

UDK 811'24:371.3

Pregledni rad

Dužanka POPOVIĆ (Podgorica)

Filološki fakultet Nikšić

dusankap@ucg.ac.me

JEZIK U OBRAZOVNOJ VERTIKALI

U tekstu razmatramo uslove za usvajanje i razvoj jezika kao fenomena ljudske vrste od predškolskog perioda do kraja osnovne škole. Nastojali smo da, polazeći od postojećih teorija o usvajanju jezika i njegovog razvoja, preko analize činilaca koji doprinose uspješnom učenju i poučavanju utvrdimo da li postoje realne mogućnosti da se tokom institucionalnog obrazovanja dostigne značajna kompetentnost učenika u ovoj oblasti. S tim ciljem osvrnuli smo se na programe za rad u predškolskim ustanovama, predmetne programe namijenjene nastavi jezika i književnosti u osnovnoj školi, kao i na nastavu i ambijent u kojem se ona odvija, a djelimično i na kontekst, odnosno sredinu iz koje učenici dolaze. Sintetizovanjem činjenica koje su rezultat analize navednih segmenata u zaključke, pokazali smo kako je brižljivim povezivanjem planiranih obrazovno-vaspitnih ishoda i aktivnosti u obrazovnoj vertikali, polazeći od područja rada u vrtiću, pa preko nastave maternjeg jezika u osnovnoj školi, moguće obezbijediti pouzdan razvoj ovog kulturnog i društvenog fenomena i funkcionalizovati njegovu umjetničku i neumjetničku upotrebu. Time smo aktuelizovali već dobro poznatu, ali u praksi čudnovato zapostavljanu istinu da jedan obrazovni nivo podržava drugi, stvarajući u vertikali mogućnost da djeca postanu efikasni korisnici sopstvenog maternjeg jezika, ne zarad najviše ocjene, već da bi im kompetentnost na tom polju obezbijedila lakše snalaženje i opstanak u svim životnim situacijama i na svim životnim poljima.

Ključne riječi: jezik, obrazovni nivoi, nastava, učenje, pismenost

UVOD

Fenomen ljudske vrste, njeno posebno vlasništvo i privilegija – jezik! Fluid u kojem duboke tragove ostavlja istorija i koji tu istu istoriju pohranjuje u usmenom ili pisanom obliku, u kojem traju i gdje se susrijeću svi starosjedioci i savremenici, dolaznici i prolaznici jednog prostora, vremena i društvenih okolnosti... I svijeta u cjelini! Fenomen bez kojeg misao ostaje neopredmećena, sebično zamrznuta u nemuštosti, nepodijeljena i nepriznata... Bez kojeg nema znanja ni napretka, razumijevanja ni empatije... „Nijedna oblast života nije izvan jezika, a svaka od njih ima koristi od izučavanja jezičkih činilaca, koji ne samo da omogućavaju sporazumevanje među ljudima nego ga i sprečavaju“ (Kristal 1996: 1). Jezik – fenomen za koji svi tvrde da ga poznaju, jer je vlasništvo svih podjednako, i podjednako je samo svoj... Ljudskoj jedinki pripada onoliko koliko njime vlada i koliko postaje sredstvom njenog prosperiteta u svim životnim dobima i na svim životnim poljima. I dok njegovo usvajanje počinje u prvoj godini života, sveobuhvatno osvajanje počinje obrazovanjem.

Jezik se može definisati „kao sistemski organizovan skup jedinica i pravila za njihov kreativan i prikladan izbor, kombinovanje i upotrebu, prvenstveno sa funkcijom sporazumevanja, tj. kao komunikacioni znakovni sistem...“ (Radovanović 1986: 44), zatim kao „sistem znakova koji čoveku omogućuje razvijen društveni i duševni život, i koji se ostvaruju u opštenju među ljudima“ (Bugarski 1996: 15). Sve definicije jezika konačno se mogu svesti na to da je „jezik, u opštem smislu određen i uređen sistem znakova kojima je osnovna funkcija sporazumijevanje među članovima jedne društvene zajednice...“ (Šipka 2011: 20).

Efikasna upotreba jezika ili *jezička upotreba* oslanja se na urođenu *jezičku sposobnost* pojedinca da nauči i koristi uređeni sistem jezičkih znakova, te na *jezičko poznavanje* jezičkog koda. Ona nastaje onda kada jedinka u većoj ili manjoj mjeri savlada jezičko znanje i počne da se služi jezikom. I dok je jezička sposobnost u nadležnosti prirode, druga dva jezička svojstva stižu se i razvijaju. Stoga je prvi plan na kojem jezik određuje čovjeka upravo biološki plan. Kao specifični kod u ljudskom vlasništvu razlikovna je kategorija ljudskog roda u odnosu na sva druga ovozemaljska bića. Drugi plan je sociološki jer je čovjek društveno biće, a jezik koji koristi ukazuje na njegovu pripadnost zasebnoj društvenoj zajednici. I, konačno, individualni plan jezika uslovljen posebnostima svake jedinice. Kao društveno biće čovjek usvaja jezik, prije svega, u porodičnom domu, koji je, najčešće, ne samo dijalekat određenog kraja, već poseban i baš toj porodici svojstven jezički izraz sa snažnim uticajem na idiolekt njenih članova. Tome slijedi učenje, razumijevanje, prihva-

tanje i primjena standardne jezičke norme putem osvješćivanja pravila immanentne gramatike maternjeg jezika u jasan sistem jezičkih jedinica i njihovih posebnosti i pretočen u vlastiti i društveno prihvatljiv jezički izraz.

U nauci o jeziku ističe se polivalentnost njegovih funkcija, ali ga posebno markiraju tri osnovne funkcije: *komunikativna funkcija* kojom se obezbjeđuje sporazumijevanje, *ekspresivna funkcija* koja mu daje moć da izrazi emocije i *simbolička* – moć da obilježi. Kada je ekspresija u pitanju „funkcija jezičke prozodije i jeste da omogućujući davanje oduška našim stavovima za vreme govora“ (Kristal 1996: 10), dok simbolička funkcija u jezički fluid prenosi predmete objektivne stvarnosti i opredmećuje ono što postoji samo kao ljudska misao. Mišljenje koje uključuje jezik racionalno je ili logičko mišljenje i ono se odvija dok rješavamo problem, kazujemo priče, planiramo strategije djelovanja... Govorni čin obično je sublimacija ovih funkcija, njihovo kombinovanje u funkcionalne cjeline (Kristal 1996).

Iz osnovnih, proizilaze i druge važne funkcije jezika, kao što je kognitivna ili spoznajna funkcija „kojom jezik, povezan s mišljenjem, doprinosi širenju spoznaja o svijetu koji nas okružuje“ (Šipka 2011: 33). Prepoznat kao prenosilac usmenih narodnih predanja i sredstvo književnoumjetničkog stvaralaštva, te kao istorijska riznica, on trajno čuva podatke o zbivanjima i događajima, o zakonima i pravima u formi zapisa – pa ga nazivaju i „kulturna smotra naroda“ (Radovanović 1986: 53, 77, Bugarski 1996: 25–43). Stoga se u predmetnim programima namijenjenim nastavi jezika i književnosti u osnovnoj školi ističe da je „u jeziku sačuvano kulturno nasljeđe čovječanstva, a veliki dio ljudskog intelektualnog kapitala živi u jeziku i kao jezik“ (Predmetni program 2017: 3). Jezik je, dakle, i kulturološki fenomen, posebno obilježje pripadnosti grupi, ali i lični odraz pojedinca.

Posebno pitanje je složenost jezičkog izraza zajednice i diferencijacija toga izraza prema njegovoj namjeni, pa se na višem društvenom nivou razlikuju standardni jezici, dijalekti i žargoni. Prvi jezik koji dijete usvaja najčešće je jedan od dijalekata koji se koristi u porodici i sredini u kojoj ono odrasta. Spontano usvajajući jezičku normu nestandardnog jezičkog varijeteta, dijete počinje da ostvaruje prvu i najvažniju funkciju jezika – komunikaciju. „Normativnost je, dakle, upravo ono što drži jezički sistem na okupu i što od svakog idioma čini složeni mehanizam podoban za obavljanje komunikacijskih potreba ljudske zajednice koja se njime služi“ (Bugarski 1996: 162). Tako je i standardni jezik samo jedan od dijalekata na koje se svi jezici granaju i koji odražavaju regionalno i socijalno porijeklo njihovih govornika (Kristal 1996).

Standardni jezik je opšti normirani jezik nastao u procesu jezičke standardizacije u trenutku kada se u određenoj društvenoj zajednici javi potreba za što boljim razumijevanjem u svim oblastima društvenog života, pa se kao

sredstvo komunikacije i institucionalizovana norma proučava u svim školama i koristi u udžbenicima i sredstvima javnog informisanja (Škiljan 2002). Prihvaćene konvencije o upotrebi određenog varijeteta jezika jesu način da se lakše i kvalitetnije komunicira. Već u predškolskim ustanovama djeca počinju intenzivnije slušati ovaj varijetet jezika, dok u školama dostizanje standardnojezičkog govornog izraza postaje jedan od najvažnijih zadataka nastave. Usvajajući njegovu ortoepsku, ortografsku, gramatičku i leksičku normu, učenici unapređuju sposobnost sporazumijevanja i prepoznaju ga kao izraz kulture i književnosti kao umjetnosti.

Poznavanje standardnog jezika podrazumijeva i razlikovanje više njegovih stilova: osim već navedenog razgovornog stila ili jezika svakodnevne komunikacije, učenici upoznaju i razumijevaju posebnosti književnoumjetničkog, naučnog i naučnopopularnog, publicističkog i administrativnog stila. Svaki od njih učenici srijeću u svakodnevnom životu, pa ih je nužno izučavati u školi, odnosno spoznati njihove karakteristike i posebnosti.

Iako je cilj nastave jezika dostizanje standardnojezičkog izraza, supstandardni jezički varijeteti (idiomi obilježeni posebnim fonetskim, morfološkim, leksičkim i sintaksičkim oznakama) koje učenici u školu donose iz svojih porodica i sredine iz koje dolaze, ostaju važno polazište za usvajanje jezičkog standarda. Stoga se tokom nastave jezika oni njeguju, uvažavaju i izučavaju. Važan razlog za njihovo očuvanje jeste i identitet, s obzirom na to da su dijalekti, kao i jezici, jedan od načina za njegovo izricanje (Kapović 2006).

Jezička kompetencija važan je uslov uspješnog funkcionisanja ljudske jedinice u neposrednom okruženju, kao i društvu u cjelini, pa stoga i poseban zadatak obrazovnog sistema – od strukturiranih aktivnosti u vrtiću, pa sve do kontinuirane i sistematske poduke u osnovnoj, a zatim i srednjoj školi. Motivisana potrebom za ostvarivanjem kontakata sa okruženjem i zadovoljenjem prije svega elementarnih a zatim složenijih potreba čovjeka, jezička kompetencija obuhvata skup svih znanja i vještina neophodnih za jasnu komunikaciju putem jezičkog aparata. Tokom obrazovanja usavršava se upotreba jezika na svim njegovim nivoima, približavajući jezik svakodnevne komunikacije koji je najčešće neki dijalekatski varijetet, standardnom jeziku. „Čitanje i pisanje temeljne su vještine koje se nalaze u osnovi većine školskih i akademskih predmeta. Zato je njihovo adekvatno razvijanje preduvjet postizanja uspjeha u cijeloj vertikali obrazovanja te im u sustavu obrazovanja treba dodijeliti primjereno mjesto“ (Gazdić-Alerić et al. 2016: 11).

Važnost jezičke kompetencije ističe se i u evropskim dokumentima o obrazovanju, u kojima se ona od samog početka pojavljuje kao jedna od više ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Opredmećen u pismenosti, jezik je u sredi-

štu prve od osam ključnih kompetencija¹ za cjeloživotno učenje – kompetencije pismenost (European Commission 2018, 2018a). Sposobnost da se identifikuju, razumiju, kreiraju, izraze i interpretiraju koncepti, osjećanja, činjenice i mišljenja usmenim i pisanim putem sažeti su u jeziku, a neophodna znanja, vještine i stavovi da se ova kompetencija dostigne jesu one koje obuhvataju vladanje strategijama čitanja i pisanja kao ključnim jezičkim aktivnostima: razumijevanje pisanih informacija, posjedovanje dobrog rječnika, poznavanje gramatike na nivou njene funkcionalne primjene, razlikovanje umjetničke i neumjetničke upotrebe jezika, poznavanje ključnih tipova verbalne interakcije, prilagođavanje usmenog ili pisanog izraza situaciji u kojoj se koristi, poznavanje glavnih karakteristika različitih stilova u govoru i pisanju... Da bi bio kompetentan na ovom polju, učenik treba da zna da koristi različite izvore znanja, pronalazi, sakuplja i obrađuje informacije i formuliše argumente usmenim i pisanim putem (European Commission, 2018a). Dakle, pismenost kao mnogo složeniji koncept od onog koji je bio aktuelan sredinom i krajem prošloga vijeka, zahtijeva poseban napor onih koji djecu obrazuju i značajno drugačiji pristup takvom poslu.

Opis jezičke kompetencije kompatibilan je sa savremenom definicijom pismenosti usklađenom sa potrebama savremenog čovjeka. Tako, definicija čitalačke pismenosti koju nudi međunarodni PISA projekat, a koja se zasniva na stanovištu da pismenost u savremenom društvu predstavlja proces (jer očuvanje i razvoj pismenosti traje čitav život), glasi: „Čitalačka pismenost je razumijevanje, korišćenje napisanih tekstova i promišljanje o njima, kao i angažovanje na napisanim tekstovima, kako bi se ostvarili ciljevi i razvili znanje i potencijal za aktivno učešće u društvu“ (Ispitni centar 2017: 74). Kompleksnost ove definicije, pa prema tome i njena zahtjevnost kada je obrazovanje u pitanju, jasnija je kada se uporedi sa prethodnim definicijama u kojima je pojam pismenosti prvo definisan kao ovladavanje vještinama čitanja i pisanja slova i riječi, a zatim kao sposobnost osobe da sa razumijevanjem pročita i napiše kraći, jednostavan tekst o svakodnevnom životu (UNESCO, 1965).

Dostizanje standardnog jezika tokom obrazovanja i osvajanje kompetencije pismenosti kao sveukupnost manifestacije znanja, vještina i stavova koji je sačinjavaju, a dodali bismo i funkcija jednog jezika, u nadležnosti je, prije svega, vaspitno-obrazovnog sistema. To podrazumijeva efikasnost na ovom polju kako vaspitača u vrtićima, tako i nastavnika koji izvode nastavu maternjeg jezika i književnosti u osnovnim i srednjim školama, odnosno kontinuirano i sinhronizovano djelovanje u obrazovnoj vertikali. Savremeno

¹ Kompetencija pismenost, multijezička kompetencija, matematička, naučna i tehnološka kompetencija i inženjering, digitalna kompetencija, lična, socijalna i kompetencija učiti kako učiti, građanska kompetencija, preduzetništvo, kulturna svijest i sposobnost da se cijeni kreativna važnost ideja, iskustava i osjećanja (European Commission, 2018).

poimanje pojma pismenosti očigledno zahtijeva suštinski otklon od tradicionalnog koncepta nastave jezika – jedino tako se mladim ljudima može pružiti mogućnost da budu proaktivni članovi zajednice budućnosti, spremni za promjene i izazove koji ih u vremenu koje dolazi čekaju.

Složenost procesa poučavanja i učenja jezika na komunikacijskom i na lingvističkom nivou treba stalno imati na umu – na te procese utiču, prije svega, osobine ličnosti koja uči, motivacija za učenje i stilovi učenja, ali i organizacija i proces učenja i poučavanja, kao i nastavnik jezika, „njegove generičke i profesionalne kompetencije... i njegova osobnost, iskustvo poučavanja i razumijevanja složenosti učenja jezika“ (Češi 2018: 11).

Razvoj jezika kod djece odvijaće se i kada ne postoje ciljani stimulusi za njegovo napredovanje, no svakako će takav jezički izraz biti siromašniji i manje funkcionalan od onog koji je podstican i na kojem se intenzivno radilo. U tom smislu, važno je ispitati mogućnosti koje pružaju okolnosti u kojima se djeca jeziku poučavaju. To su, prije svega predmetni programi (kao teorijski, metodički i sadržajni okvir za nastavu jezika), zatim nastava jezika, tj. način poučavanja, kao i ambijent ili okružene za učenje.

Posebno osjetljivo mjesto u obrazovnoj vertikali, ne samo kada je u pitanju nastava jezika već i drugi segmenti obrazovanja, jeste nedovoljna povezanost između obrazovnih nivoa, a često i zapostavljanje (ili nerazumijevanje!) njenog suštinskoga značaja. Osim prelaza između predškolskog vaspitanja i polaska u školu, prekretnica je i prelazak iz razredne u predmetnu nastavu i, kasnije, u srednju školu. Razvoju jezika, dakako, može i treba da doprinese nastava i ostalih predmeta u školi tokom koje se jezik intenzivno koristi u različitim funkcijama i oblicima, no bazično podsticajna i odgovorna za jezik tokom obrazovanja svakako je nastava maternjeg jezika i književnosti čiji je fokus upravo na razumijevanju i razvoju ovog fenomena i čiji su realizatori najopremljeniji za poučavanje jeziku.

U ovom tekstu detaljnije ćemo razmotriti pomenute uslove u odnosu na predškolsko vaspitanje i osnovnu školu, s obzirom na to da se temelji jezika stiču upravo na prva dva obrazovna nivoa. Uticaj pomenutih uslova tumačićemo u odnosu na aktuelni pristip jeziku u čijem je središtu komunikativna funkcija jezika i jezik u upotrebi, a koji je u skladu sa aktuelnom definicijom čitalačke pismenosti (PISA) i koja oslikava suštinu kompetencije pismenost (Evropska komisija, 2018). Međutim, ne treba zaboraviti da kontinuiran rad na razvoju jezika treba nastaviti i na srednjoškolskom nivou, dakle, sve do završetka institucionalnog douniverzitetskog obrazovanja. Nakon toga, svaki pojedinac preuzima odgovornost za sopstveno očuvanje i unapređenje ove kompetentnosti, svjestan njenog značaja za uspješno obavljanje bilo kojeg posla, dakle za uspjeh na profesionalnom i ličnom planu.

USVAJANJE I RAZVOJ JEZIKA

Govor se uči i razvija od najranijeg djetinjstva i sve je više dokaza da prva znanja o jeziku dijete stiče još u prenatalnom periodu. Značaj ranog djetinjstva i predškolskog perioda za uspjeh djece u ovoj oblasti temelji se na prvim koracima koje dijete napravi na polju jezika i prvim konceptima koje mališan u tom periodu usvoji. Da bi ljudska jedinka ovladala jezikom i svrhovito ga koristila, treba da postane dobar slušalac i čitalac, te govornik i „pisac“. To znači da sve četiri komponente jezika koje ga čine najefikasnijim sredstvom ljudske komunikacije treba kontinuirano razvijati: slušanje i čitanje kao receptivne jezičke vještine, te govor i pisanje kao produktivne jezičke vještine.

Teorije o usvajanju jezika

Poznavanje teorija o usvajanju jezika važan su osnov za razvoj strategija putem kojih će se pomoći djeci da razviju svoje jezičko-kognitivne sposobnosti i tako osvoje sve mogućnosti koje im jezik kao sredstvo komunikacije i mišljenja pruža. Savršenstvo ljudskog uma i njegova priroda, porijeklo saznanja, sama priroda jezika i njegov odnos prema mišljenju, izazivali su rasprave i traganja naučnika kroz vrijeme. Konkretni uticaj na raspravu o porijeklu jezika i načinima njegovog učenja imali su filozofi racionalističke orijentacije (Spinoza, Dekart, Lajbnic) i filozofi empirističke orijentacije (Hjum, Berkli, Lok), tokom XVII i XVIII vijeka. Prvi su tvrdili da je stvarnost moguće spoznati samo mišljenjem, a da iskustvo i sredina nemaju ulogu u saznavanju, dok su empiristi smatrali da saznanje potiče iz iskustva.

Prve teorije o usvajanju jezika jesu bihevioristička i strukturalistička. Bihevioristi (prva polovina XX vijeka) smatraju da jezik čine nagomilani nizovi obrazaca koji su naučeni kroz veliki broj ponavljanja i uvježbavanja, a da presudnu ulogu u saznavanju (pa i u govoru i usvajanju jezika) ima iskustvo. Bihevioristička tumačenja brzo su kritikovana jer se govorni izraz kod djece javlja prije potrebe za oponašanjem, pa je stoga logično da ne može biti posljedica samo te aktivnosti (Prebeg-Vilke 1991). „Veliki doprinos istraživanju dječjeg jezika dali su strukturalisti (Blumfeld 1933) i bihevioristi (Skinner 1957), samim tim što su otvorili novo veliko istraživačko područje lingvistike“ (Češi 2018).

U savremenom proučavanju jezika naučnici su razmatrali ideje o kognitivnom i jezičkom razvoju polazeći sa jednog ili drugog stanovišta. Tokom XX vijeka formirane su tri ključne teorije sa tri različita shvatanja o procesu usvajanja jezika: nativistička, kognitivistička i socio-kulturna teorija. *Nativi-*

stička teorija (sredina XX vijeka) o usvajanju jezika polazi od osnovnih postulata generativne teorije. Jezik se smatra složenom specijalizovanom vještinom koja se kod djece, putem apstraktnog uređaja za usvajanje jezika, razvija spontano – bez svjesnih napora i formalnih instrukcija i nezavisno od ostalih kognitivnih sposobnosti. Za svoje tvrdnje, međutim, nativisti nijesu naveli dovoljan broj primjera niti su imali empirijske potvrde.

Kognitivisti se sa nativistima slažu da postoji uređaj za usvajanje jezika, ali da je najvažniji preduslov za razvoj jezičkih sposobnosti uticaj kognitivnog razvoja, a ne urođenost jezičke strukture (Pijaže i Inhelder 1988). Prva teza koju kognitivisti zastupaju jeste ona koja u svemu daje prednost kognitivnom razvoju, ističući da on prethodi govornom razvoju i uslovljava ga, ali ne i obrnuto. Druga teza zastupa stanovište da je jezički sistem ravnopravan i da dijete, pored kognitivnih sposobnosti, mora da posjeduje i izvjesne sposobnosti koje mu omogućavaju da kognicije kodira u specifično jezičke oblike (Kromer 1980). Kognitivističku hipotezu zastupa i Pijažeova škola „konstruktivizma“. Novija teorija ove orijentacije jeste kognitivno-funkcionalni pristup koji primarno zauzima psihološku perspektivu (Tomasello 2000).

Kroz postulate *socio-kulturne teorije* pronalazi se kompromis između teorije urođenosti (nativizma) i teorije učenja (konstruktivizma) – period druge polovine XX vijeka i početak XXI vijeka. Temelje socio-kulturne teorije postavio je ruski psiholog Lav Vigotski (1977) zastupajući ideju o društveno-interaktivnoj osnovi ranog usvajanja jezika i posmatranju socijalnih i kulturnih faktora kao izuzetno bitnih za razvoj viših mentalnih funkcija i kao izvor ontogenetskog i filogenetskog razvoja. Dijete se razvija pod direktnim uticajem kulturne sredine u kojoj boravi, u njegovoj interakciji sa okolinom, posebno sa roditeljima, pa je i u procesu usvajanja jezika kod djece uloga društvene sredine u kojoj dijete odrasta ključna za pojavu i oblikovanje govora.

Usvajanje jezika, jasno je, dešava se još od najranijeg djetinjstva, dakle, onda kada beba počinje da sluša govor roditelja u porodičnom okruženju primajući na taj način određene signale uobličene u jezičke poruke koje postaju modeli. No kada se kao krajnji cilj učenja jezika posmatra njegova svrsishodna primjena u svim kontekstima u kojima se njegov govornik može naći i potreba da ga njima prilagođava, onda „učenje jezika započinje institucionalnim odgojem i obrazovanjem, najčešće polaskom djece u vrtić“ (Češi 2018: 33). Ukoliko se navedeno u pravoj mjeri prepoznaje i prihvata, onda je moguće kroz obrazovanje obezbijediti njegove uspješne korisnike. To svakako mora biti jasno, prepoznatljivo i prihvatljivo, prije svega, onima koji djecu i mlade ljude do ove kompetentnosti vode.

Obrazovna vertikala – jezik u vrtiću

Rani razvoj i razvoj jezika. – U predškolskom periodu dijete razvija slušanje i govor, dakle receptivnu i produktivnu komponentu jezika dostupnu uzrastu o kojem je riječ. Kao dio složenog procesa komunikacije, govor označava mentalnu sposobnost koja ljudskom biću omogućava da se služi organizovanim simboličkim sistemom kao što je jezik. Na predškolskom uzrastu razvoj jezika temelji se (što znači: podstiče, prati i unapređuje) uglavnom na polju njegove komunikativne funkcije, kroz komunikacione situacije koje su dio svakodnevnog dječjeg životnog konteksta, u kojima djeca kontinuirano uočavaju realnu potrebu za njim. Okruženje u kojem dijete boravi u vrtiću, kao i aktivnosti koje se u svrhu razvoja jezika, konkretno govora, organizuju, stimulišu njegovu potrebu da komunicira sa vršnjacima i starijim osobama iz svog okruženja.

Da razmotrimo značaj predškolskog perioda za usvajanje vještina čitanja i pisanja i za dalji razvoj jezika u cjelini podstakli su nas, između ostalog, rezultati izloženi u međunarodnoj studiji u kojoj su upoređena čitačka postignuća učenika četvrtog razreda iz 40 zemalja svijeta, gdje se kao jedan od rezultata istraživanja ističe da su bolji uspjeh u čitanju u školi postigla djeca koja su barem godinu ili dvije pohađala predškolsku ustanovu (Mullis et al. 2012). Isto dokazuju i rezultati naučnog istraživanja o uticaju vrtića na spremnost za školu realizovanog u Sloveniji (Marjanovič-Umek et al. 2008), koji pokazuju da je boravak u vrtiću značajno pripremio djecu za usvajanje vještine čitanja, posebnu onu čiji su roditelji nižeg obrazovnog nivoa. Takođe, De Bruin-Parecki (2009) daje prikaz važnosti interaktivnog čitanja koje se provodi u vrtićima za kasniji školski uspjeh djece.

Pomenimo i istraživanje o ulozi i primjeni slikovnice u predškolskoj praksi realizovano u crnogorskim vrtićima, a kojim je utvrđena višestruka dobit od slikovnice za djecu. Za nas je posebno važan kognitivno-jezički domen u kojem se pokazalo da slikovnice stimulišu kognitivno-jezičke sposobnosti: govor, mišljenje, pažnju, maštu, pamćenje, zaključivanje, usvajanje pojmova, bogaćenje rječnika i rečenica, slobodnije i kreativnije izražavanje, ljubav prema knjizi i pisanoj riječi, kao i slikovnom izrazu, zatim auditivno-vizuelnu osjetljivost, te učenje po modelu i podsticaj za kreativno-stvaralačke aktivnosti (Novović i Popović 2019). U svakom slučaju, jasno je da predškolsko vaspitanje kao početni nivo u obrazovnoj vertikali niti može niti smije biti zanemaren kada se govori o postignućima i daljem jezičkom razvoju djece.

Pregled programa za rad sa djecom u predškolskim ustanovama koji slijedi daje uvid u znanja i vještine koje vaspitači treba da razvijaju kod djece godinu pred polazak u školu, dakle, na uzrastu od pet godina na polju jezika.

Kurikulum za predškolsko vaspitanje. – Koncept razvoja jezika u savremenim predškolskim ustanovama u kojima mališani uče i razvijaju se kroz svakodnevne ciljane aktivnosti i igru pod budnim okom stručnjaka, obrazovanih vaspitača, zasniva se na najsavremenijim dostignućima psihologije, psiholingvistike i neuronauke koja je posebno ukazala na značaj ranog djetinjstva za razvoj, napredovanje i čitav kasniji život ljudskog bića.

Umjesto zatvorenog sadržajno koncipiranog kurikuluma koji je primjenjivan prije obrazovne reforme 2001. u Crnoj Gori, usvojene su *Osnove programa* kao referentni kurikularni okvir za razvijanje programskih ciljeva po razvojnim područjima, čime su vaspitači dobili priliku da, oslanjajući se na vlastite profesionalne procjene, svom radnom kontekstu prilagođavaju otvoreni i ciljno-procesno strukturirani kurikulum (Mićanović i Novović 2015). U programima se posebno ističe važnost dječjeg proaktivnog djelovanja u kontekstu u kojem se podržava pravo na učešće i samostalno djelovanje svih učesnika, kao i njihov kolaborativno-participativni odnos i ističe uloga porodice i zajednice iz koje djeca dolaze (Novović 2018).

Rad sa djecom u vrtiću određen je putem dva dokumenta: *Program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju od 3 do 6 godina* (2011) i *Kraći program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju – rad sa djecom godinu pred polazak u školu* (2011). Mnoge aktivnosti značajne za razvoj jezika i njegovih komunikativnih vještina mogu se razvijati još od treće godine života, ali intenzivnije usvajanje predčitačkih sposobnosti vezuje se za posljednju godinu boravka u vrtiću. Zato se u *Kraćem programu...* (2011) u oblasti *Jezičke i govorne aktivnosti*, gdje se proces razvoja govora realizuje kroz svakodnevne životno-praktične i posebno planirane aktivnosti i kroz aktivnu jezičku praksu, nastavlja razvojem sposobnosti iz prethodnog perioda (bogaćenje rječnika, funkcionalna upotreba priloga, adekvatno izražavanje želja i potreba, jasno i razumljivo iskazivanje sopstvenih postupaka, iskustava, doživljaja i ideja, razvoj govornog stvaralaštva, upoznavanje sa jednostavnim, narodnim i umjetničkim književnim vrstama i dr.).

U godini pred školu govorne aktivnosti djeteta postaju složenije pa ono daje objašnjenja za svoje postupke, postiže priličnu tačnost u opisivanju situacija koje izazivaju strah, bijes i tugu, poštuje potrebe i želje drugih, pravi kompromise, dogovara se. Znanje o svijetu koji ga okružuje upotpunjuje tako što komentariše i sudi o vrlinama i manama likova iz književnih djela, pokazuje simpatije prema nekom od njih, identifikuje se sa njim. Nakon toga, slijede svrsishodni tipovi aktivnosti i korisna metodska uputstva za uspješno vođenje djece ka usvajanju i unapređenju jezičkih vještina (vidi: *Kraći program...* 2011). U programu se takođe ističe da vaspitač treba da bude model pravilnog,

razgovijetnog i preciznog govora, ali da istovremeno uvažava karakteristike lokalnog govora koji dijete donosi iz roditeljskog doma.

Osvrt na ciljeve i smjernice u aktualnim programima namijenjenim predškolskom obrazovanju koji se odnose na razvoj jezika i jezičkih vještina za predškolsku godinu boravka u vrtiću, potvrđuje da vaspitači imaju jasan okvir u kojem mogu organizovati svrsishodne aktivnosti usmjerene na usvajanje i razvoj jezika i njegovu funkcionalnu primjenu.

Aktivnosti i okruženje koje doprinosi razvoju jezika. – U predškolskoj ustanovi posebno je važno obezbijediti sredinu bogatu stimulusima za razvoj jezičkih vještina. Poznato je da okruženje u kojem djeca borave može snažno uticati na njihova interesovanja i pobuditi različite potrebe, pa će svaki njegov segment koji podstiče govor biti dragocjen i usmjeravajući. U jezički stimulativnoj sredini djeca će od najranijeg doba uočiti i razumjeti činjenicu da odrasli ljudi iz različitih vrsta pisanih materijala (knjiga, časopisa, novina...) dobijaju informacije koje su im potrebne i koje im pomažu da se snađu u određenoj situaciji, te da slušanje priča pruža poseban užitek i zabavu. Prepoznavanje svrhovitosti ovih fenomena podstiče kod djece intrinzičnu motivaciju za usvajanjem vještina čitanja i pisanja još u predškolskom periodu. U takvoj sredini vaspitač će lakše kreirati podsticajnu atmosferu u kojoj djeca rado komuniciraju i u kojoj ima mnogo prilika da posmatra, prati, upoređuje i tumači reakcije djece i procjenjuje nivo njihovih komunikacijskih sposobnosti.

Dio takvog ambijenta svakako su i knjige namijenjene djeci, pa važnu ulogu u razvoju jezika ima slikovnica kao njihova prva knjiga. O kompleksnosti slikovnice svjedoči sljedeća definicija: „Slikovnica je i tekst i ilustracija i cjelokupni dizajn, ona je proizvodni i komercijalni predmet, socijalni, kulturni i istorijski dokument, i konačno, djetetovo iskustvo. Kao umjetnički oblik ona podrazumijeva međuzavisnost slika i riječi, na istovremenoj pozornici dvostranice, kao i dramu okretanja stranica“ (Bader prema: Hameršak i Zima 2015: 164). Kako se u slikovnici koriste dva komunikacijska koda: slika i tekst, tj. likovno i jezičko predstavljanje stvarnosti, značenje u njoj stvara se upravo u međudjelovanju tekstualnog i likovnog slikovničkog nivoa, po čemu se ona uglavnom i razlikuje od ilustrovane knjige (Hameršak i Zima 2015).

I koliko god da slikovnica, nezavisno od oblika i količine teksta zaista doprinosi razvoju jezika u svim njegovim komunikacionim aktivnostima (jer slika uvijek može biti dobro sredstvo za podsticanje govora), posebnu vezu sa školom, tj. njen značaj u obrazovnoj vertikali prepoznavamo u slušanju/čitanju slikovnica čiji ih tekst (sadržina i vrsta) određuje kao slikovnice spoznajnog tipa (informativne i poučne) i slikovnice poetskog tipa (umjetničke slikovnice) (Crnković i Težak 2002).

Slikovnice spoznajnog tipa (informativne i poučne) pomažu djeci da spoznaju prirodno i društveno okruženje, upućuju ih u osnovne matematičke pojmove, usvajanje predčitačkih vještina i pisane riječi. Njihova primarna vrijednost nije u umjetničkom doživljaju i užitku, nego u ponudi novih informacija (Martinović i Stričević 2011). Zato će djeca prilikom čitanja/slušanja i analize informativnih slikovnica sticati nova znanja iz različitih oblasti prirodne i društvene sredine i razvijaće rječnik u odnosu na određenu specifičnu oblast (npr. bašta, voćnjak, kuhinja, biblioteka...). Jezički korpus koji stiču tokom rada na ovoj vrsti teksta unaprijediće njihovo razumijevanje prirodne i društvene sredine i sposobnost da, na primjeren način, iskažu lične potrebe i govore o onome što su upoznali i razumjeli, zapravo naučili.

Slikovnice poetskog tipa (umjetničke slikovnice) usmjerene su na doživljaj njihove sadržine i buđenje posebne emocije, tj. uspostavljanje unutrašnjeg odnosa između čitaoca/slušaoa i svijeta slikovnice, baš kako se dešava prilikom čitanja priče, pjesme ili nekog drugog književnog djela (Crnković i Težak 2002). „Književno djelo i njegov recipijent ravnopravni su sudionici literarne komunikacije i slikovnica može dodatno osnažiti taj estetski dijalog“ (Lazzarich 2011: 62). Čitanje/slušanje slikovnice poetskog tipa organizuje se u drugačijim okolnostima u odnosu na čitanje informativnih slikovnica – događa u okruženju koje obezbjeđuje uranjanje u poetski svijet i potpuno uživanje u priči. Cilj ovoga čitanja/slušanja, jeste buđenje emocije i posebnog doživljaja izazvanog sadržinom pročitano. Djeca intuitivno osjećaju razliku u jeziku jednih i drugih slikovnica, prilagođavajući se spontano i jednom i drugom stilu, tj. i neumjetničkoj i umjetničkoj upotrebi jezika, suštinski razlikujući njihovu namjenu.

Polazeći od teksta kao smislene jezičke cjeline i njegovog razumijevanja, dolazi se do manjih jezičkih jedinica na kojima je moguće razvijati fonemsku svjesnost – najvažnijeg koraka na putu osvajanja sposobnosti čitanja i pisanja. Fonemska svjesnost jeste uočavanje glasova (fonema) u riječi i sposobnost djeteta da riječi podijeli na foneme, elementarne jedinice, kao i mogućnost da ih ponovo poveže u riječ. To je prva stepenica u osvajanju vještine čitanja i pisanja, jer od nje direktno zavisi vještina dekodiranja zapisa (čitanje) ili kodiranja onoga što se izgovori (pisanje) (Čudina-Obradović 2014).

Prethodna razmatranja pokazuju da dosljedna realizacija pristupa jeziku koji se predlaže u kurikulumu za predškolsko obrazovanje omogućava bazičnu podršku razvoju pismenosti u školi i čini dobru osnovu za naredne korake u ovoj oblasti.

Obrazovna vertikala, drugi nivo – jezik u osnovnoj školi

Usvajanje jezika u školi od sredine prošlog vijeka do danas odvijalo se kroz dva ključna pristupa – tradicionalni strukturalistički pristup i jezik u upotrebi. Strukturalistički pristup koji je i danas prisutan u značajnoj mjeri, zasnivao se na savladanju strukture jezika i svjesnom analiziranju gramatike, zapamćivanju pravila potrebnih za njeno funkcionisanje kroz „analizu klauze“ i „dijagramiranje“. Nasuprot ovom pristupu, razvio se pristup *jezik u upotrebi* koji se uglavnom zasnivao na analizi jezika u svakodnevnoj primjeni s namjerom da učenici na taj način razviju svijest o suštini i značaju jezika i njegovom korišćenju. Koliko je prvi pristup učenicima bio naporan i neefikasan kada je upotreba jezika u pitanju, toliko je drugome nedostajala sistematična analiza jezika kao i deskriptivni aparat koji bi im olakšao razumijevanje određenog jezičkog diskursa i razgovor o njemu (Kristal 1996).

Kao najprimjereniji ispostavio se pristup kojim se nastoji izazvati učeničko interesovanje za jezik, upoznavanje sa strukturalnim elementima jezika i razumijevanje jezika kao sistema. Takođe, neophodno je insistirati na njegovoj funkcionalnoj dimenziji kroz demonstraciju upotrebe jezika u svakodnevnim životnim situacijama. Na taj način paralelno će se unapređivati lingvistička i komunikativna kompetentnost učenika, bez čega nema cjelovite kompetentnosti na polju jezika u školi (Kristal 1996).

Predmetni program za crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost. – Kada govorimo o predmetnim programima, prije svega, istaći ćemo značaj njihove, makar djelimične, otvorenosti. Tradicionalni programi uglavnom su bili zatvorenog tipa, preskriptivnog karaktera, sa eksplicitnom podukom šta i kako raditi. Sadržaji su bili u potpunosti obavezujući, a broj časova po predmetnim oblastima fiksiran. Takvi programi nijesu ostavljali mogućnost promišljanja i uključivanja posebnosti sredine kao važnog faktora za efikasno poučavanje. Stoga se u vaspitno-obrazovni sistem u Crnoj Gori, u sklopu velike obrazovne reforme sa čijom se pripremom i realizacijom počelo prve decenije XXI vijeka i, ujedno, s ciljem prevazilaženja transmisivne nastave zasnovane na usvajanju činjeničnih i stoga često nefunkcionalnih znanja, uvode djelimično otvoreni predmetni programi čije teorijsko utemeljenje jeste konstruktivistička teorija učenja i nastavni proces usmjeren na učenika. Zasnovanost na ciljevima (2004), a zatim na ishodima (2017) koji se postižu kroz odabrane aktivnosti, bez precizne i obavezujuće podijeljenosti postojećeg fonda časova na podcjeline predmetnih oblasti i njegova djelimična otvorenost omogućava prilagođavanje vremenske posvećenosti određenoj tematici usklađenoj sa potrebama učenika sa kojima se trenutno radi, kao i mogućnost izbora jednog dijela sadržaja putem kojih se mogu dostići pojedini obrazovno-vaspitni ishodi i ishodi učenja.

U savremenim programima jezik se prepoznaje kao oruđe za razmišljanje, samoiskazivanje i komunikaciju, za uspostavljanje društvenih relacija, za čuvanje i prenošenje kulturne baštine i napredak pojedinca i društva. Njegova svrha jeste da učenika osposobi za jasno, tačno i prikladno sporazumijevanje standardnim jezikom i omogući mu prihvatanje, razumijevanje, vrednovanje i stvaranje različitih govornih i pisanih tekstova svjesnom primjenom komunikacijskih strategija. Poznavanje književnosti, u čijoj se osnovi nalazi jezik, doprinosi vaspitavanju učenika kao samostalne, slobodne, kreativne i kulturne ličnosti, svjesne sopstvenog identiteta i identiteta svog naroda, odnosno nacionalne ili etničke grupe. Čitanjem književnih djela učenik razvija svoj emocionalni život i bogati sliku o svijetu, znanje o samom sebi i o drugim ljudima, o ljudskim iskustvima i imaginaciji (Predmetni program, 2017).

Prethodno parafrazirani izvodi iz aktuelnog predmetnog programa pokazuju značaj jezika pa time i nastave jezika i književnosti za dalji život i rad učenika. Oni jasno ukazuju na to da je jezik u osnovi svega, te da formalna raspodjela na nastavu jezika i nastavu književnosti, zapravo upućuje na njegove dvije upotrebe: neumjetničku i umjetničku upotrebu. Pri tome se u okviru nastave jezika izučavaju gramatika i pravopis, a u nastavi književnosti stižu književnoterijska i književnoistorijska znanja. Stvaranje usmenih i pisanih tekstova po ugledu na čitane takođe je raspoređeno na ove dvije oblasti i usklađeno sa tipom teksta koji se čita.

Komunikativni pristup koji se nalazi u osnovi aktuelnog programa namijenjenog nastavi jezika u osnovnoj školi zasnovan je na korišćenju jezičkih inputa impostiranih u komunikativnu situaciju, kontekstualizovanosti nastavnih sadržaja i fleksibilnosti nastavnih modela, što kod učenika stvara uvjerenje da uče „živu“ gramatiku (Veljković-Stanković 2013). Kompetentnost na polju komunikacijske funkcije jezika omogućava učenicima da usvoje osnove čitalačke, medijske, informacione i interkulturalne pismenosti, što je preduslov za lični razvoj, uspješno školovanje, cjeloživotno učenje i kritički odnos prema nizu pojava u društvenom i poslovnom životu (Predmetni program, 2017).

Vertikalna korelacija u okviru predmeta ostvaruje se po principu razvojne spirale, pa je lako uočiti da se većina obrazovno-vaspitnih ishoda kao opšte kategorije ponavlja iz razreda u razred i proširuje novim ishodima učenja kao konkretnijim odrednicama, čime se obezbjeđuje sistematičnost i povezanost sadržaja koje djeca usvajaju. Takođe, ostvaruje se razumijevanje jezika kao sistema u kojem svaki novi pojam ili kategorija ima svoje mjesto.

Da bi učenik postao kompetentan čitalac i ovladao pismenošću u cjelini mora poznavati i primjenjivati strategije čitanja umjetničkih i strategije čitanja neumjetničkih tekstova (Popović 2019). I dok su se u ranijim programima uglavnom predlagala samo literarno vrijedna djela nacionalne i svjetske

književnosti, dotle se informativni, naučno-popularni, stručni, publicistički i tekstovi s praktičnom namjenom nijesu smatrali važnim za proučavanje u školi. Takav odnos prema čitavoj jednoj oblasti jezika koju u nastavi očigledno možemo zanemariti, ali u životu ne, mogao bi biti uzrok slabog uspjeha crnogorskih petnaestogodišnjaka na PISA testiranju iz čitalačke pismenosti (vidjeti: PISA u Crnoj Gori, 2017).

Osim umjetničke i neumjetničke upotrebe jezika, programom se upućuje na uviđanje i razumijevanje situacija kada i koji varijetet jezika je primjereno koristiti – standardni jezik ili lokalni govor i žargon, poštujući gramatička pravila ili uzus izabranog varijeteta. Učenici, takođe, treba da razlikuju situacije u kojima se koristi zvanično obraćanje, od nezvaničnih okolnosti u kojima je dozvoljena upotreba lokalnog govora, kao i lični jezički izraz.

Prvi ciklus (I, II i III razred). – Čitav prvi ciklus posvećen je opismenjavanju učenika, odnosno savladavanju vještina čitanja i pisanja na nivou njihove funkcionalne primjene i shodno uzrastu. Takav pristup omogućava individualizaciju nastave početnog opismenjavanja i može, ako se pravilno razumije i koristi, biti garant svoj djeci da će steći vještine i znanja potrebne za uspješno osvajanje kompleksnih aktivnosti čitanja i pisanja. Produženo trajanje nastave početnog čitanja i pisanja, a posebno prvi razred kao priprema za opismenjavanje, pozitivno je ocijenjeno s obzirom na to da sva djeca još uvijek ne pohađaju predškolske ustanove i stoga ne posjeduju fond znanja neophodan za ulazak u svijet čitanja i pisanja (Vučković 2008).

Prvi ciklus kao obrazovna cjelina mogućnost je, dakle, da se svim učenicima obezbijedi jezički stimulativna sredina u kojoj oni imaju priliku da čuju gramatički pravilan govor koji sadrži složene rečenice sa veoma čestom upotrebom veznika i zamjenica, upotrebom predloga koji označavaju vremenske, prostorne i druge odnose, širokom upotrebom priloga i pridjeva, logički koherentnim i izgrađenim porukama. To je sredina u kojoj su djeca okružena knjigama i različitim pisanim materijalima i svakodnevno im se demonstrira čemu oni služe. Djeca uočavaju razliku između standardnoga jezika i lokalnog govora, imaju značajno bogatiji rječnik i sposobnost slaganja riječi u rečenice, kao i razvijeniju sposobnost pripovijedanja (Kunst-Gnamuš 1979, u: Kordigel-Aberšek i Saksida 2002). Takva sredina predstavlja suštinsku prednost jer djeci omogućava brže napredovanje i uspješno dostizanje ishoda učenja, počevši od namjene pisanog teksta i njegovog izgleda, razlikovanja glasova i njihovih oznaka do upoznavanje pojedinih slova i njihovog svrhovitog korišćenja (Kordigel-Aberšek i Saksida 2002). I, naravno, povezivanje sa porodicom jer „da bi učenik postao strateški čitalatelj, čitalatelj koji čita sa razumijevanjem, kojemu je čitanje svakodnevna i cjeloživotna aktivnost, važno je da i školsko i porodično okruženje potiče razvoj djetetove čitalačke kompetencije“ (Bakota i Pandurić 2019: 193).

U prvom ciklusu rad na osvajanju pismenosti oslanja se na znanja i vještine stečene u vrtiću – tokom prvog razreda nastavlja se sa uočavanjem funkcija i svrhe pisanog jezika, tehničkim i dogovornim karakteristikama pisma, a posebno se insistira na uočavanju glasovne strukture riječi i utvrđivanju fonemske i fonološke svjesnosti s usmjerenjem na grafo-foničko znanje, učenje slova i usvajanje vještina čitanja i pisanja.

Takozvane analitičko-sintetičke vježbe treba da budu intenzivne tokom cijelog prvog ciklusa i usklađene sa individualnim potrebama svakog djeteta u razredu. Kada dijete postane svjesno činjenice da svaka riječ ima određenu glasovnu strukturu, ono će brzo spoznati korespondenciju između glasa i dogovorenog znaka za taj glas tj. slova, uočiti kako izgledaju grafičke zamjene za svaki glas i učiti kodiranje i dekodiranje riječi upotrebom slova. Između sedme i osme godine, dakle tokom prvog ciklusa, djeca će automatizovati azbučno načelo (svaki glas ima svoj znak – slovo), prepoznavati velika i mala slova, razumjeti semantičko i sintaksičko značenje riječi i uočavati njihov redak u rečenici, te steći prva pravopisna znanja (Čudina-Obradović 2014). Da su ova vježbanja posebno važna, kao i ona koja bogate učenički rječnik i podstiču čitanje s razumijevanjem u čemu se uvijek polazi od smislenih tekstova različitih vrsta, potvrđuje više naučnih istraživanja fonemske svjesnosti (Cunningham 1990; Čudina-Obradović 1999; Kolić-Vehovec, Bajšanski 2003; Anthony i Lonigan 2004; Gromko 2005; Pufpaff 2008).

Osim što u prvom razredu djeca čitaju s učiteljem i slušaju njegovo čitanje, imaju mnogo više prilika da vide i *kako se piše* tj. kako učitelj pravi zapise (na običnoj tabli, na čart tabli i sl.). Oni razumiju da se prilikom pisanja glasovi pretaču u slova, da ono što su upravo izgovorili može biti trag na papiru i da se taj zapis može pročitati, da se napisanoj riječi uvijek može vraćati kao što se vraćamo omiljenim pričama, pjesmama i drugim zanimljivim tekstovima... Učestvujući u takvoj aktivnosti, djeca sasvim spontano i bez pritiska da nešto zapamte i u tom času primijene ili reprodukuju, uočavaju mnoge karakteristike pisanoga jezika usvajajući njegove konvencije (piše se slijeva na desno, odozgo nadolje, riječ je cjelina, rečenica je cjelina, postoje velika i mala slova, znaci interpunkcije i sl.). Tako će u drugi razred krenuti sa mnogim znanjima o pisanom tekstu, a da ih, zapravo, niko tome nije direktno poučavao.

U prvom razredu nastavlja se s intenzivnim čitanjem informativnih i poučnih slikovnica, kao i onih koje su skraćene forme poznatih bajki, basni i priča, tj. poetskih slikovnica.

U drugom i trećem razredu djeca počinju samostalno čitati, razvijaju se i unapređuju vještine čitanja i pisanja i jasnije diferenciraju neumjetnički i književnoumjetnički tekstovi – i jedni i drugi usklađeni sa obrazovno-vaspitnim ishodima u predmetnom programu. Proširuju se dječiji uvidi u specifičnost

jezika upotrijebljenog u jednoj i drugoj vrsti teksta. Iskustveno i intuitivno prepoznavanje ogoljenosti i čvrstine stila u tekstu koji nudi samo informacije i jasno osjećanje prefinjenosti, mekoće i emotivnog naboja književnoumjetničkog jezičkog izraza, počinje se temeljiti na prepoznavanju osnovnih jezičkih sredstava koja doprinose jednome ili drugome, čime se ulazi u svijet različitih jezičkih struktura koje će otkrivati i u cjelini razumjeti u narednim razredima. Zato možemo reći da učenik u prvom ciklusu proširuje znanje o umjetničkoj i neumjetničkoj upotrebi jezika razumijevajući njihove bazične osobine. Tako dijete oblikuje širok vidokrug očekivanja, koji u narednim razredima proširuje samostalnim čitanjem novih tekstova (Kordigel-Aberšek i Saksida 2002). Provjera razumijevanja čitanog/slušanog, organizacija rasprave na temu teksta, te saopštavanje ličnih utisaka o pročitanoj logičan su i neizostavan korak na putu osvajanja ove vještine.

Savladavajući vještinu čitanja na neumjetničkim tekstovima, a zatim i na umjetničkim, djeca se uvode u različite strategije čitanja (strategija čitanja umjetničkog i strategija čitanja neumjetničkog teksta), uočavajući elementarne karakteristike jedne i druge. Takođe, uvode se u analizu takvih tekstova shodno uzrastu. Intenzivan i djeci primjeren rad na razvoju jezika kroz uočavanje njegovih različitih manifestacija i upotreba, a posebno široke i sveobuhvatne podjele na njegovu umjetničku i neumjetničku upotrebu, priprema djecu za ostvarivanje izvrsne komunikacije (usmene i pisane) u svim životnim situacijama.

Na neumjetničkim tekstovima, kao lingvometodičkim predlošcima, počinje se sa usvajanjem prvih gramatičkih i pravopisnih znanja. Ulaskom u školu djeca počinju da usvajaju jezik kao sistem znakova i zakonitosti čiji se elementi međusobno uslovljavaju i čine podsisteme čvrsto povezane u sistem jezika kao cjelinu. U svakom slučaju, usvajanje jezika kao sistema u školi odvija se tako što didaktička gramatika, koja se zasniva na naučnoj, koristi imanentnu gramatiku usvojenu tokom ranog učenja jezika da bi malom i mladom govorniku omogućila da spontano stečene jezičke navike uvrsti u novu, od tih navika manje ili više udaljenu jezičku komunikaciju (Težak 1996).

Osim što tekstove čitaju, djeca od prvog razreda već stvaraju usmeni tekst po ugledu na onaj koji su slušali, dok u drugom i trećem razredu počinju da ga zapisuju, poštujući njegove osnovne karakteristike. Stvaranju teksta učenici se poučavaju procesnim pristupom koji nastavnici mogu kombinovati sa drugim pristupima.

Drugi ciklus (IV, V I VI razred) i treći ciklus (VII, VIII I IX razred). – Savladavanje elementarnih vještina čitanja i pisanja tokom prvog ciklusa nije garancija da je učenik naučio da čita i piše za čitav život – kako se to često, pa i u školama, misli. Postati pismen u procesu obrazovanja može se samo ako

nastavnici u školi kontinuirano, u obrazovnoj vertikali, poučavaju, održavajući i unapređujući vještine čitanja i pisanja na svakom nivou obrazovnog procesa i na odgovarajući način, onako kako je to predstavljeno spiralnim razvojem vaspitno-obrazovnih ishoda i ishoda učenja u predmetnom programu. Čak i odrasli ljudi mogu sačuvati funkcionalnu pismenost jedino ako vještine čitanja i pisanja nastave da praktikuju u svakodnevnom životu. Ovu kontinuiranu sistemsku i sistematsku akciju kroz obrazovanje nametnula je potreba za ovlađavanjem pismenošću u cjelini, što obuhvata kompetentnost na polju čitanja, razumijevanja i pisanja kako književnoumjetničkih, tako i neumjetničkih tekstova, odnosno razumijevanja i primjene obje upotrebe jezika (Popović 2019).

Tekstovi informacijskog i naučno-popularnog podstila neophodni su jer ih karakteriše izrazita objektivnost, njihova je funkcija, između ostalog, informisanje, poučavanje i popularizacija znanja i kulture. „Izostavljanje metodičkih predložaka pisanih tim stilom onemogućuje učenicima primanje primjerenih znanstvenih (znanstveno-popularnih) sadržaja“ (Gazdić-Alerić et al. 2016: 16).

Strategija čitanja neumjetničkih tekstova prvenstveno je usmjerena na razumijevanje teksta i pronalaženje i preuzimanje potrebnih informacija. Preuzete informacije čitalac dalje procesuiru klasifikujući ih na poznate i nepoznate, pouzdane i nepouzdate (zavisno od izvora i uzrasta), one koje razumije i one koje zahtijevaju dodatna objašnjenja itd. Zatim ih, uvažavajući njihov hijerarhijski odnos, raspoređuje u pojmovnu mapu, upoređuje sa podacima koje već posjeduje o glavnoj temi, korigujući i dopunjujući svoja prethodna znanja – i u konačnom – razumijevajući i pamteći pročitane sadržaje – što znači da čitajući uči. Jedan od ciljeva razvijene strategije čitanja ove vrste tekstova jeste da čitalac u što kraćem vremenskom intervalu, sa što manje (čitalačke) energije, u tekstu pronađe potreban broj informacija (Kordigel-Aberšek i Saksida 2002).

Čitanje književnoumjetničkih tekstova funkcioniše, pak, na drugačiji način. Osim razumijevanja pročitano i spoznaje onoga što se čita, kao uslova da se komunikacija s tekstom uopšte ostvari, ključni segment čitanja književnoumjetničkog teksta jeste intenzivni doživljaj predstavljene tekstualne stvarnosti. Posebnošću jezika i stila, te pristupa koji je odabrao, pisac kreira tu stvarnost vodeći čitaoca kroz svijet književnoumjetničkog djela što zahtijeva posvećenost i odgovarajuće vrijeme.

Kako je medij književnosti jezik, a književno djelo (pjesma, priča, ep, roman) svojevrсна „poruka“ koju pošiljalac upućuje primaocu jasno ilustrovana implicitnim odnosom *pisac – djelo – čitalac*, lako uočavamo njegovu komunikacijsku prirodu, čime se potvrđuje „da književnost i nije ništa drugo do *veliki dijalog ljudi kroz istoriju*“ (Lešić 2008: 67). U skladu s prirodom književnog djela, ova komunikacija ne može biti obična u smislu odašiljanja informacije, već se ona posebnom jezičkom formom i njenim značenjima približava drugim

umjetnostima. Stoga se određuje kao estetska i nužno dijaloška, jer pošiljalac informacije (pisac) očekuje „aktivni čin tumačenja“ (Lešić 2008: 69). Književno-umjetnički jezički izraz u manjoj ili većoj mjeri odstupa od uobičajenog načina izražavanja (Solar 2012), u njemu se koriste posebna izražajna sredstva i ogleda simbolička upotreba jezika. Jezik književnog djela često je sažet i bogat (poezija) ili odstupa od gramatičke norme što se ogleda u korišćenju izraza i konstrukcija lokalnih dijalekata, kako u govoru likova, tako i u govoru pripovjedača.

Prethodno naznačene posebnosti jezika književnoumjetničkog djela jasno pokazuju da strategija čitanja i razumijevanja takvih vrsta tekstova po prirodi stvari mora biti značajno različita od strategije čitanja neumjetničkog teksta bilo koje vrste. Da bi se ostvarila stvaralačka komunikacija sa literarnim tekstom koja se zasniva na uočavanju što većeg broja tekstualnih signala, promišljanju o njima i povezivanju sa ličnim iskustvom, čitalac treba da posjeduje razvijenu sposobnost literarno-estetskog čitanja. Razvijena sposobnost literarno-estetskog čitanja predstavlja upravo uočavanje i prepoznavanje jedinstvenosti i neponovljivosti piščevog izraza u okviru kojeg ne postoji višak (Kordigel-Aberšek, Saksida 2002).

U ova dva ciklusa osnovne škole nastavlja se sa unapređenjem jezičkih znanja na nivou fonetike i fonologije, morfolologije, tvorbe riječi, sintakse, dijalektologije, leksikologije, kao i pravopisa i pravogovora, te stilistike i istorije jezika. Počevši od prvog ciklusa i dijela drugog (IV razred) u kojima se jezičke pojave i gramatika izučavaju u potrebnoj mjeri posebno prilagođenoj „kako psihičkim mogućnostima djeteta, tako i djetetovoj jezičnoj praksi“ (Težak 1996: 50), učenici nastavljaju da stiču znanja o jeziku kao sistemu i njegovim segmentima praktikujući njihovu primjenu u različitim okolnostima.

Stvaranje usmenih i pisanih tekstova tokom ova dva ciklusa nastavlja se i razvija shodno učeničkim sposobnostima, takođe kroz procesni pristup, objedinjujući (posebno u pisanoj jezičkoj produkciji) sva znanja i vještine stečene tokom nastave jezika i književnosti.

Pregled ključnih komponenti za poučavanje jezika pokazuje da je u obrazovnoj vertikali, počevši od predškolskog vaspitanja pa do kraja osnovne škole, moguće opremiti učenike vještinama, znanjima i stavovima neophodnim za sticanje kompetentnosti na ovom polju. Jasno je da učitelj/nastavnik maternjeg jezika i književnosti u svakom narednom obrazovnom nivou ili ciklusu treba da poznaje program prethodnog razreda koji je učenik već savladao kako bi mogao da prati i dalje razvija njegove sposobnosti iz oblasti jezika. Tako se vještine i znanja kontinuirano grade od vrtića do kraja osnovne škole, ali i nastavlja njihov razvoj tokom srednje škole. Kako izgleda jezik u obrazovnoj vertikali, u kojoj se vertikalna korelacija ostvaruje po principu razvojne spirale prikazano je u tabeli 1.

Tabela 1: Jezik u obrazovnoj vertikali.

Table 1: Vertical axis of language instruction

Konačno, istaknimo da bi okruženje za učenje u kojem učenici drugog i trećeg ciklusa borave u školi trebalo, takođe, biti opremljeno neophodnim priručnicima, rječnicima, knjigama, časopisima i drugim pisanim materijalom koji bi omogućavao dostizanje obrazovno-vaspitnih ishoda kroz sopstvenu aktivnost učenika. Tradicionalna učionica sa tri fiksirana reda u kojoj teško da se može desiti potpuna interakcija i razmjena praćena svojevrsnom dinamičkom nastavnog procesa, između ostalog, uslovljenom postavljenim ciljevima i ishodima učenja, kao i sadržajima koji se uče, nije ambijent koji doprinosi promjenama u procesu poučavanja i učenja u školi. No, ostaje da vjerujemo da će promjene koje se neminovno dešavaju na svim poljima života i rada usloviti i određene promjene u školskom ambijentu na svim nivoima shodno potrebama mladih savremenog doba kao i zahtjevima koje okolnosti u kojima će oni živjeti i raditi postavljaju.

Zaključak

Analiza mogućnosti za učenje i razvoj jezika kroz tri važna segmenta koji usmjeravaju i modeluju proces njegovom poučavanja (programi, nastava i ambijent za učenje), pokazuje da u crnogorskom obrazovnom sistemu postoji metodičko-pedagoška transferzala neophodna za uspješno dostizanje kompetencije pismenost koja, prema opisu, obuhvata jezik u gotovo svim njegovim manifestacijama.

Takođe, da je povezanost između predškolskog vaspitanja i osnovne škole, kao i između ciklusa u osnovnoj školi sasvim moguća, poželjna i nezaobilazna, te da se njome obezbjeđuje kontinuitet poučavanja i učenja, pa samim tim i unapređenje stečenih znanja i vještina iz oblasti jezika.

Povezivanje znanja, vještina i stavova promovisano je, omogućeno i podržano programom za područja aktivnosti u vrtiću i predmetnim programom namijenjenim nastavi crnogorskog-srpskog, bosanskog, hrvatskog jezika i književnosti u osnovnoj školi. Ovi programi pružaju pouzdan teorijski i metodički okvir i daju praktične primjere mogućih aktivnosti za postizanje postavljenih ciljeva (vrtić) i obrazovno-vaspitnih ishoda (škola). Važan podatak jeste da svojom djelimičnom otvorenosću ne sputavaju slobodu i kreativnost nastavnika u odabiru određenih sadržaja i aktivnosti, planiranju njihove vremenske dinamike i načina realizacije procesa poučavanja/učenja u nastavi crnogorskog-srpskog, bosanskog, hrvatskog jezika i književnosti.

Svebuhvatnost programskih ishoda koji se odnose na usvajanje i razvoj vještina govorenja, slušanja, čitanja i pisanja, zatim na oblasti umjetničke i neumjetničke upotrebe jezika, kao i na usvajanje znanja o jeziku kao sistemu i njihovoj funkcionalnoj upotrebi, ogleda se i realizuje u obrazovnoj vertikali, prilagođeno mogućnostima i uzrastu učenika.

Poseban ambijent u kojem se usvajaju znanja iz oblasti maternjeg jezika organizuje se na predškolskom nivou i nivou prvog ciklusa osnovne škole, no sasvim bi bio funkcionalan i u starijim razredima osnovne škole. Iskustveno učenje treba da bude važan dio filozofije poučavanja u školi, pa je i za nastavu jezika važno upriličiti prostor opremljen odgovarajućom literaturom i materijalima neophodnim za organizaciju svrsishodnih aktivnosti putem kojih će učenici kontinuirano, kroz obrazovanje, unapređivati kompetenciju pismenost.

Literatura

- Anthony, J. L. & Lonigan, C. J., „The Nature of Phonological Awareness: Converging Evidence From Four Studies of Preschool and Early Grade School Children“, *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 2004, pp. 43–55.
- Bakota, L., Pandurić, E., „Utjecaj čitalačkih navika na razvoj čitalačke motivacije djece mlađe školske dobi“, u: Majdenić, V., Trtanj, I., Živković-Zebec, V. (ur.) *Dijete i jezik danas – razvoj pismenosti u materinskom i inom jeziku*, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Fakultet za obrazovne znanosti, Osijek, 2019, str. 139–157.
- Bates, E. & Goodman, J., „On the emergence of grammar from the lexicon“. In: B. MacWhinney (Ed.), *The emergence of language*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ., 1999, pp. 29–79.
- Bugarski, Ranko, *Jezik u društvu*, Čigoja štampa, Beograd, 1996.
- Cunningham, A., „Explicit and implicit instruction in phonemic awareness“, *Journal of Experimental Child Psychology* 50(3), 1990, pp. 429–444.
- Češi, M., *Stvaranje pisanjem, ovladanost pisanim jezikom na kraju obveznoga školovanja*, Ljevak, Zagreb, 2018.
- Čudina-Obradović, M., *Psihologija čitanja od motivacije do razumijevanja*, Golden marketing i Tehnička knjiga, Zagreb, 2014.
- De Bruin-Parecki, A., „Establishing a family literacy program with a focus on interactive reading: The role of research and accountability“, *Early Childhood Education Journal*, 36, 2009, pp. 385–392.
- European Commission, Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance), *Official Journal of the European Union* (2018/C, 189/01), 4. 6. 2018.

- European Commission, *ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*, Brussels, 2018a. Available at <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>. Accessed 12 September 2018.
- Gazdić-Alerić, T., Alerić, M., Budinski, V., Kolar-Billege, Martina, Čitanje kao višefunkcionalna kompetencija, u: Devjak, T., Saksida, I. (ur.) *Međunarodni posvet Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno izobraževalnih institucij. Zbornik znanstevih in strokovnih prilog*, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, 2016.
- Gromko, J. E., „The Effect of Music Instruction on Phonemic Awareness in Beginning Readers“, *Journal of Research in Music Education* 53(3), 2005, pp. 19–209.
- Hamersak, M., Zima, D., *Uvod u dječju književnost*, Leykam international d.o.o., Zagreb, 2015.
- Jelaska, Z., „Usvajanje materinskoga jezika“, u: prired. Jelaska, Z., *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb, 2005, str. 11–108.
- Kapović, M., „Dijalekti, standard i sociolingvistički aktivizam“, u: Granić, J. (ur.) *Jezik i mediji – jedan jezik : višak svjetova*, HDPL, Zagreb – Split, 2006, str. 375–383.
- Kolić-Vehovec, S., Bajšanski, I., „Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students“, *European Journal of Psychology of Education* 21(4), 2006, pp. 439–451.
- Kordigel-Aberšek, M., Saksida, I., *Jaz pa berem 1. Priročnik za učitelje*, Rokus, Ljubljana, 2002.
- *Kraći program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju – rad sa djecom godinu pred polazak u školu*, Zavod za školstvo, Podgorica, 2011.
- Kristal, D., *Kembrička enciklopedija jezika*, Nolit, Beograd, 1996.
- Kromer, R., „Kognitivna hipoteza o usvajanju jezika“, u: Bugarski, R. (ur.), *Psiholingvistika (izbor tekstova)* Radio Beograd – Treći program 44, Radio Beograd – Treći program, Beograd, 1980, str. 336–368.
- Lazzarich, M., „Integracijske mogućnosti slikovnice u nastavi materinskoga jezika“, *Život i škola*, 26 (2/2011), god. 57, str. 61–82.
- Lešić, Z., *Teorija književnosti*, Službeni glasnik, Beograd, 2008.
- Marjanović-Umek, Lj., Kranjc S., Fekonja Pelaj, U., Bajc, K., „The effect of preschool on children’s school readiness“, *Early Child Development and Care*, 178(6), 2008, pp. 569–588.
- Martinović, I., Stričević, I., „Slikovica: prvi strukturirani čitateljski materijal namijenjen djetetu“, *Libellarium*, IV/1, 2011, str. 39–63.

- Mićanović, V., Novović, T., „Dimensions of the Preschool Education Environment in Montenegro/ Dimenzije predškolskog odgojnog ozračja u Crnoj Gori“, *Croatian Journal of Education*, Vol. 17; No. 3/2015, str. 891–923.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Drucker, K. T., *PIRLS 2011*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA, 2012.
- Novović, T., „The preschool curriculum in the educational context of Montenegro“, *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, Let./Vol. 69 (135), Št./No. 4/2018.
- Novović, T., Popović, D., „The Role and Application of Picture Books in Pre-school Practice“, *Educational studies Moscow*, No 4, 2019, 160–184.
- Pijaže, Ž., Inhelder, B., *Intelektualni razvoj deteta*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1988.
- Pinker, S., *The Language Instinct*, Harper Perennial, New York, 1994.
- *PISA 2015. u Crnoj Gori – rezultati*, Dmitrović, D. (ur.), Ispitni centar, Podgorica, 2017.
- Pjатели-Palmarni, M., *Teorije jezika, teorije učenja*, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci, 1990.
- Popović, D., „Čitalačka pismenost i nastava jezika u osnovnim školama u Crnoj Gori“, u: Majdenić, V., Trtanj, I., Živković Zebec, V. (ur.) *Dijete i jezik danas – razvoj pismenosti u materinskom i inom jeziku*, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Fakultet za obrazovne znanosti, Osijek, 2019, str. 159–186.
- Prebeg-Vilke, M., *Vaše dijete i jezik*, Školska knjiga, Zagreb, 1991.
- *Predmetni program Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost, I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole*, Zavod za školstvo, Podgorica, 2017.
- *Program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (od 3 do 6 godina)*, Ministarstvo prosvjete, Zavod za školstvo, Podgorica, 2011.
- Pufpaff, L. A., „Barriers to participation in kindergarten literacy instruction for a student with augmentative and alternative communication needs“, *Psychologi in the Schools*, 45(7), 2008, pp. 14–24.
- Skinner, A. R., *Verbal behavior*, Appleton-CenturyCrofts, New York, 1957.
- Snow, C. E., „Issues in the Study of Input: Finetuning, Universality, Individual and Developmental Differences, and Necessary Causes“, in: Fletcher, P., MacWhinney, B. (eds.), *The Handbook of Child Language*, Basil Blackwell, Oxford, 1995, pp. 180–193.
- Solar, M., *Teorija književnosti sa rječnikom književnoga nazivlja*, Službeni glasnik, Beograd, 2012.

- Škiljan, D., *Govor nacije*, Golden marketing, Tehnička knjiga, Zagreb, 2002.
- Težak, S., *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*, Školska knjiga, Zagreb, 1996.
- Tomasello, M., Do young children have adult syntactic competence?, *Cognition* 74, 2000, pp. 209–253.
- UNESCO (1965). Word Conference of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy – Final Report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126383>
- 10. april 2020.
- Veljković-Stanković, D., *Komunikativni pristup u nastavi srpskog jezika*, Društvo za srpski jezik i književnost Srbije, Beograd, 2013.
- Vigotski, L., *Mišljenje i govor*, Nolit, Beograd, 1977.
- Vučković, D., „Nastava početnog čitanja i pisanja u reformisanoj osnovnoj školi“, *Inovacije u nastavi*, vol. 21, br. 2, 2008, str. 82–93.

Tabela 1: Jezik u obrazovnoj vertikali.**Table 1:** Vertical axis of language instruction

PISME	NOST		
Treći ciklus			
Neumjetnički tekstovi: informativni, naučno-popularni tekstovi: opis prirode i njenog djelovanja, opis prostora – eksterijer, enterijer; život poznate ličnosti; opis radnog postupka, igre i sporta; komentar priredbe ili knjige; publicistički tekstovi: izvještaj o aktuelnim i zanimljivim događajima, reportaža, intervju, dnevnik; naučni tekstovi (pojam); autobiografija; * medijska i informacijska pismenost * gramatika i pravopis * usmeno i pisano stvaranje tekstova po ugledu na neumjetničke tekstove * značaj jezika kao sredstva komunikacije – snalaženje u jezičkoj okolini. * strategija čitanja neumjetničkih tekstova	Umjetnički tekstovi: lirska poezija: ljubavna pjesma, rodoljubiva pjesma, socijalna pjesma, himna, sonet; balada, refleksivna pjesma u prozi; epska narodna pjesma, lirska narodna pjesma, epski ciklus; proza: fantastična pripovijetka, avanturistička priča, trivijalna priča, kratka priča, novela, crtica, satira, poslanica, roman: avanturistički roman, realistički roman s tematikom iz svakodnevnog života, historijski roman, naučnofantastični roman; dnevnik; drama (komedija, tragedija, drama u užem smislu) * književno-teorijski pojmovi * usmeno i pisano stvaranje tekstova po ugledu na umjetničke. * strategija čitanja umjetničkih tekstova.		O S N O V N A
Drugi ciklus			

Neumjetnički tekstovi: informativni i naučno-popularni tekstovi: opis života vršnjaka; opis igre, zanata, sporta; opis okoline; opis života ljudi nekad i danas; opis događaja u prirodi; opis razvoja čovjeka i životinje; opis biljaka; opis predmeta, proizvoda, mašina; zvanični i nezvanični tekstovi: pozdrav, pozivnice, čestitke, pismo, obavještenje; javna obavještenja (pikto-grami, cjenovnik, telefonski imenik, red vožnje, TV-program); anketa; štampane, radijske i TV-reklame; javna i privatna obavještenja; vijest * medijska i informacijska pismenost * gramatika i pravopis * usmeno i pisano stvaranje tekstova po ugledu na neumjetničke tekstove * značaj jezika kao sredstva komunikacije – snalaženje u jezičkoj okolini * strategija čitanja neumjetničkih tekstova	Umjetnički tekstovi: lirska poezija: šaljiva pjesma, opisna pjesma; lirska narodna pjesma; epska narodna pjesma; proza: basna, narodna bajka, klasična i savremena autorska bajka, šaljiva priča, fantastična priča, realistička priča, avanturistička priča; poslovice, zagonetka; avanturistički roman; drama – dramski tekst * književno-teorijski pojmovi * usmeno i pisano stvaranje tekstova po ugledu na književnoumjetničke * strategija čitanja umjetničkih tekstova.	V E R T I K A K O R E L A C I J A	Š K O L A
Prvi ciklus			
Neumjetnički tekstovi naučno-popularni i tekstovi s pratičnom namjenom: zapovijest, zabrana, upozorenje, obavještenje. <i>Poučne ili informativne slikovnice</i> (slikovnice spoznajnog tipa), dječje enciklopedije, časopisi za djecu * gramatika i pravopis * značaj jezika kao sredstva komunikacije – snalaženje u jezičkoj okolini * razvoj predčitačkih vještina, učenje čitanja i pisanja * usmeno i pisano stvaranje tekstova po ugledu na neumjetničke tekstove	Umjetnički tekstovi poezija (lirska), proza (priča, bajka, basna, fantastična priča) i drama (dramski tekst) <i>Umjetničke slikovnice (slikovnice poetskog tipa)</i>, ilustrovane i neilustrovane knjige namijenjene djeci * razvoj predčitačkih vještina, učenje čitanja i pisanja * usmeno i pisano stvaranje tekstova po ugledu na književnoumjetničke.		
Godina pred polazak u školu			

<i>Poučne ili informativne slikovnice (slikovnice spoznajnog tipa)</i> Usmjerene na uočavanje i razumijevanje stvari i pojava iz prirodnog i društvenog okruženja djeteta: upućuju u osnovne matematičke pojmove, doprinose usvajanju predčitačkih vještina i razumijevanju značaja pisanog jezika, donose nove informacije; jezik i stil kojim su pisane blizak je udžbeničkom stilu. * razvoj govora * razvoj fonemske osjetljivosti i fonemske svjesnosti * razvoj fonološke osjetljivosti i fonološke svjesnosti * svijest o pisanom jeziku s aspekta funkcije pisanog jezika i tehničkih karakteristika pisma.	<i>Umjetničke slikovnice (slikovnice poetskog tipa)</i> Usmjerene na izazivanje emocije i doživljaja, uspostavljanje unutrašnjeg odnosa između čitaoca, gledaoca i svijeta; jezik i stil kojim su pisane blizak je književnoumjetničkom stilu (bajke, basne, brojalice, brzalice...) * razvoj govora * razvoj fonemske osjetljivosti i fonemske svjesnosti * razvoj fonološke osjetljivosti i fonološke svjesnosti * svijest o pisanom jeziku sa aspekta funkcije pisanog jezika i tehničkih karakteristika pisma.	P R E D Š K O L S K O	V A S P I T A N J E
NEUMJETNIČKA UPOTREBA JEZIKA	UMJETNIČKA UPOTREBA JEZIKA		

VERTICAL AXIS OF LANGUAGE INSTRUCTION

This paper considers the conditions for adopting and developing language as a human phenomenon in the period from pre-school until the end of the elementary school. Starting with the existing theories about the adoption of the language and its development, our endeavor was to determine, through an analysis of factors contributing to successful learning and teaching, whether there are realistic possibilities of attaining the considerable competence of students in this area during institutional education. With this aim, we considered educational programs in pre-school institutions, the subject curricula designed for language and literature instruction in primary school, as well as the teaching and the environment in which it is taking place, and partially also the context, or the environment from which students come. By channeling the facts resulted from the analysis into conclusions, we have shown that, by carefully linking the planned educational outcomes and activities in the educational vertical, from the educative areas in pre-school to mother tongue instruction in primary school, it is possible to provide for the sound development of this cultural and social phenomenon and performing of its artistic and non-artistic use. By this we actualized already well-known, but in practice strangely neglected truth, that one educational level supports the other, crea-

ting in the vertical axis the possibility for children to become effective users of their own native language, not to obtain the best mark, but so that this competence could empower them to cope and manage easily in all life situations and all life areas.

Key words: *language, educational levels, teaching, learning, literacy*