedinice koje se odnose na anglosaksonsku i hrvatsku kulturu u udžbeniku za 6. razred osnovne škole

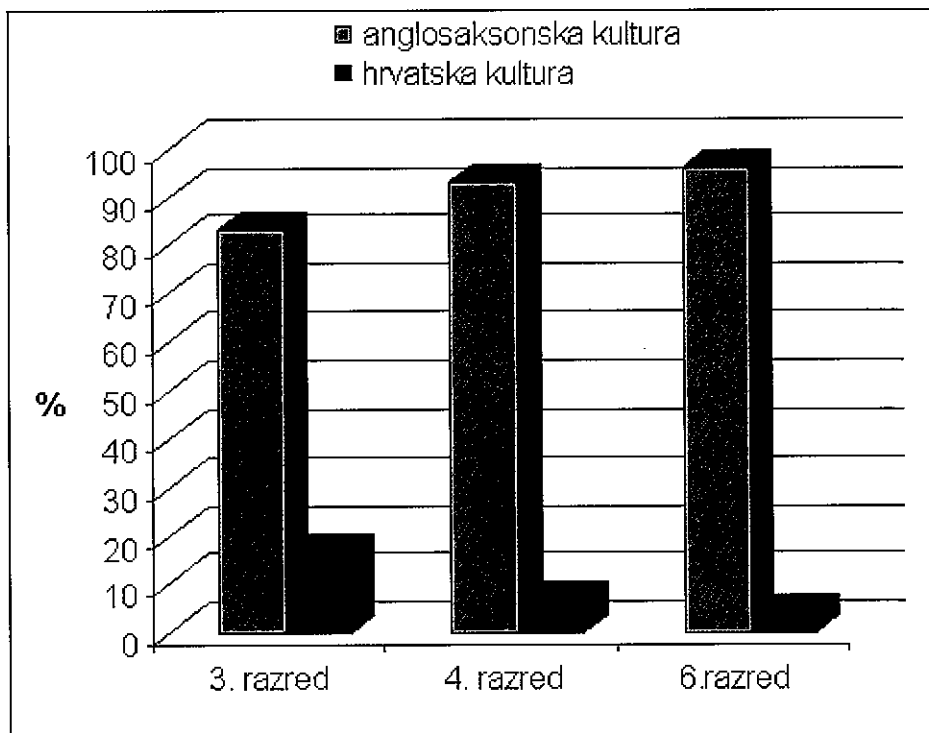
6. razred Way to go 3 plus	
anglosaksonska kultura	hrvatska kultura
the Houses of Parliament the British government Clock Tower Big Ben Trafalgar Square National Gallery Admiral Nelson's column Hyde Park Speaker's Corner the Tower of London Crown Jewels Windsor Castle the Round Castle Tower Bridge St Paul's Cathedral Westminster Abbey the British Museum the English Empire the Church of England Halloween All Halloween's Eve a jack-o' - lantern England the River Cam upstairs downstairs Scotland the Queen kilts bagpipes the Union Jack Wales The United Kingdom Northern Ireland God Save the Queen Republic of Ireland Buckingham Palace 10, Downing Street the Welsh the Highlanders Monarchy Celtic school uniforms cricket brunch fish and chips' shopspounds pence	Croatia Croatian



Prikupljeni podaci o vokabularu podvrgnuti su daljnjoj statističkoj analizi s ciljem kompariranja zastupljenosti vokabularnih jedinica koje se odnose na anglosaksonsku kulturu i onih koji su u svezi s elementima hrvatske kulture i tradicije.



Slika 3.: Zastupljenost vokabularnih jedinica koje se odnose na anglosaksonsku i hrvatsku kulturu



Sudeći prema rezultatima prikazanim na *Slici 3.*, analiza udžbenika potvrđuje izričitu dominaciju elemenata iz strane, tj. anglosaksonske kulture i tradicije kao i gotovo potpuno odsustvo elemenata iz domaće, tj. hrvatske kulturne i tradicijske baštine. Na vokabularne jedinice, koje sadržajno pokrivaju područja iz anglosaksonske kulture, otpada tako od 81% do 93% sveukupnih “kulturno obojenih” informacija.

S druge strane, više nego oskudno zastupljene leksičke jedinice koje se izravno odnose na sadržaje iz učenikove vlastite (hrvatske) kulture i tradicije nude se, ako uopće, tek kroz pokoju vježbu koja prati lekciju o Londonu. U takvim vježbama se od učenika traži da govore o Zagrebu kao glavnom gradu svoje domovine, o sebi i svom okruženju, a da prethodno nisu sustavno bili upoznati s potrebnim engleskim vokabularom za prezentiranje takvih sadržaja. Također se uočava ponavljanje leksičkih jedinica vezanih za anglosaksonski svijet, uglavnom za grad London, i u udžbenicima namijenjenim starijim učenicima osnovne škole. U njima se učenici izlažu daljnjem leksiku fokusiranom na kulturni i tradicijski aspekt engleskih govornih područja, što se, naravno, pozdravlja u smislu razvijanja interkulturalne svijesti i

poštivanja drugačijih kulturnih tekovina. Međutim, istovremeno se u udžbenicima ne nudi onaj dio engleskoga leksika koji bi učenicima omogućio prezentiranje sadržaja iz njihovoga vlastitog kulturnog, prirodnog i tradicijskog okružja.

4. PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE



U potpunosti prihvaćam tvrdnju da je inkorporiranje kulture-cilja, u ovom slučaju, anglosaksonske kulture, u proces učenja jezika-cilja (engleskoga jezika) od velike važnosti za učenike jer su tako u prilici bolje upoznati i razumjeti izvorne govornike, ali i razvijati interkulturalnu svijest i senzibilitet prema različitostima među kulturama (Peck, 1984, Kramsch, 1996). No, podržavam i ranije iznijeto mišljenje da je upoznavanje i njegovanje kulture vlastitoga naroda jedan od preduvjeta za razumijevanje i poštivanje kulture drugoga naroda. S obzirom na proces učenja engleskoga kao stranoga jezika, objedinjavanje elemenata domaće, tj. hrvatske kulturne, prirodne i tradicijske baštine kao izvanjezičnog konteksta s jezičnim, moglo bi uroditi višestrukom koristi. S jedne strane, djeca uče engleski jezik, a s druge obnavljaju već postojeća i stječu nova znanja o baštinskoj i tradicijskoj pozadini područja iz kojeg potječu razvijajući pritom, dakako, svijest o pripadnosti kako dotičnom užem lokalitetu, tako i narodu u cjelini. Osim toga, primjena novostecenoga jezičnog znanja ovim bi pristupom mogla biti olakšana i ubrzana zbog bolje dostupnosti izvanjezičnoga konteksta, što približava djecu doživljavanju uspjeha. Uspjeh na djecu, naime, djeluje iznimno motivirajuće i podiže im razinu aspiracije. Jedan od vidova doživljavanja uspjeha u mlađoj dobi u procesu učenja stranoga jezika reflektira se kroz sposobnost djeteta da na stranom jeziku imenuje dijelove stvarnosti koja ga okružuje i time osjeti praktičnu vrijednost znanja i vještina stečenih u školi. Stoga je važno da djetetu, kad god je to moguće, osiguramo mogućnost korištenja stranim jezikom u izvaninstitucionalnom okružju. To mu, dakle, neposredno dokazuje opravdanost i praktičnost njegovoga uloženog truda, osigurava mu doživljaj uspjeha i obogaćuje na planu izvanjezičnoga, tj. kulturnoga.

Prema dosadašnjim saznanjima, u većini udžbenika za učenje engleskoga jezika u ranoj školskoj dobi jezični materijal prezentira se u okviru određenih tematskih cjelina (*engl. topic-based teaching*) objedinjujući komunikacijske situacije gramatičko-semantički i pojmovno prilagođene mlađim učenicima. Tematske cjeline pritom dolaze iz interesnih sfera bliskih učenicima kao što su: moja obitelj, moj dom, prijatelji, mjesto gdje živim, omiljena jela, životinjski svijet itd. Takav pristup učenju stranoga jezika Scott i Ytreberg (1990) smatraju korisnim, praktičnim i uzbudljivim iz nekoliko razloga, među kojima izdvajamo tvrdnju da koncentriranjem na određenu temu "...sadržaj nastavnih sati automatski postaje važniji od samoga jezika. To znači da je lakše povezati nastavne sate s iskustvima i interesima učenika" (ibid:84). Upravo u takvom pristupu vidimo mogućnost korištenja elemenata kulturne i prirodne baštine učenikovoga užeg i šireg okružja kao sastavnice izvanjezičnoga konteksta u učenju engleskoga jezika.

Tematske cjeline koje bi sadržajno zadirale u navedene elemente mogu obuhvatiti različita područja svakodnevnoga življenja, od prehrane, opisa rodnog mjesta do biljnog i životinjskog svijeta.



Hrana je, na primjer, kao tema redovito zastupljena u engleskim početnicama. Jezične funkcije vezane za tu temu najčešće se odnose na izražavanje o onome što se voli, odnosno, ne voli, za navođenje omiljenog jela, nabranje raznih vrsta hrane i sl. Umjesto ustaljenoga odabira riječi poput *pizza, chips, fish and chips, hamburgers, doughnuts*, koji se mogu naći u svakodnevnim prehranbenim navikama anglosaksonskoga svijeta, ne vidim razloga zašto se za naše učenike, uz pomoć maštovito pripremljenih vizualnih referenata, ne bi mogli uvesti engleski ekvivalenti za npr.: *srdele, maslinovo ulje, višnja, rogač, smokva, mandarina, fritule, njoke*... U višim razredima bi im se mogli ponuditi i nešto složeniji izrazi kao što su *pečenje ispod peke, soparnik, viška pogača, vitalac*, sve redom poznati, specifični hrvatski specijaliteti. U ovom smislu sam bila ugodno iznenađena uključivanjem izraza *roast lamb* (hrv. pečena janjetina) i *grilled fish* (hrv. riba na žaru) u vokabular prezentiran u udžbeniku “*Building Blocks 4*”, za 4. razred osnovne škole. Iako nisu uvršteni u lekciju koja se bavi isključivo hrvatskom kulturom i tradicijom, navedeni izrazi ne samo da označavaju dio prehranbene tradicije hrvatskoga podneblja već su i rijetko osvježeno u prilično uniformiranoj ponudi leksičkih jedinica vezanih za hranu (vidi prethodno poglavlje).

Tematska cjelina koja se također može vrlo kreativno obraditi na temelju uporabe elemenata iz učenikove vlastite kulturne i prirodne baštine svakako je *biljni i životinjski svijet* za koji djeca obično pokazuju velik interes. Umjesto zebre, žirafe, slona, krokodila i drugih životinja koje ne obitavaju u neposrednom učenikovom okruženju, ali se, kako smo vidjeli na početku ovoga rada, redovito prezentiraju u udžbenicima za rano učenje engleskoga jezika, smatram da bi se djecu moglo ne manje uspješno podučiti engleskim nazivima i za životinje koje su specifične za djetetov zavičaj i koje djeca mogu lako identificirati na lokalitetu gdje žive. S obzirom na područje hrvatskoga primorja, moglo bi se učenike poučavati engleskim izrazima za sljedeće životinje: galeb, morski ježinac, priljepak, dupin, ali i za neke autohtone vrste poput magarca, prstaca, periske, sredozemne medvjedice koje, sudeći prema Bujasovu “*Velikom hrvatsko-engleskom rječniku*” (2001), imaju ekvivalente u engleskom jeziku. Slično je i s biljnim svijetom u kojem bi se trebalo fokusirati na biljke iz djetetova neposrednog okruženja – npr. šipak, orah, lavanda, ružmarin... U skladu s osnovnim metodičko-didaktičkim postavkama ranoga učenja engleskoga jezika, uputno je prilikom obrade navedenoga vokabulara urediti odgovarajući izložbeni prostor ili pano s kolažima iz određene teme i popratiti ga engleskim nazivljem. To ujedno predstavlja svojevrsnu integriranu aktivnost jer omogućuje povezivanje stečenoga znanja iz drugih odgojno-obrazovnih područja. Tu se prvenstveno misli na prirodu i društvo čiji nastavni program već od prvoga razreda osnovne škole inzistira, među ostalim, na istraživanju i upoznavanju zavičajnih posebnosti kao i razvijanje prema prirodnoj, kulturnoj i društvenoj sredini (Nastavni plan i program, 2006). Pomoću interdisciplinarnе paralele s drugim školskim predmetima, kako ističu Slattery i Willis (2001), djeca uče da je bit jezika, općenito govoreći, u značenju.

5. ZAKLJUČAK

Ovim sam radom pokušala skrenuti pozornost na mogućnost drugačijega pristupa odabiru leksičkih jedinica u udžbenicima predviđenim za rano učenje engleskoga kao stranoga jezika.

Uzimajući u obzir poteškoće koje učenici imaju u prezentiranju sadržaja iz vlastite kulturne i prirodne baštine, gotovo potpunu nezastupljenost takvih sadržaja u obliku engleskih vokabularnih ekvivalenata u nastavnim materijalima kao i temeljne postulate učenja riječi u mlađoj školskoj dobi, iznijetih u prvom poglavlju, smatram opravdanim usmjeravati udžbenički vokabularni korpus prema inkorporiranju onih vokabularnih jedinica koje se odnose na elemente iz učenikovoga vlastitog kulturnog, prirodnog i nacionalnog identiteta. Uvođenje, dakle, engleskih izraza za sadržaje iz učenikovoga kako neposrednog okruženja, tako i njegovoga šireg zavičaja, moglo bi rezultirati višestrukom koristi. Takvi leksički temelji bi im, u prvom redu, omogućili da govore o sebi, svom svakodnevnom življenju, o nečemu što se događa sada i ovdje. Na ovaj bi način djeca mogla redovito upotrebljavati engleske riječi u predmetnoj stvarnosti koja ih okružuje te ponavljanjem i uvježbavanjem istih u izvanučioničkom okruženju konsolidirati nova vokabularna znanja. Promišljajući izneseno u dugoročnijim okvirima, izlaganje učenika engleskim vokabularnim jedinicama, kojima se imenuju elementi iz njihove vlastite (hrvatske) kulturne i prirodne pozadine, moglo bi poslužiti i kao osnova za poboljšanje njihove komunikativne kompetencije. Naime, u skladu s komunikativnim pristupom učenju stranih jezika, prilikom komuniciranja na stranom jeziku učenici bi trebali biti aktivni, spontani i razgovorljivi (Kubanek-German, 2000). Takvom zahtjevnom zadatku moglo bi se, vjerujem, udovoljiti, među ostalim, osposobljavanjem učenika da upotrebljavaju strani (engleski) jezik u govorenju o sebi, njihovom lokalnom okruženju, njihovoj domovini te njezinom kulturnom i prirodnom naslijeđu. Upravo su te kategorije, u pravilu, elementi s kojima se mlađi učenici susreću kroz nastavni plan i program većine školskih predmeta, čime predstavljaju čvrstu podlogu ne samo za kvalitetnu dvosmjernu komunikaciju nego i za interdisciplinarno učenje. Uvođenje engleskih vokabularnih jedinica koje se odnose na hrvatsku kulturnu i prirodnu baštinu, u nastavne materijale moglo bi, nadalje, pridonijeti razvijanju učenikovoga vlastitog kulturnog i nacionalnog identiteta, što se smatra preduvjetom boljega međukulturalnog razumijevanja. Naposljetku, sposobnost uporabe engleskoga jezika, kao jezika globalne komunikacije, za prezentiranje vrijednosti iz vlastite kulturne i prirodne baštine korak je dalje u promoviranju i očuvanju istih u multikulturalnom svijetu današnjice.



PRILOG

Lista riječi za 4. r. (Lista A)

magarac –
 koza –
 puž –
 galeb –
 maslina –
 smokva –
 grožđe –
 višnja –



šipak –
 otok –
 županija –
 Republika Hrvatska –
 pješčana plaža –
 školjka –
 Sveta Pričest –
 jaslice –
 palača –
 veslanje –
 karneval –
 domovina –
 Dan državnosti –
 mandolina –

Lista riječi za 8. r. (Lista B)

ružmarin –
 mandarina –
 prstac –
 divlja svinja –
 jelen –
 pečena janjetina na žaru –
 tvrđava –
 dubrovačke gradske zidine –
 mramor –
 kamenolom –
 Plitvička jezera –
 paška čipka –
 narodna nošnja –
 vinarstvo –
 brodogradnja –
 toplice –
 samostan –
 krš –
 pitka voda –
 katedrala –
 razvedena obala –
 Jadransko more –
 nacionalni park –
 luka –
 Badnjak –

boćanje (igra balotama) –

LITERATURA

- Bayyurt, Y., Alptekin, C. (2000): *EFL Curriculum Design for Turkish Young Learners in Bilingual School Contexts*. U: Moon, J., Nikolov, M. (ur.), *Research into Teaching English to Young Learners: Pecs, University Press Pecs*, 312–318.
- Curtain, H. (2003): *Immersion Education and the Teaching of Subject Content*. U: *Studies in English Theoretical and Applied Linguistics: Andor, J., Horvath, J., Nikolov, M. (ur.), Pecs, Lingua Franca Csoport*.
- Dunn, O. (1993): *Developing English With Young Learners*. London, Macmillan Publishers Ltd.
- Farkasova, E., Biskupicova, K. (2000): *Teaching English from the First Grade of Primary School: Psychological and Pedagogical Perspectives*. U: Moon, J., Nikolov, M. (ur.), *Research into Teaching English to Young Learners: Pecs, University Press Pecs*, 121–136.
- Feng, A., Byram, M. (2002): *Authenticity in College English Textbooks – an Intercultural Perspective*, *RELC Journal*, 33 (2), 58–84.
- Halliday, M. (1973): *Exploration in the Functions of Language*. London, Edward Arnold.
- Kubanek-German, A. (2000): *Emerging Intercultural Awareness in a Young Learner Context: A Checklist for Research*. U: Moon, J., Nikolov, M. (ur.), *Research into Teaching English to Young Learners: Pecs, University Press Pecs*, 49–63.
- Medved Krajnović, M. (2001): *The lexical approach in early foreign language learning*. U: Vrhovac, Y. (ur.), *Children and Foreign Languages II: Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilište u Zagrebu*, 43–55.
- Mihaljević-Djigunović, J., Vilke, M. (2000): *Eight Years After: Wishful Thinking vs the Facts of Life*. U: Moon, J., Nikolov, M. (ur.), *Research into Teaching English to Young Learners: Pecs, University Press Pecs*, 67–86.
- Mihaljević-Djigunović, J. (2001): *Do Young Learners Know How to Learn A Foreign Language?* U: Vrhovac, Y. (ur.), *Children and Foreign Languages II: Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilište u Zagrebu*, 57–71.





- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006.): *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Petravić, A. (2004): *Slika o stranom i vlastitom u udžbenicima njemačkog jezika* (neobjavljena doktorska disertacija). Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Scott, W.A., Ytreberg, L.H. (1990): *Teaching English to Children*. New York, Longman.
- Sironić-Bonefačić, N., Jurko, N. (2004): *Pristup leksiku u nastavi talijanskoga jezika*. U: Stolac, D., Ivanetić, N., Pritchard, B. (ur.), *Suvremena kretanja u nastavi stranih jezika*: Zagreb-Rijeka, HDPL, 403–418.
- Slattery, M., Willis, J. (2001): *English for Primary Teachers*. Oxford, OUP.
- Szpotowicz, M. (2000): *Young Learners: How Do They Remember Vocabulary?* U: Moon, J., Nikolov, M. (ur.), *Research into Teaching English to Young Learners*: Pecs, University Press Pecs, 360–373.
- Vickov, G. (2007): *Learners' Own Cultural Identity in Early EFL*: U: Nikolov, M., Mihaljević-Djigunović, J., Mattheoudakis, M., Lundberg, G., Flanagan, T. (ur.), *Teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials*. Graz, European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Vilke, M. (1991): *Vaše dijete i jezik*. Zagreb, Školska knjiga.

LITERATURA NA INTERNETU

- Peck, D. (1984): *Teaching Culture: Beyond Language*. Yale-New Haven teachers Institute. (www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1984/3/84.03.06.x.html)
- Tas, E. I. (2005): *Exploiting students' own culture in EFL reading materials*. (www.teachingenglish.org.uk/iatefl2005/ron_6_conf.shtml)
- Tsui, A. (2005): *Language and identity*. (www.teachingenglish.org.uk/iatefl2005/ron_6_conf.shtml)
- Kramsch, C. (1996): *The cultural component of language teaching*, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdesprachenunterricht*, (www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm)

- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2005): *Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard*, Zagreb, (www.mzos.hr) Joint Framework for Assessing Progress in Teaching Foreign Languages and Pupil Self-Evaluation.



WHAT'S WRONG WITH „DONKEY“ AND „ROSEMARY“? (ON VOCABULARY TEACHING IN EARLY FLL)

Abstract

The paper draws attention to the possibility of developing a different approach to choosing lexical items in early EFL coursebooks. In regard to the difficulties Croatian EFL learners seem to have when presenting their own cultural and natural heritage in English, almost total neglect of such a context in EFL coursebooks as well as to the basic postulates of vocabulary learning at an early age, the author suggests incorporating vocabulary items related to learners' own (Croatian) cultural, natural and national identity into early EFL teaching material. Manifold advantages of the suggested approach are discussed.

Key words: vocabulary items, homeland (Croatian) cultural, natural and national identity, EFL coursebooks

