

Ivica Vigato*
Teodora Vigato**

Zavičajni govor i dramska igra

UDK: 372.461:792(497.5Nin)
Pregledni članak

Primljeno: 20. 2. 2012.
Prihvaćeno: 15. 2. 2013.

Sažetak: *Komunikacijska praksa pokazuje da dijete u najranijoj fazi jezičnoga učenja pozna samo govor sredine koja ga okružuje, ali polaskom u obrazovne ustanove postaje višejezična osoba. Upravo zato autori smatraju kako bi, rukovodeći se načelima primjerenosti, postupnosti i zavičajnosti, zavičajni govor trebao biti polazište za planiranje i realiziranje jezičnih sadržaja u nastavi početnoga čitanja i pisanja. Spontano dječje izražavanje na zavičajnom idiomu najbolje se može uočiti slušajući djecu kada se nesmetano igraju. Zbog toga su autori organizirali dramske igre s predškolskom i školskom djecom u Ninu kako bi zabilježili njihov zavičajni govor na svim jezičnim razinama. U pozitivnoj radnoj atmosferi, koja se stvarala postupno, učenici su preuzimali zadane ili odabrane uloge pričajući priče o svakodnevnici. Voditelji su najprije ustvrdili cilj istraživanja, a potom odredili sredstva, postupke i oblike scenskih igara. Dobivene rezultate usporedili su s dosadašnjim dijalektološkim istraživanjima ninskoga mjesnog govora.*

Ključne riječi: *dramska igra, spontano dječje izražavanje, ninski mjesni govor, planiranje u nastavi.*

Ivica Vigato*

Teodora Vigato**

Native Dialect and Drama Games

UDC: 372.461:792(497.5Nin)
Review articleAccepted: 20th February, 2012
Confirmed: 15th February, 2013

Summary: *Communicative practice has shown that even at the earliest stage of language learning child speaks the language of her/his environment, while the beginning of formal education transforms her/him into a multilingual person. This is precisely the reason why the authors think that, following the principle of suitability and gradual approach, as well as belonging to a certain environment, native dialect should be the starting point in planning and teaching linguistic content at the initial stage of learning how to read and write. Spontaneous children's expression in a native idiom can be detected best while listening to children playing freely. That is why the authors organized drama activities with preschoolers and school children in Nin in order to record their native dialect at all linguistic levels. In an encouraging working environment, which was developing gradually, the children were taking assigned or chosen roles, telling stories about their everyday life. The authors first established the aim of the research, then they set means, procedures and forms of play. The results obtained were compared to the results of the researches on the native dialect of Nin that have been carried out so far.*

Keywords: *drama, spontaneous children's expression, the native dialect of Nin, teaching process planning.*

1. Uvod

U metodici nastave hrvatskoga jezika uvijek je otvoreno pitanje na kojim metodičkim načelima treba organizirati učenje hrvatskoga jezika kako bi djeca na optimalan način usvojila one vještine i znanja neophodna za pravilnu uporabu standardnoga jezika. Suvremeni pristup nastavi standardnoga jezika polazi od spoznaje da je bilingvizam prisutan kod velikoga broja učenika (Blažeka, 2008b: 35 – 36). Naime, djeca se u svakodnevnoj komunikaciji služe svojim organskim idiomom, tj. mjesnim govorom, dok se komunikacija u obrazovnim ustanovama izvodi standardnim jezikom. Međutim, djeca školske i predškolske dobi i iz gradske i iz seoske sredine služe se još jednim idiomom koji možemo nazvati interdijalektom (Brozović, 2005: 9). To je jezik koji nije

standardni, a nije ni mjesni govor jer je većina specifičnih osobina njihovih mjesnih govora reducirana (Blažeka, 2008b: 36). Tim idiomom u gradskim obrazovnim ustanovama komuniciraju djeca čiji roditelji ne potječu samo iz mjesta gdje se nalazi škola/vrtić, već iz različitih krajeva, a specifične osobitosti roditeljskoga govora učenici ne će koristiti kako bi se uklopili u sredinu. U seoskim sredinama škola/vrtić u pravilu obuhvaća djecu iz nekoliko okolnih sela te se odvija sličan proces.

Kod usporednog upotrebljavanja više različitih idioma, dolazi do međudjelovanja različitih jezičnih sustava, što dovodi do stvaranje međujezičnog polja.¹ Dosadašnja praksa učenja hrvatskoga jezika u našim obrazovnim ustanovama proglašavala je jedan jezični sustav pravilnim i poželjnim, a drugi nepravilnim.² Pavličević-Franić (2006: 4 – 5) to karakterizira kao negativnu jezičnu pojavu: „kao polje jezičnog sukoba između sustava i podsustava, otežavajuća okolnost pri učenju jezika odnosno kao mogućnost jezičnih pogrešaka koje dokidaju razumljivost i zapreke su uspješnoj komunikaciji“. Škola svojim odgojno-obrazovnim djelovanjem mora pokazati da se različiti sustavi mogu razvijati usporedno. U tom slučaju, smatra Pavličević-Franić: „međujezično polje se može promatrati kao pozitivna jezična pojava, dakle kao polje jezičnog poticaja, područje usklađivanja i učenja jezika, odnosno mogućnost stvaranja nadjezičnog sustava koji će pomoći razvoju komunikacijske kompetencije“ (isto).

U svakom slučaju, u nastavu hrvatskoga jezika treba ugraditi i znanja o mjesnom govoru / interdijalektu jer se jedino tako može pravilno i optimalno razvijati učenička komunikacijska kompetencija. Blažeka (2008b: 35 – 36) ističe: „Primarni cilj takve nastave nije ‘učenje’ mjesnog govora/interdijalekta već stjecanje svijesti da je mjesni govor / interdijalekt uređeni sustav koji se ne smije miješati s drugim uređenim sustavima, a posebice ne sa standardnim jezikom“.

Prvi korak prema tako postavljenoj nastavi bio bi da se učitelji jezika upoznaju s osnovnim obilježjima mjesnoga govora u kojem se nastava odvija. Poznavanje mjesnoga govora / interdijalekta kraja u kojoj je smještena škola/vrtić pomoglo bi učiteljima hrvatskoga jezika³ u planiranju i realiziranju nastavnih sadržaja. Učitelji

¹ Riječ je o polju preklapanja jezičnih elemenata u kojima se istovremeno ostvaruje djelovanje najmanje dvaju jezičnih sustava (v. Pavličević-Franić, 2006: 3).

² Stjepko Težak (1996: 408) ističe da je nerijetko učiteljica djetetu koje bi se izrazilo dijalektom prigovorila: „Kako to govoriš? Kaži to lijepo književnim jezikom!“. U podsvijesti učenika, dalje navodi Težak, učiteljica bi „usađivala uvjerenje da je nasuprot lijepome književnome jeziku njegov zavičajni govor ružan“.

³ Pod učiteljima hrvatskoga jezika podrazumijevamo odgojitelje predškolske djece, učitelje razredne nastave, učitelje hrvatskoga jezika u višim razredima osnovne škole te srednoškolske učitelje hrvatskoga jezika.

hrvatskoga jezika naročitu će pozornost posvetiti onim jezičnim činjenicama koje se u djetetovom zavičajnom idiomu razlikuju od onih u standardnom jeziku. Isto tako, kontrastivnim pristupom učenici će lakše uočiti i usvojiti jezične nastavne sadržaje.⁴

I.

Istraživanja dječjeg spontanog izričaja provodili smo s učenicima u Ninu, i to u Osnovnoj škola Petra Zoranića te u Dječjem vrtiću *Morska vila*. U istraživanju su sudjelovali sljedeći učenici 4. razreda: *Dani Baras, Valentina Burela, Nino Ćurko, Petra Mila Glavan, Ante Ljubići, Iva Magaš, Ivana Stulić, Mihaela Šalov, Šime Šarlija*. U vrtiću su informatori bili: *Pio Glavan, Jelena Lipotica, Bepo Ljubičić, Mia Ljubičić, Lucija Magaš, Maja Magaš, Nina Peša, Lana Pijaca, Božidar Savić, Danijel Striguljica, Dante Šalov, Matej Šalov*.

Za uočavanje jezičnih osobitosti nismo se koristili intervjuom, uobičajenom metodom dijalektoloških istraživanja, nego smo osmislili dramske igre kako bismo spontani dječji izričaj snimili diktafonom. Teme dramskih igara bile su iz prirodnog okruženja njihova zavičaja: more, polje, obiteljski dom, jer smatramo da će tako spontano govoriti svojim zavičajnim idiomom.

Nije nam namjera temeljito i iscrpno prikazati ninski mjesni govor,⁵ već je cilj našega istraživanja pokazati osobitosti različitih jezičnih sustava koje upotrebljavaju djeca školske i predškolske dobi ninskoga kraja te njihov međusobni utjecaj u međujezičnom polju. Želimo istražiti koliko se djeca školske i predškolske dobi koriste interdijalektom koji obuhvaća štokavske mjesne govore zadarskoga zaleđa jer je ninska škola središte učenika iz okolnih mjesta: Zatonu i Ninskih Stanova⁶, a i u vrtić ne idu djeca samo iz Nina. Uočene jezične osobitosti usporedit ćemo s dijalektološkim istraživanjima ostvarenim prije pedesetak godina kako bismo utvrdili koje su jezične činjenice doživjele promjene, koje su stabilne, duboko ukorijenjene u jezični sustav današnjih učenika.

Ovim radom također želimo pokazati jednu od mogućnosti kako bi učitelji jezika na jednostavan način mogli uočiti i zabilježiti osobitosti mjesnoga govora /

⁴ Upotrebljavajući kontrastivni pristup u nastavi jezika, moramo uvažavati načelo primjerenosti i postupnosti. Blažeka upozorava: „da poticanje učenika na uspoređivanje sustava svojeg mjesnog govora i sustava standardnoga jezika može naići na velike poteškoće ako se u početku pretjera sa zahtjevima i ako se zaboravi činjenica da je većini učenika u toj dobi teško prepoznati i točno opisivati gramatičke kategorije“ (Blažeka, 2008a: 273).

⁵ Danas rijetko tko govori jezikom čije bi jezične osobine odgovarale „idealnom znanstvenom“ opisu nekog mjesnoga govora (Blažeka, 2008b: 36).

⁶ Područna škola u Vrsima također pripada Osnovnoj školi Petra Zoranića, ali se kompletna nastava odvija u Vrsima.

interdijalekta bez opsežnijih dijalektoloških istraživanja za koje uglavnom i nemaju adekvatna dijalektološka znanja.⁷

Upotrijebili smo model spontane dječje igre bez kazališnog oblikovanja, čiji je zastupnik Petar Slade, i dramski medij kao metodu učenja koji zastupaju Bryan Way i Dorothy Heatcote, a koji kod nas zastupa Iva Gruić. Naime, proces same igre važniji je od ishoda akcije, a osim toga u igri dominira sredstvo nad ciljem, a nama je prvenstveno bilo važno snimiti govorno stanje. Igru prati specifičan zanos, to je stanje u kojem akcija slijedi akciju prema određenoj unutarnjoj logici i kojoj nije potreban udio svijesti (Turner, 1989: 115; Duran, 2001: 15) a željeli smo da djeca prirodno razgovaraju kako bismo vjerodostojno snimili stanje u govoru. S druge strane, dramski izraz univerzalna je i antropološka značajka, urođena čovjeku i priznata kao redovit stupanj njegova psihogenetskog razvitka u ranom djetinjstvu (Krušić, 1995: 224). Iako smo se u dramskim igrama oslanjali na maštu, nismo željeli gubiti dodir sa stvarnošću (Scher i Verrall, 2005: 27). Kako bismo dobili na vjerodostojnosti, koristili smo jednostavne dramske situacije iz svakodnevnice: sami su učenici spremali večeru i posuda je izgorjela, što će reći mami; išli su u ribolov bez tatina znanja i zapuhala je bura; ukradena bratova lopta pala je u tek iskopani susjedov vrt.

Organizirali smo tri susreta i s osnovnoškolcima i predškolicima.⁸ Susrete smo dobro pripremili kako bi se mogli prilagoditi njihovu raspoloženju pa smo preskakali predviđene vježbe i mijenjali tempo. Kako bismo zadržali pažnju, morali smo imati dobar ritam, bez stanka, vodeći računa o tome da sva djeca podjednako participiraju u dramskim igrama. Prelazili bismo na druge zadatke u okviru improvizacije ako bismo shvatili da djeca nemaju što kazati (Scher i Verrall, 2005: 27).

⁷ Blažeka (2008a: 272 – 273) postavlja pitanje: „bi li svi oni koji predaju hrvatski jezik u osnovnim školama bili u stanju izvoditi takvu nastavu jer su za nju potrebna vrlo solidna dijalektološka znanja koja se u svojoj punini stječu na poslijediplomskom specijaliziranom studiju“. Na studijima za odgajatelje predškolske djece još su oskudnije prisutni dijalektološki sadržaji tijekom njihova studiranja. Smatramo da bi snimanje spontane dječje dramske igre učiteljima jezika olakšalo uočavanje jezičnih osobitosti zavičajnih idioma.

⁸ Dramske vježbe izvodili smo prema uobičajenom redosljedju koji je ustanovila Zvezdana Ladika (1970). Krenuli smo od vježba koncentracije koje su se sastojale od slušanja i pričanja, opisivanja prema sjećanju. Nakon toga uslijedile su vježbe asocijacije i transpozicije koje su obuhvaćale prijenos doživljaja iz neposredne stvarnosti u zamišljeni prostor. Djeca su se potom našla u zamišljenom prostoru. Nismo zaboravili perceptivne vježbe uz predmete – percepcije vida, mirisa, opipa, okusa i sluha. Naime, djeca su zamišljala predmet koji bi najprije ugledala, potom gledala, dodirivala, osluškivala i uz određeni predmet razvijala svoj emocionalni odnos. Na kraju smo s djecom igrali vježbe personifikacije ili identifikacije u kojima su oživljavala predmete i pojave, a susrete smo završavali dramskim dijalogom.

Na prvom susretu upoznali smo se s djecom i formirali grupu. Najprije su se osnovnoškolci trebali predstaviti i kazati koga imaju kod kuće, odakle su mama i tata, a posebice baka i djed jer obično s njima provode najviše vremena. Predstavljanje je trajalo kratko jer se djeca međusobno poznaju, svi su oni iz trećeg i četvrtog razreda osnovne škole u Ninu. Predstavljanje je imalo zadatak da se djeca opuste i da prihvate igru te steknu u nas povjerenje. Igre upoznavanja preuzimale su ulogu igre koncentracije. Upotrijebili smo gotove modele dramskih igara koje smo pronašli u priručnicima za voditelje dramskih radionica. U poglavlju „Igram do priče“ iz priručnika *Dosadno mi je, što da radim* (Bilopavlović i dr., 2001: 84) pronašli smo igru „Riječi zadanog pojma“ u kojoj djeca pronalaze po jednu riječ koja se odnosi na zadani pojam. Voditelj je odredio zadani pojam koji treba odgovarati cilju istraživanja. Onaj igrač koji se ne može sjetiti odgovarajuće riječi ili kaže riječ koju je već netko prije rekao, ispada iz igre. Zadani pojmovi bili su: kuhinjski namještaj, kuhinjski pribor, kuhinjsko posuđe i najdraža jela. Vrijeme trajanje ovih igara nije bilo ograničeno pa se igra mogla prekinuti u svakom trenutku. Drugi dio sastojao se od vođenih improvizacija modela igre „A što sad“, što smo također posudili iz istog priručnika (Bilopavlović i dr, 2001: 90). „Došli ste iz škole gladni, a kod kuće nema nikoga. Trudite se da svu svoju pozornost koncentrirate na predmete koji su karakteristični za kuhinju i osjećajte se kao da ste potpuno sami. Ulazite u kuhinju. Kako izgleda kuhinja? Napravite maštom kuhinju i hodajte kao da ste u kuhinji. Od stolica napravite predmete koji vam trebaju. Na stolu se nalazi cedulja na kojoj piše: Mama je morala u grad i nije uspjela skuhati ručak. Odlučite sami skuhati ručak. Što sve volite jesti? Razgledavajte čega sve ima u kuhinji. Što znate skuhati?“ Jedna je djevojčica rekla da zna ispeći jaja, a jedan dječak je kazao da on zna ispeći na „gradelama“ podlanicu i da je upravo jučer s ocem uhvatio i ispekao veliku podlanicu. Dječak i djevojčica pantomimom su pokazali kako to rade. „U jednom trenutku vatra postaje jaka. Počelo se polako dimiti. Oči su nam postale velike od straha. Pojavljuje se velika vatra. Što ću sad?“ Na kraju smo koristili tehniku igre uloga u kojoj je jedno dijete preuzelo ulogu mame, a drugo dijete dječaka/djevojčice koji je skoro zapalio/la kuhinju/dvorište.

Po istom modelu na drugom susretu zadana je improvizacija bila: djeca su odlučila uzeti tatin „kaić“ i otići na ribe. „Tatu ćemo iznenaditi ulovljenom ribom kada se vrati s posla.“ Stolice postaju barke i svako dijete ima svoju ulogu u toj barci. Najprije su djeca opisivala i odabirala alat kojim će loviti ribe, a potom su lovila ribe različitim alatima. Bacila su u more svoje zamišljene alate, a potom su otišla u pijesak tražiti školjke. Na kraju su nabrajala koju sve ribu mogu uloviti u ninskom moru i koje sve školjke mogu naći u ninskom pijesku. „Odjedanput je zapuhala jaka bura. Alati su se zamrsili. ‘Kaić’ se prevrnuo. Što ću sad?“ Na kraju susreta djeca preuzimaju ulogu tate i dječaka/djevojčice i vode razgovor.

Na trećem susretu djeca su opisivala izgled alata koji se nosi u vrt ili u vinograd. Demonstrirala su pantomimom kako se kopa, grablja, sije, škropi loza, bere grožđe. Svaki učenik svoju je sjedalicu pretvorio u panj koji je obrađivao. Kako bismo izazvali sukob, upotrebljavajući isti model, djeca su uzela bez pitanja bratovu loptu i lopta je pala u susjedov tek obrađen vrt/vinograd. „Susjed je poznat po tome da ne vraća loptu kada ona uništi njegove usjeve. Što ću sad?“ Na kraju preuzimaju uloge brata/susjeda kojemu dječak/djevojčica treba najprije objasniti zašto je uzeo/la loptu bez pitanja, a potom treba moliti susjeda da im vrati loptu.

U radu s manjom djecom pošli smo od toga da ona ne vole duge govorne pripreme i odmah traže pokret, skakanje, poskakivanje i ponavljanje u ritmu. Upotrijebili smo ritmičke valove: pokret – stanka – iznenađenje, stanka – pokret – iznenađenje (Perić Kraljik, 2009: 19).

Na prvom smo se susretu samo upoznavali. Nastojali smo da se svako dijete predstavi, da kaže svoje ime i prezime i članove obitelji.

Na drugom susretu koristili smo lutku napravljenu od čarapa, naime, čarapu smo nataknuili na ruku i napravili mimičke lutke. Figura je imala simboličku ili zamjensku funkciju za čovjeka (Hamre, 2004: 11). Sama ruka oblikuje figuru, potom ta ista ruka animira čarapu koja komunicira s okolinom. Animacijom smo oživjeli neživu materiju i dogodila se razmjena energije: animirani materijal instrument je za ruku, kao što je istovremeno i ruka instrument za materijal (Hamre, 2004: 9 i Paljetak, 2007: 40 – 41).

Susret je počeo improvizacijom izlaska čarape iz džepa i recitiranjem pjesme „Lijena priča“ Zvonimira Baloga, a umjesto priče koristila se riječ čarapa: *Lijena čarapa / Hajde čarapo idemo / Čuješ li vrijeme je već / No što je sad hoćemo li već jednom ili / Nećemo / Već je podne već je atomsko doba / Hajde čarapo ne budali / Čarapo ne brukaj nas / Pred svijetom / Čuješ li ljudi nas gledaju / Čarapa ni da se pomakne / Ni da trepne brkom / Ovako lijenu čarapu još nisam vidio.*⁹

U drugom dijelu susreta svako dijete dobilo je čarapu koju je oživjelo. Predviđene su dvije igre čarapama: u prvoj su se igri njihove lutke popele na vrh zvonika na „Kalelargi“, a potom su s „mulića“ skočile u more i dugo plivale po dnu mora. Nakon toga djeca su pričala što tamo vide i koga su sreli. U trećoj igri svako je dijete našlo svoj par i razgovaralo s njim telefonom.

Na trećem susreću s vrtićkom djecom koristili smo se procesnom dramom prema Ivi Gruić pa smo odigrali igru „Nevidljive životinje“ koju smo prilagodili potrebama našeg istraživanja. Upotrijebili smo mnogo tehnika i kombinirali nekoliko paralelnih radnji (Gruić, 2002: 66 – 68). Na početku su djeca zajedno s voditeljicom sjedeći u krugu zatvorenih očiju, zamišljala kako idu na kupanje. Voditeljica dramskom

⁹ Pjesmu Zvonimira Baloga koja nosi naslov „Lijena priča“ posudili smo iz izbora lutkarskih tekstova Vlaste Pokrivke (1978: 52) i prilagodili našim potrebama.

tehnikom zamišljanja opisuje more, a djeca istom tehnikom nose sa sobom sve što im treba. Kada djeca otvore oči, voditeljica kaže „nalazimo se na kupanju“. Bez preuzimanja uloga djeca ulaze u zamišljenu situaciju. Kupaju se u zamišljenom moru. Svi ustaju i vođenom improvizacijom plivaju u zamišljenom moru, prskaju se, kopaju rupe u pijesku, stolica postaje „mulić“ s kojeg skaču u more.

Voditeljica uzima u ruke lutku-pticu i tako ulazi u ulogu ptice. Dramskom tehnikom sastanka poziva djecu da se skupe i počne pričati: „Jako sam tužna jer sam jedina životinja na ovom kupalištu. Došla je Čarobnica i sve životinje učinila nevidljivim. Mene slučajno nije začarala jer nisam bila tamo zato što sam otišla na Jarugu napiti se vode pa sam se sakrila u trstiku. Bilo bi najbolje potražiti tu Čarobnicu. Kada vidite Čarobnicu nemojte reći da ste me susreli.“ Ptica odleti i voditeljica izlazi iz uloge i tehnikom sastanka pita djecu što im je ptica kazala. Na sastanku odluče da će zajednički tražiti Čarobnicu.

Voditeljica ulazi u ulogu Čarobnice i ljutito se obraća djeci mašući čarobnim štapićem: „Tko ste vi i što radite u mojem moru? U mojem moru nema životinja, ja sam ih začarala, a i vas ću začarati ako se ne maknete iz mojeg mora. Sve sam životinje pretvorila u nevidljive pa nitko ne može otplesati morski ples i tako me zaustaviti“. Promijenivši ton, kaže: „Odala sam se. Želim da što prije odete iz mojeg mora. Ako vas još jednom ovdje vidim, i vas ću začarati i napraviti nevidljivim“, zaprijeti čarobnim štapićem i izađe iz uloge čarobnice odloživši čarobni štapić.

Voditeljica ponovo postaje član grupe i dramskom tehnikom sastanka zajedno s djecom saznaje što je rekla čarobnica. „Kako se pleše morski ples“, pitaju se djeca i voditeljica. Zaključe kako bi trebalo pitati pticu jer ona sigurno zna.

Voditeljica ponovo uzima lutku-pticu i ulazi u ulogu. Pita djecu: „Jeste vi to mene zvali? Zašto ste me zvali?“ Djeca pitaju: „Znaš li plesati morski ples“, a ptica odgovara „Naravno da znam kako se pleše morski ples: dva koraka naprijed, dva koraka nazad. Dva koraka lijevo i dva koraka desno“. Ponavlja se ples tri puta. I dok plešu treći put, voditeljica iz uloge ptice ulazi u ulogu Čarobnice.

Kada Čarobnica ugleda djecu koja plešu, ljutito kaže: „Opet vi, a rekla sam vam da ću vas začarati ako vas ponovo nađem u mojem moru. Sada ću vas sve začarati. Jedino ako ne znate morski ples, onda vas ne mogu začarati.“ Djeca i dalje plešu. Čarobnica pita: „Tko vas je naučio plesati morski ples?“ Djeca ne odgovaraju. Čarobnica baca čaroliju za odčaravanje životinja.

Voditeljica izlazi iz uloge i poziva djecu da dramskom tehnikom rituala još jednom otplesu morski ples koji dobiva simboličku vrijednost jer označava pobjedu nad Čarobnicom. Na kraju poziva djecu da sjednu i zatvore oči. Tehnikom zamišljanja vodi ih kroz more puno različitih životinja. Djeca najprije nabrajaju kopnene, a onda morske životinje.

2.

Slušajući snimljeni audiomaterijal kao rezultat spontane dramske igre, uočavamo osnovne jezične osobitosti. Bilježimo neke fonetske, odnosno fonološke, morfološke i leksičke osobitosti dječjeg izričaja koji se najčešće pojavljuju, i kod školske i kod predškolske djece. Od fonetskih i fonoloških osobitosti najizrazitiji su ikavizmi: *uvik, mliko, svića, mrižu, vitar, sime/sjeme, zalivaš*. U vrtiću smo u dva navrata čuli jekavski oblik *morska zvijezda*, za koji smatramo da je nastao kao rezultat nekih obrazovnih aktivnosti u vrtiću. Također je uz ikavizam *sime* zabilježen i jekavizam *sjeme*. Uočen je i novoštokavski četveronaglasni sustav i svi naglasci kao u standardnom jeziku, a silazni naglasak redovito prelazi na proklitiku: *kôl kuće, ù rupu, ù mōre, ù sūnce, nè znān, nè volū*.

Već po ovim osobitostima možemo zaključiti da je riječ o novoštokavskom ikavskom dijalektu kakav je prisutan u zadarskom zaleđu.¹⁰ Osobitost štokavskih govora jest i redukcija zanaglasnog otvornika, tako nije iznimka ni ninski mjesni govor. To je izrazita osobitost, uočljiva i kada djeca nastoje govoriti standardnim jezikom: *učiteljca, pedagogca, Patkušna (nadimak), velke, tripce, škatulca, gušterca, pinjurca, dogodlo, donja*. Ninski govor zahvatio je i prijelaz dočetano */l>/a/* umetanjem međuvokalskog */j/*: *bija, tja¹¹, popja, slomja*.¹²

Osobitost gubljenja i zamjene zatvornika */h/* općepoznata je pojava u štokavskim govorima pa je izrazita i u ninskom govoru. Međutim, najvjerojatnije

¹⁰ To nije govor Petra Zoranića. Povijesni događaji daju nam odgovor zašto je nestalo većine staroga ninskoga žiteljstva, a s njime i čakavštine. Nin je nekoliko puta stradao, što od Turaka, što od Mlečana, a dva put bio je spaljen i sasvim porušen. Tom bi prigodom pučanstvo iselilio. Za vrijeme Kandijskoga rata u Ninu je boravio samo jedan stanovnik. Osim ratova uzrok rase-ljavanja bila je i malarija koja se u Ninu pojavila još u XV. stoljeću. Neke su se obitelji zbog te zarazne bolesti iselile. U zadnjim dvama desetljećima XVII. st. u Nin su doseljavali stanovnici iz Bukovice, Ravnih kotara i Like. Dalmatinski su providuri u Zadru nastojali na područje Nina naseliti što više seoskog pučanstva, jer je ninsko plodno polje zbog ratova i pomanjkanja radne snage ostalo pusto i neobrađeno. Ninski patriciji postupno iz Nina nestaju, a na ruševinama njihovih dvoraca i vila nastanjuju se konačno u XVIII. i XIX st. seljaci ratari (Maštrović, 1957: 88). Drugačiji je slučaj u nekim otočkim mjestima u kojima su imigracije bile česte, ali su se došljaci uvijek prilagođavali stanovnicima jer mjesto nije nikada tako drastično ostajalo bez matičnoga stanovništva te se sačuvao izvorni govor (npr. usp.: Vigato, 2009).

¹¹ 1. osoba jednine glagola jesti.

¹² U zadnje vrijeme tendencija je novoštokavskih ikavskih govora zadarskoga zaleđa (Ravnih kotara i Bukovice) da se dočetano *///* realizira kao zatvorenije */e/*: *bije*. Po toj jezičnoj osobitosti ninski govor ne uklapa se u interdijalekt novoštokavskih govora zadarskoga zaleđa, već se priklanja susjednim čakavskim kopnenim govorima (npr. Kožinu i Privlaci), kao i interdijalektu grada Zadra. Student iz Poličnika, mjesta koje se nalazi desetak kilometara sjeveroistočno od Zadra, objašnjava da, kad je u Zadru, izraz *bije*, koji koristi u svom mjestu, zamjenjuje izrazom *bija* kako bi se uklopio u sredinu, tj. kako bi govorio zadarskim interdijalektom.

pod utjecajem međujezičnoga polja ponekad se /h/ realizira. Fonem /h/ zabilježili smo u riječima *kruh, juha*. Inače se /h/ zamijenjuje fonemom /v/: *juva, kruv, suvi*; /i/ prelazi u /k/: *špaker*, ili se reducira: *kru*. Potvrđen je i prijelaz /f/ > /v/ u primjerima: *važo, vrižider*.

Prijelaz dočelnog /m/ > /n/, što je osobitost primorskih hrvatskih govora, izrazito je prisutan kod ispitanika: *iman, obožavan, sinon, sramin, stricon, učiteljcon, volin, vratin*.¹³

U spontanom dječjem izričaju i kod školske i kod predškolske djece uočili smo dvoglasnik ("o). Dvoglasnik je otvornik kod kojega se kakvoća primjetno mijenja, unutar istoga sloga. Po čujnosti ili otvorenosti prema tome počinju li slabijim ili jačim članom, postoje dvije vrste dvoglasnika: pristupni i odstupni. Kako je niži otvornik jači u odnosu na viši, u pristupnom je dvoglasniku jači drugi član, u odsutnome prvi. Pristupni se dvoglasnik oblikuje tako da počinje slabijim, manje zvonkim dijelom. Jezik se spušta u odnosu na okomitu os. Kako se spuštanjem dobiva sve veći otvor, među pristupnim je otvornicima jači drugi član (Jelaska, 2004: 41 – 42). Po osobitostima izgovora učenika možemo zaključiti da je riječ o pristupnom dvoglasniku: *k"otkuće, p"ošada, p"ozna, "očisti, "otpadne, d"osadi*.

Ninska djeca ne razlikuju nepčanike /č/ – /ć/. Izgovaraju ih središnjom artikulacijom: *prič'a uč'eljcon, č'etri, koč'nica, rastuč'i, glavoč', č'iva*.

Kod učenika smo u nekoliko navrata uočili neprovođenje sibilizacije: *piljkin, nogi, biljki*.

Uočene su i morfološke osobitosti od kojih ćemo neke spomenuti. U promjeni padeža kao rezultat nekih već spomenutih glasovnih promjena realiziraju se nastavci drugačiji od standardnojezičnih. Tako u instrumentalu jedine imamo nastavak *-on*: *stricon, sinon, ćaćon, materon*. Isto tako, u lokativu množine muškoga roda zabilježen je nastavak *-in*: *na mišićin, na pomidorin*, a u ženskom rodu *-an*: *na gradelan*.

Jedna od osobitosti govora ninske djece jest i nepostojanje opreke *e – o* u instrumentalu jednine, tj. ne dolazi do prijeglasa. Nastavak je uvijek *-on*, pa i onda kada osnova završava na nepčanike: *prijateljcon, ključcon*. Također je zabilježena kratka množina u primjeru: *galebi*, pa pretpostavljamo da je to jezična osobitost prisutna u ninskom govoru.

Infinitivni se nastavak uvijek realizira krnje, bez dočelnog *i*: *panulivat, plivit, promišat, zalivat, zatrpāt*.

U prezentu zbog spomenute promjene prelaska dočelnog /m/ u /n/ nastavci se razlikuju od onih u standardnom jeziku, *-en*: *iden, -jen*: *pijen, -an*: *nisan, -in*: *vidin*.
3. osoba množine prezenta uvijek ima nastavak *-u*: *držu, (tripce) smrdu, ne volu*.

¹³ Brozović tu glasovnu promjenu naziva *adriatizmima* (v. Brozović-Ivić, 1988: 84).

Nekoliko puta zabilježen je prilog *noćon*, te zaključujemo da je riječ o jezičnoj osobitosti koja je duboko usustavljena u zavičajnom govoru. Također smo zabilježili pokazne zamjeničke pridjeve: *vaki/ovaki, naki/onaki*.

U leksiku kod ninske djece osobiti su talijanizmi/venecijanizmi. Djeca ih izgovaraju u svim dramskim igrama – u kuhinji: *gradela, kapula, pašticama, panceta, pomidor, pošada*; na moru: *banda (broda), čiva, mušun, panula, podlanca sabun*; na polju: *badilj, capun, kukumar, petrisimul, pinjurca, škatulca*.

Podneblje, blizina mora i okrenutost žitelja moru uvjetovali su da je dječji leksik bogat izrazima za morsku floru i faunu ili ribarski pribor. To se uočavalo kod svakog susreta s djecom. Naročito se jedan učenik hvalio svojim ribarskim umijećem i često su mu asocijacije bile vezane uz more i ribarenje bez obzira na temu dramske igre.¹⁴ Također, dijete u vrtiću bez ikakvoga povoda izjavljuje kako on s *didon* ide na more ribariti.

Indikativna je bila reakcija predškolaca u vrtiću na scensku igru: *Nevidljive životinje*. Kada je zla Čarobnica ukinula čaroliju, djeca su trebala nabrojiti koje su životinje postale ponovo vidljive. Od kopnenih životinja djeca su se sjetila: zeca, vuka i praščića. Trebalo im je dosta vremena dok bi se sjetila sljedeće životinje. Imali smo dojam kao da se prisjećaju likova iz animiranih filmova. Međutim, kad su se trebali sjetiti morskih životinja, govorili su gotovo svi uglas. U jednom trenutku je nastala tolika galama da na snimci nismo mogli razabrati što djeca govore. Dakako, isti nazivi više su se puta ponavljali. Tom prilikom zabilježili samo sljedeće naziva morske faune: *čiva, brancin, gira, grancigula, glavoč, kobotnica, kunjka, list, manula, mušun, pas, podlanca, rak, raža, sipa, špar, ugor, uligna/lignja, zubac, morska zvijezda*. Možda je zanimljiv podatak da su se djeca sjetila psa kao morske, a ne kao kopnene životinje i nisu upotrijebili izraz *morski pas*, nego samo *pas*, najvjerojatnije kako se govori u obitelji iz koje neki članovi često odlaze na ribarenje. Svakako bi u nastavi usmenoga i pisanoga izražavanja trebalo iskoristiti bogatstvo njihova leksika vezanog uz more.

Osobitosti ninskoga govora opisao je u svojim radovima Ljubomir Maštrović: *Ninski govor* iz 1955. godine i kratki rječnik pod nazivom *Rječničko blago ninskoga govora* iz 1957. Kontrastivnim pristupom našim zapažanjima ninskog govora i dijalektološkim istraživanjima prije 50-ak godina, želimo uočiti koje osobitosti ninskoga govora doživljavaju promjene, koje su prisutne i danas, te kod kojih dolazi do kolebanja zbog utjecaja međujezičnoga polja, tj. istovremene uporabe više jezičnih sustava. One jezične činjenice koje su čvrsto ukorijenjene i danas trebale bi biti polazna točka za planiranje nastavnih aktivnosti.

U sljedećoj tablici usporedno donosimo primjere iz dijalektološkoga rada škole i vrtića kod kojih se može uočiti ista jezična osobitost. U prvom stupcu naznačit

¹⁴ Za vrijeme scenske igre „Dogadaž u vrtu“ kada su se djeca nabrajala što je sve zeleno, dječak se sjetio zelenog brancina.

ćemo o kojoj je jezičnoj činjenici riječ, u drugom su primjeri iz dijalektoloških radova Ljubomira Maštrovića, u trećem primjeri iz škole, a u četvrtom iz vrtića:

jezične osobitosti	Maštrović:	škola:	vrtić:
l>a	<i>odnija</i>	<i>slomja</i>	<i>tija</i>
redukcija zanaglasnog otvornika	<i>vičte</i>	<i>pedagogca</i>	<i>podlanca</i>
h>v	<i>uvo</i>	<i>važo</i>	
m>n	<i>vrčon</i>	<i>sticon</i>	<i>kapulon</i>
neprovođenje sibilizacije	<i>buki</i>	<i>nogi</i>	
dvoglasnik		<i>puozna</i>	<i>zvuonik</i>
3. osoba množine prezenta	<i>mislu</i>	<i>smrdu</i>	<i>pazu</i>

Jezične činjenice koje se razlikuju u Maštrovićevim dijalektološkim istraživanjima, školi ili u vrtiću:

redukcija početnoga otvornika	<i>Merka</i>	<i>Amerka</i>	
protetsko j	<i>jime</i>	<i>ime¹</i>	<i>ime</i>
rotacizam	<i>morebiti</i>	<i>može</i>	<i>može</i>
leksemi talijanskog porijekla	<i>pošada</i>	<i>pošada</i>	<i>nož</i>

Možemo uočiti da su stalne duboko ukorijenjene osobitosti mjesnog govora / interdijalekta prijelaz dočelnog /l/ u /a/ (/ja/), redukcija zanaglasnog otvornika, prijelaz šumnika /h/ u /v/, prijelaz dočelnoga /m/ u /n/, odsutnost sibilizacije, 3. osoba množine prezenta uvijek ostvarena nastavkom -u. Također, smatramo da je i prije pedesetak godina postojao dvoglasnik, ali tu jezičnu činjenicu Maštrović nije zabilježio. Različite jezične osobitosti zadanih kategorija dobili smo kod redukcije početnog otvornika, rotacizma, a i protetsko /j/ nije toliko nazočno u suvremenom mjesnom govoru. Leksem *pošada*, koji spominje u svom radu Maštrović, učenici su često spominjali, u kuhinji, na brodu, u vrtu, dok su djeca u vrtiću koristila samo izraz *nož*.

¹ Kod jednog učenika uočili smo protetsko /j/ u riječi *jope*, ali ne i kod ostale djece.

2. Umjesto zaključka

Preslušavajući snimljene materijale, naravno, nismo imali namjeru zapisati sve jezične osobitosti ninskoga govora, nismo ni zabilježili sve osobitosti koje se razlikuju od standardnoga jezika, već smo rukovodeći se načelom čestotnosti, izabrali one koje su najčešće korištene tijekom naših triju susreta s ninskom djecom. Spontana dramska igra pokazala se pogodna za ovakva istraživanja jer su djeca u opuštenoj atmosferi govorila onako kako inače govore u svojim druženjima.

Uspoređujući rezultate dijalektoloških istraživanja Ljubomira Maštrovića i naših istraživanja, zamijećene su neke jezične promjene u današnjem ninskom govoru. Tako primjerice djeca više ne govore *Merka, jime* ili *more*, već samo *Amerike, ime, može*. Novoštokavski naglasni sustav i dalje je čvrst jer se uglavnom poklapa sa standardnim. Neke fonološke, morfološke i leksičke osobitosti čvrsto su ukorijenjene u jezični sustav zavičajnog govora/interdijalekta, dok se neke jezične činjenice osobite samo za ninski mjesni govor polako gube. Zbog djelovanja međujezičnog polja dolazi do spontane uporabe i standardnojezičnog i zavičajnog idioma (*sime* i *sjeme, badilj* i *lopata, opet* i *jope, kru* i *kruv* i *kruh*).

Kod planiranja pojačanih vježba iz hrvatskoga jezika učitelj bi naročito trebao obratiti pozornost na: pisanje i izgovor riječi s /čl--/čl/, pisanje i izgovor dvoglasnika (*ije/je*), izgovor zanaglasnog otvornika /il/, sibilizaciju, prijeglas -om/-em, uporabu duge množine, nastavke za dativ i lokativ, instrumental, infinitiv, glagolski pridjev radni, 1. osobu jednine i 3. osobu množine prezenta, standardnojezičnu uporabu nekih priloga ili pokaznih zamjenica. Što se tiče leksika, učenici bi trebali poznavati ne samo zavičajni leksik koji je bogat mnogim venecijanizmima, već i standardnojezične lekseme koje će upotrebljavati u komunikaciji izvan svoga voljenog mjesta ili u razgovoru sa strancima.

Organizirajući ovakve dramske igre, učitelj bi mogao postupno uočiti osobitosti zavičajnoga idioma pomažući se jezikoslovnom literaturom, uočiti sustavne razlike dvaju (ili više) idioma te planirati nastavne sadržaje upravo za konkretni razred, za konkretnu djecu s konkretnim jezičnim osobitostima. Ovakav pristup, smatramo, poticat će učitelje da i sami postupno, kroz cjeloživotno obrazovanje stječu i nadopunjuju potrebna jezikoslovna, samim tim i dijalektološka znanja koja će ugraditi u svoju odgojno-obrazovnu djelatnost.

Dramske igre pomoći će djeci da razvijaju svoje usmeno i pisano izražavanje, bogate leksik, čuvaju jezičnu baštinu svoga kraja, a sve u svrhu usvajanja širih jezikoslovnih vještina, što će sasvim sigurno rezultirati boljim služenjem standardnim jezikom i širenjem jezične kulture. Također, ovakve dramske igre dobrodošle su i u nastavi prirode i društva kada se govori o gospodarskim djelatnostima zavičajne regije, te mogu poslužiti kao polazna točka korelacije

nastavnih sadržaja različitih predmeta. Osim odgojnih i obrazovnih, imamo i psiholoških razloga jer se spontano dramskom igrom bez kazališnog oblikovanja stvara najprije pozitivna radna atmosfera, a s druge strane, razvija se antropološka značajka dramskog izraza koja je nužna u svakodnevnoj komunikaciji.

Literatura:

1. Bilopavlović, T. i dr. (2001.): *Dosadno mi je, što da radim*, Zagreb: Školska knjiga.
2. Blažeka, Đ. (2008a.): „Kakvi tekstovi na narječju trebaju u nastavi hrvatskoga jezika“, *Metodika*, vol. 9, br. 17, 271. – 286.
3. Blažeka, Đ. (2008b.): „O primjeni razlikovne gramatike u nastavi hrvatskoga jezika“, *Drugi međunarodni specijalizirani skup / Rano učenje hrvatskoga jezika*, 2, (ur. D. Pavličević-Franić i A. Bežen), Zagreb: Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu, 35. – 45.
4. Brozović, D. (2005.): „O dijalektologiji kao jezikoslovnoj disciplini“, *Suvremena lingvistika*, vol. 57 – 58, br. 1 – 2, 1. – 12.
5. Brozović, D.; P. Ivić (1988.): *Jezik srpskohrvatski/hrvatskosrpski, hrvatski ili srpski*, izvadak iz II. izdanja Enciklopedije Jugoslavije, Zagreb: JAZU.
6. Duran, M. (2001.): *Dijete i igra*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
7. Gruić, I. (2002.): *Prolaz u zamišljeni svijet. Procesna drama ili drama u nastajanju*, Zagreb: Golden marketing.
8. Hamre, I. (2004.): „Proces učenja u kazalištu paradoksa“, *Lutka...divnog li čuda!*, Zagreb: MČUK, 7. – 19.
9. Škuflić-Horvat, I. *Odgojno kazalište*, <http://www.cdobih.org/cdo/bs/node/32> (5. 1. 2012.).
10. Jelaska, Z. (2004.): *Fonološki opis hrvatskoga jezika*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
11. Krušić, V. (1995.): „Dramski odgoj – svjetski pokret“, *Umjetnost i dijete*, vol. XXVII., br. 4/5/6.
12. Ladika, Z. (1970.): *Dijete i scenska umjetnost*, Zagreb: Školska knjiga.
13. Maštrović, Lj. (1955.): „Ninski govor“, *Radovi Instituta Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti u Zadru*, knj. 2., 136. – 139.
14. Maštrović, Lj. (1957.): „Rječničko blago ninskoga govora“, *Radovi instituta Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti u Zadru*, knj. 3., 423. – 466.
15. Paljetak, L. (2007.): *Lutka za kazalište i dušu*, Zagreb: MČUK.

16. Pavličević-Franić, D. (2006.): „Jezičnost i međujezičnost između sustava, podsustava i komunikacije“, *Lahor*, vol.1, br.1, 1. – 14.
17. Perić Kraljić, M. (2009.): *Dramske igre za djecu predškolske dobi*, Osijek: Učiteljski fakultet.
18. Pokrivka, V. (1978.): *Dijete i scenska lutka: priručnik za odgojitelje u dječjim vrtićima*, Zagreb: Školska knjiga.
19. Scher, A. i C. Verrall (2006.): *Novih 100 + ideja za dramu*, prevela Jasna Šojer, Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj.
20. Težak, S. (1996.): *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*, Zagreb: Školska knjiga.
21. Turner, V. (1989.): *Od rituala do teatra*, Zagreb: August Cesarec.
22. Vigato, I. (2009.): „Stranci u silbenskim matičnim knjigama iz 17., 18. i prve polovice 19. stoljeća“, *Folia onomastica croatica*, 18, 223. – 265.

Ivica Vigato*

Teodora Vigato**

La parlata dialettale e il gioco drammatico

UDK: 372.461:792(497.5Nin)

Ricevuto: 20. 2. 2012.

Articolo compilativo

Accettato per la stampa: 15. 2. 2013.

Riassunto: *La prassi comunicativa dimostra che il bambino nella primissima fase d'apprendimento della lingua conosce soltanto la parlata che lo circonda, ma che con l'inizio del percorso scolastico sviluppi una personalità plurilingue. Proprio per questo motivo gli autori ritengono che il dialetto dovrebbe rappresentare il punto di partenza per la pianificazione e la realizzazione dei contenuti linguistici nell'insegnamento iniziale di lettura e di scrittura. L'espressione spontanea dei bambini nel dialetto loro proprio è evidente nei momenti in cui essi giocano indisturbati. Gli autori hanno organizzato dei giochi incentrati sulla drammatizzazione con i bambini età prescolare e scolare di Nin con lo scopo di registrare il loro uso del dialetto a tutti i livelli linguistici. In un'atmosfera lavorativa positiva che si è creata gradualmente, gli allievi erano invitati a recitare delle parti (assegnate o scelte) raccontando storie riguardanti la loro quotidianità. I ricercatori hanno dapprima identificato l'obiettivo della ricerca e poi ne hanno definito i mezzi, i processi e le forme dei giochi scenici. I risultati ottenuti sono stati confrontati con le ricerche dialettologiche di quell'area effettuate finora.*

Parole chiave: *gioco drammatico, espressione spontanea dei bambini, parlata locale di Nin, pianificazione dell'insegnamento.*

*doc. dr. sc. Ivica Vigato,
Sveučilište u Zadru,
Odjel za izobrazbu
učitelja i odgojitelja
ivigato@unizd.hr

**doc. dr. sc. Teodora Vigato,
Sveučilište u Zadru,
Odjel za izobrazbu
učitelj i odgojitelj
teodora.vigato@zadar.net

*Ivica Vigato, PhD,
University of Zadar,
Department of Teachers and
Preschool Educators
ivigato@unizd.hr

**Teodora Vigato, PhD,
University of Zadar,
Department of Teachers
and Preschool Educators
teodora.vigato@zadar.net

*doc. dr. sc. Ivica Vigato
Università di Zara
Dipartimento per la formazione
di insegnanti ed educatori
ivigato@unizd.hr

**doc. dr. sc. Teodora Vigato
Università di Zara
Dipartimento per la formazione
di insegnanti ed educatori
teodora.vigato@zadar.net