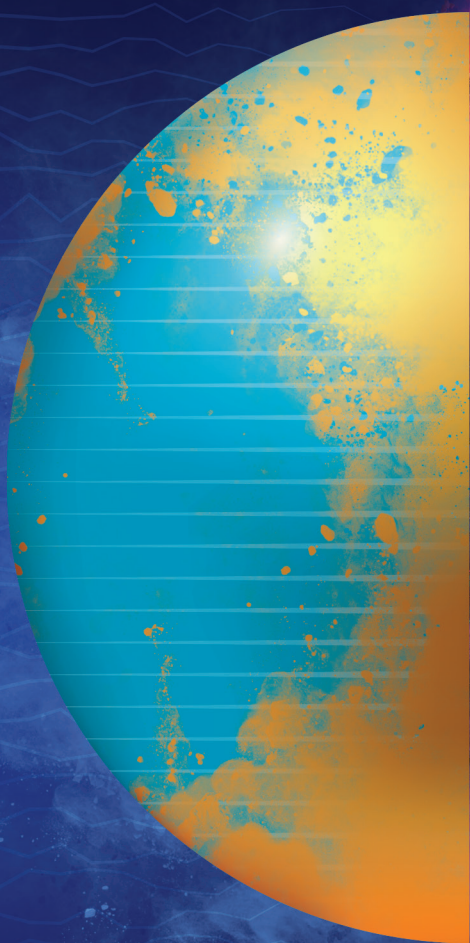


RENATA GELD

REMEĆENJE UVRIJEŽENOG I ZNAČAJ ZNAČENJA

KOGNITIVNA LINGVISTIKA
U UČENJU I POUČAVANJU



REMEĆENJE UVRIJEŽENOG I ZNAČAJ ZNAČENJA

KOGNITIVNA LINGVISTIKA U UČENJU I POUČAVANJU

Izdavač

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
FF Press

Za izdavača

Domagoj Tončinić

Urednica

Ana Barbarić

Recenzenti

Anita Peti-Stantić
Mateusz-Milan Stanojević

Lektorica

Sanja Kovačević

Grafičko oblikovanje omota

Mislav Učović

Prijelom

Petra Kos

DOI

<https://doi.org/10.17234/9789533791531>

ISBN

978-953-379-153-1 (PDF)



Djelo je objavljeno pod uvjetima [Creative Commons Autorstvo-Nekomercijalno-Bez prerada 4.0 Međunarodne javne licence \(CC-BY-NC-ND\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) koja dopušta korištenje, dijeljenje i umnažanje djela, ali samo u nekomercijalne svrhe i uz uvjet da se ispravno citira djelo i autora, te uputi na izvor. Dijeljenje djela u prerađenom ili izmijenjenom obliku nije dopušteno.

RENATA GELD

**REMEĆENJE UVRIJEŽENOG
I ZNAČAJ ZNAČENJA**

—

KOGNITIVNA LINGVISTIKA
U UČENJU I POUČAVANJU

 **PF press**

ZAGREB
2024.

SADRŽAJ

PREDGOVOR	10
0. UVODNA RIJEČ	14
1. NARUŠAVANJE UVRIJEŽENOG RAZMIŠLJANJA	18
1.1 VAŽNO JE ZNATI ZAŠTO	19
1.2 VAŽNO JE ZNATI KAKO	22
2. KONCEPTUALNA STRUKTURA I SPOZNAJNI PROCESI	26
2.1 OKVIRI ZNANJA, ISKUSTVO I JEZIČNE KATEGORIJE	27
2.2 METAFORA GLEDANJA, PAŽNJA I PERSPEKTIVA	40
2.3 KONSTITUCIJA ILI GEŠTALT	48
3. KOGNITIVNA GRAMATIKA	56
3.1 KRATKA UVODNA RIJEČ	57
3.2 ENGLISKI (I HRVATSKI) PREZENT	60
4. UDŽBENICI I (NE)IZGRADNJA ZNANJA	74
4.1 U ČEMU GRIJEŠE UDŽBENICI	78
4.1.1 PRESENT PERFECT I KOGNITIVNI KAOS	81
5. POSTAVLJANJE PITANJA I RAZVOJ STRATEGIJA ...	106
5.1 VIŠEMODALNOST, PREDOČAVANJE I KONCEPTUALNA ULOGA ENGLSKOG ČLANA 'THE'	112

6. ISKUSTVENO UČENJE, DISRUPTIVNE IDEJE I PROŠIRENA KOGNICIJA	130
6.1 VIZUALNA REPREZENTACIJA ZNAČENJA, KONCEPTUALNA INTEGRACIJA I DISRUPTIVNA KREATIVNOST	138
7. ZAVRŠNA RIJEČ I JOŠ NEKOLIKO MISLI O KONCEPTUALNOJ INTEGRACIJI, PRIRODI KREATIVNOSTI I POUČAVANJU.....	154
LITERATURA	162

PREDGOVOR

Remećenje uvriježenog je (miroljubiva) disrupcija koja predstavlja manje ili veće obrazovne zaokrete kojima je cilj osnaživanje učenikova **iskustva s jedne strane te spoznajnih procesa s druge**. Naravno, kada je u pitanju jezik, odnosno njegovo učenje i poučavanje, tada govorimo o neraskidivoj trijadi jezika, kognicije i iskustva. Iako se navedeno može činiti trivijalnim i/ili dobro poznatim, suvremeno obrazovanje uvelike zanemaruje iskustveno učenje, jednako kao što zanemaruje i učenikovo spoznavanje novoga i smislenu izgradnju znanja. Činjenice se učenicima nude „upakirane“ i gotove za uporabu, kao i liste pravila, organizirani sadržaji, gotova i isključiva rješenja.

Prije negoli posvetim nekoliko riječi zahvale onima koji su me potakli na pisanje ove knjige, ali i vodili sa mnom rasprave o učenju i poučavanju, vratit ću se nakratko na „miroljubivu“ disrupciju spomenutu u prvoj rečenici ovoga predgovora. Naime, Clayton M. Christensen je 1997. godine u svojoj proslavljenoj knjizi *The Innovator's Dilemma* određene primjere tadašnje suvremene tehnologije nazvao disruptivnima. Christensenovo poimanje disruptivne inovacije je snažno utjecalo na promišljanje i značaj inovacijskih procesa, ali je doživjelo i određene kritike. Teorija je okarakterizirana kao preopćenita, neprovjerena kroz znanstvena istraživanja, odnosno relativno neuvjerljive prediktivne snage. Naposljetku, nedostaje čak i precizna definicija same disruptivne inovacije. Međutim, sasvim je nedvojbeno da je disruptivna inovacija postala *buzz word* i neizostavna sastavnica u kontekstu tehnološkog razvoja bez obzira koje područje ljudskoga života i društva zahvaća. Riječ je o promjenama koje (radikalno) mijenjaju način na koji živimo i djelujemo – od osobnih računala i pametnih telefona,

preko električnih vozila do *online* bankarstva i *online* učenja i poučavanja. Navedene promjene nerijetko podrazumijevaju inicijalne faze u kojima je inovacija lošije kvalitete od već postojećeg rješenja u primjeni, ali s vremenom se poboljšava, postaje sve prihvaćenija i uspješnija te, naravno, profitabilnija.

Pojam **remećenje uvriježenog** iz naslova ove knjige svakako je inspiriran idejom disruptivne inovacije, ali remećenje o kojem se govori u ovoj knjizi odnosi se na ono koje se izravno oslanja na kapacitete ljudskoga uma te se na određeni način može interpretirati i kao **reakcija na tehnološke promjene** koje su učenje zacijelo učinile dostupnijim i bržim, no nerijetko površnijim pa i pogrešnim. Zanimljivost je da se nastajanje ove knjige poklopilo s lansiranjem ChatGPT-a i raspravama o tome što takav sustav umjetne inteligencije s otvorenim pristupom znači za čovjeka i društvo u cjelini. Što to znači za nastavnike i obrazovanje zacijelo je nemoguće sa sigurnošću predvidjeti, ali sasvim je jasno da se **obrazovanje mora mijenjati**. Smatram da će uspješnost obrazovnih sustava, škola i nastavnika uvelike ovisiti o tome koliko će se usredotočiti na **jedinstvenost čovjekova uma**, dakle na sve ono što čovjeka čini čovjekom: emociju, svijest o sebi i drugim ljudima, kreativnost, učenje u neprestanoj interakciji s drugim ljudima i učenje kroz silnu dinamičnost i promjenjivost društvenog konteksta.

Prvotno je ova knjiga trebala biti knjiga o prirodi kreativnosti, interdisciplinarnosti te općenito o učenju i poučavanju. Ideja je nastajala zajedno s radom na osmišljavanju interdisciplinarnog sveučilišnog studija *Primijenjena kognitivna znanost*. No, na nagovor dragog kolege Mateusza-Milana Stanojevića, napisala sam knjigu koja se s jedne strane dotiče navedenoga, a s druge strane objedinjuje moj znanstveno-nastavni rad i temeljne kognitivnolingvističke postavke koje još uvijek nisu zaživjele u školskoj nastavnoj praksi. Kolegi Mateuszu se stoga

ponajprije zahvaljujem na poticaju da napišem ovakvu knjigu, zatim na korisnim recenzentskim komentarima i prijedlozima, a nedvojbeno ponajviše na dvadesetak godina nesebičnog i prijateljskog sugovorništva. Druga osoba kojoj želim zahvaliti je još jedan dragi kolega, FER-ovac Dario Bojanjac. Iako za sebe kaže da su njegova područja elektrotehnika i matematika, Dario je ustvari renesansni čovjek kojega zanima gotovo sve te je teško naći temu o kojoj nema znanja i mišljenja – od fizikalnih zakona preko filozofije, književnosti i filma do politike, obrazovanja i aktualnih izazova u akademskoj zajednici. Naši razgovori o odnosu jezika i matematike, kognitivnoj znanosti, razvoju i ulozi tehnologije u suvremenome društvu, kvaliteti učenja i poučavanja te pitanjima izgradnje znanja neprocjenjivi su – ne samo za kreiranje sadržaja ove knjige, već i za moja promišljanja o mnogim pojavnostima koja nas okružuju. Nadam se da će se naši razgovori materijalizirati u jednu koautorsku znanstvenu ili popularno-znanstvenu knjigu koja će poljuljati pokoju uvriježenu teoriju, praksu – ili oboje. Želim zahvaliti i Aniti Peti-Stantić, sjajnoj lingvistici i dragoj kolegici, na podršci i vrijednim recenzentskim prijedlozima koji odražavaju širinu njezinih interesa te strastveno zalaganje za smislenu obrazovanje, čitanje i opstanak knjige.

Knjigu posvećujem svojoj obitelji koja s ljubavlju i strpljenjem tolerira moju posvećenost poslu.

0. UVODNA RIJEČ

Ova je knjiga prije svega rezultat promišljanja o jeziku, kognitivnoj lingvistici i primjeni kognitivne lingvistike proizašlog iz priprema nastavnih cjelina za studente – većinom buduće nastavnike. Knjiga je i rezultat rasprava koje je autorica vodila sa svojim studentima u desetak godina izvođenja kolegija pod nazivom *Primjena kognitivne lingvistike u učenju i poučavanju drugoga jezika*, a dijelom i rasprava na kolegiju *Učenici s posebnim potrebama: sljepoća i ovladavanje drugim jezikom*. Ona je svakako i rezultat višegodišnjeg rada na revidiranju i ocjenjivanju novih i doradenih jezičnih udžbenika koji su se često činili kao kopirana inačica prethodnih uz iznimku suvremenijih vizualnih rješenja i dojmljivih glavnih likova, ali u pravilu, po autoričinu sudu, bez konkretnih inovativnih pomaka u pristupu jezičnom sadržaju, postavljanju pravih pitanja, osmišljavanju kognitivno motiviranih gramatičkih pregleda i tome slično. No, možda je u uvodu važnije reći što je bila neposredna motivacija za stvaranje ove knjige. Prva i osnovna motivacija su generacije studenata koji su bez iznimke i svake godine nanovo dijelove sadržaja kojima smo se bavili komentirali otprilike ovako: *Zašto nam to nitko ranije nije rekao? Kako to ranije nismo uočili? Zašto ovo tek sada saznajemo?* Za motivaciju su zaslužni i nastavnici koje uvijek zanima ima li što novo u metodici nastave jezika u doba koje nazivamo postmetodološkim i u kojem smo slobodni istraživati, kreirati, povezivati i primjenjivati različita znanja, a sve u cilju što efikasnije nastave i što kvalitetnijih ishoda. I na kraju, ali nikako najmanje važno, motivaciji za pisanje knjige je pridonijela i autoričina želja da određene teorijske postavke, misli, rasprave i zaključci o primjenjivosti kognitivne lingvistike budu dostupni i čitateljima koji nisu studenti anglistike nastavničkoga smjera ili nastavnici koje osobno susreće te sa njima razgovara i surađuje.

Valja napomenuti da su određeni dijelovi ove knjige preuzeti iz autoričinih preglednih radova koji se bave pitanjima kognitivne lingvistike i primjene kognitivne lingvistike u učenju i poučavanju.¹ Navedena će mjesta biti označena, radovi navedeni u *Literaturi*, a zainteresirane čitatelje upućujem da po potrebi zavire u cjelovite tekstove navedenih radova.

Na kraju ovoga uvoda mogli bismo se upitati sljedeće: zašto uopće kognitivna lingvistika u učenju i poučavanju? Odgovora je više, ali možemo ih svesti na njezinu temeljnu karakteristiku, a to je da je kognitivna lingvistika **spoznajna lingvistika**. Ona uzima u obzir naše spoznajne procese i bavi se nerazdvojjivom trijadom iskustva, kognicije i jezika. Navedeno je već samo po sebi dovoljan razlog da njene postavke i jezične opise koristimo kao izvor u osmišljavanju sadržaja i pristupa u procesu učenja i poučavanju. S jedne strane, jezik je nerazdvojjiv od iskustva, a s druge nedvojjbeno predstavlja sustav čija struktura nam neprestano i iznova daje uvide u složenosti ljudskoga uma. Iako nam se čini da učenici sve manje pitaju *zašto* i da učenike sve manje pitamo *zašto*, dobro je znati kamo otići po odgovore. Želimo li biti precizniji, kognitivnu lingvistiku u učenju i poučavanju trebamo:

- jer opisuje sustav u kojem značenje i oblik jezične konstrukcije proizlaze iz oblika i značenja njezinih dijelova;

¹ Radi se o dva pregledna rada: Geld, R. (2006). Konceptualizacija i vidovi konstruiranja značenja: temeljne kognitivnolingvističke postavke i pojmovi. *Suvremena lingvistika*, 62(2), 183-211; Geld, R. (2023). Višemodalno strateško konstruiranje značenja – konceptualna integracija u offline procesiranju (drugoga) jezika. *Jezici i svjetovi, Zbornik radova s Drugog znanstveno-stručnog skupa Hrvatskog društva sveučilišnih lektora*, 68-85.

- jer opisuje sustav koji nije lista pravila;
- jer se bavi odnosom spoznajnih procesa i jezika te načinima njihova kodiranja u jeziku;
- jer se bavi jezikom kao sustavom koji izrasta iz njegove uporabe;
- jer se bavi konceptualizacijom i njenom ulogom u smislenosti jezika kao sustava;
- jer u središte istraživanja stavlja značenje, odnosno njegovu subjektivnost i dinamičnost.

Navedeni razlozi su vidljivi u sadržaju knjige. Bavit ćemo se dinamičnošću jezičnog značenja s jedne strane te smislenošću jezičnog značenja s druge strane. Knjiga će opisati primjere smislenih gramatičkih kategorija koje su odraz govornikove konceptualizacije svijeta koji ga okružuje, a svojim uređenjem dokazuju suvišnost učenja i poučavanja liste gramatičkih pravila. Knjiga se na općenitijoj, teorijskoj razini, dotiče i temeljnih pretpostavki o nestatičnosti procesa učenja (i poučavanja). Izgradnja znanja je dinamična – svako je novo razumijevanje rezultat neprekidne izgradnje i otkrivanja novog (učenje je emergentno i nikada konačno). Čitatelj će vjerojatno uočiti da se pojam dinamičnosti pojavljuje i u kontekstu prirode jezičnog značenja i u kontekstu učenja, odnosno izgradnje znanja. Upravo su te dinamičnosti idejni temelj pristupa poučavanju koji podrazumijeva disrupciju, odnosno remećenje uvriježenog načina razmišljanja. Primjerice, kognitivnolingvistički teorijski okvir podrazumijeva da je jezični sustav kognitivno motiviran, što znači da značenja i oblici jezičnih konstrukcija proizlaze iz oblika i značenja njihovih dijelova. Takva je nestatičnost sustava okidač za remećenje uvriježenog pristupa u kojemu

nastavnik prenosi informacije o oblicima i značenjima, a učenik ih bilježi i nastoji upamtiti. Umjesto toga, nastavnik će stvarati uvjete za izgradnju znanja postavljajući (nesvakidašnja) pitanja, usmjeravajući pažnju na doživljaj stvarnosti i alternativne konceptualizacije objektivno iste stvari/događaja te prepuštajući učeniku aktivaciju spoznajnih procesa koji su u stalnoj interakciji s jezikom.

1.

NARUŠAVANJE UVRIJEŽENOG RAZMIŠLJANJA

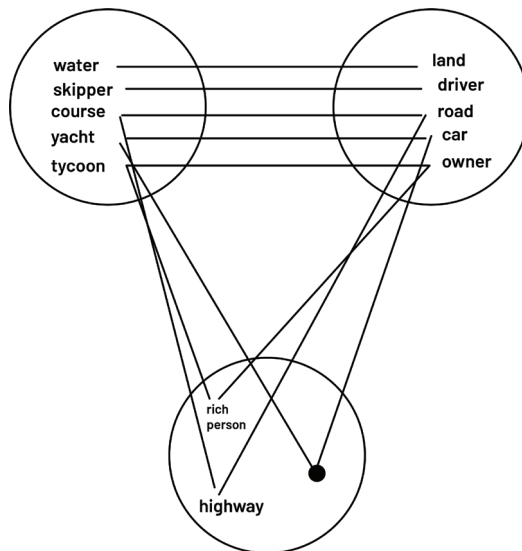
1.1 VAŽNO JE ZNATI ZAŠTO

Jezične konstrukcije nisu arbitrarne već motivirane. Kognitivnu odnosno konceptualnu motiviranost možemo definirati kao jezičnu značajku prema kojoj značenje i oblik jezične konstrukcije proizlaze iz značenja i oblika njenih pojedinih dijelova. Motiviranost jezičnih oblika je samorazumljiva i neproblematična: genitivni oblik *profesorice* i dativni oblik *profesorici* vezani su uz nominativni oblik *profesorica* i prepoznajemo da se odnose na isti entitet koji se razlikuje „samo“ po nastavku. Međutim, budući da svaka konstrukcija ima svoje značenje, onda se isto mora odnositi i na sve konstrukcije jezika i njihovo značenje, a ne samo na njihov oblik. Drugim riječima, ako su *profesorica*, *profesorice* i *profesorici* po nečemu slični (odnose se na isti entitet), zašto ne bi po nečemu slični bili i *glava čovjeka* i *glava motora*? Izraz *glava motora* nije slučajno *glava*, a ne *bubreg* ili *kosa* (Geld i Stanojević, 2018, Stanojević 2013). Znamo da je glava dio tijela koji nam je vidljiv i na samom je vrhu (za razliku od bubrega), a za razliku od kose, bez glave ne možemo funkcionirati. Što glavu čini glavom? Njezini su dijelovi različiti, ali integrirani i usklađeni te ne mogu bez nje funkcionirati (za razliku od kose, kod koje je jedna dlaka kose i dalje kosa). Sve ovo znanje o glavi preslikava se i u izraz *glava motora*: glava motora nalazi se na vrhu motora, ključna je za njegovo funkcioniranje (jer zatvara cilindre i tako oblikuje komore za izgaranje) i čini njezin jedinstven i nedjeljiv dio. Stoga izraz *glava motora* nije arbitraran, već je korištenje riječi *glava* motivirano njezinim temeljnim značenjem koje se zasniva našim **utjelovljenim znanjima** o glavi. Motiviranost konstrukcija ne znači i njihovu potpunu predvidljivost jer značenje konstrukcija nije zbroj značenja jedinica od kojih se sastoji. Značenje je uvijek više od zbroja, ono ima „dodanu vrijednost“ koja je nepredvidljiva. To je jasno vidljivo u prethodnom primjeru: *glava motora* nije zbroj značenja

„ljudska glava“ ili „životinjska glava“ sa značenjem „motor“. Nerijetko moramo posegnuti u prošlost i pozabaviti se razvojnim fazama riječi ili konstrukcije kako bismo otkrili što motivira njezin oblik ili značenje. Primjerice, otkuda i zašto u engleskom jeziku *software* (u hrvatskom jeziku često *softver*, a zavisno od konteksta i *program*, *programska podrška* itd.)? *Software* je nastao kao svojevrsan parnjak imenici *hardware*. Povijesno gledano ne čudi zašto sve „tvrde“ dijelove računala (danas i mnogih drugih uređaja) govornici engleskog jednim imenom nazivaju *hardware* – dijelovi koji ga čine su čvrsti i opipljivi, raznih su oblika i namjene baš kao što su alati i majstorske potrepštine koje su se nekada, a danas sve rjeđe, mogle kupiti u željeznarijama (eng. *hardware store*). Iako na iskustvenoj odnosno perceptivnoj razini računalni program ni po čemu nije *soft* (hrv. *mekan*), *software* je oblikom motivirani parnjak imenici *hardware* i zajedno čine funkcionalnu cjelinu. Zanimljivo je primijetiti da se opozicija *hard* naspram *soft* pojavljuje i u drugim jezičnim konstrukcijama, a značenjski su se kategorije proširile u smjeru opisa ljudskih karakteristika, a zatim i vještina. Tako primjerice imamo *hard skills* naspram *soft skills*. Potonje se često u hrvatskom jeziku može čuti u izvornom obliku, što ne čudi previše jer obuhvaća niz raznorodnih vještina kojima je osnovna poveznica da se ne odnose na vještine usko vezane za struku/profesiju/zanat. Međutim, to ne znači da se navedenu skupinu vještina ne može smisljeno prevesti imajući na umu njihova značenja. Prvi je korak utvrditi koje su to sve raznodne vještine uključene u *soft skills*. Zatim ih primjerice možemo svesti na nekoliko osnovnih kategorija pa govoriti o općekognitivnim, međuljudskim i društvenim vještinama. Mogućnosti su razne, a koji će se prijevod uvriježiti u svakodnevnom govoru ovisi o govornicima. U svakom slučaju, nova su značenja rezultat niza kognitivnih procesa koji se odvijaju u pozadini našeg svjesnog djelovanja i **nikada nisu puki zbroj već postojećeg niti su nastali pukim slučajem.**

1.2 VAŽNO JE ZNATI KAKO

Dakle, **konstruiranje značenja** se u načelu događa nesvjesno, a procesi uključeni u izgradnju značenja dio su našeg **spoznajnog sustava** s jedne strane te bogatog **iskustva** s druge. Naše se domene znanja neprestano mijenjaju i nadopunjuju novim informacijama proizašlim iz iskustva i komunikacije s užom i širom okolinom te stvaraju materijal za konceptualnu strukturu i sadržaj, odnosno za umne alate koji nam služe za izgradnju jezičnoga značenja. Pogledajmo primjer prikazan na slici 1. Kružnice omeđuju umne prostore koji sudjeluju u izgradnji značenja imeničke konstrukcije *land yacht* ('velik i luksuzan automobil' ili doslovno 'kopnena jahta'). Radi se o prikazu **konceptualne integracije**, a središnje pitanje koje zanima autore jest kako od jezičnih jedinica dolazimo do konceptualnih sastavnica i obrnuto. Samorazumljivo je da imenička konstrukcija *land yacht* imenuje dvije konceptualne sastavnice u dva različita umna prostora. Međutim, značenje konstrukcije nije jednostavan zbroj značenja dvaju sastavnica. *Land* ('kopno') i *yacht* ('jahta') pripadaju različitim domenama – domeni kopna i domeni vode. Ono što činimo pri konstruiranju značenja jest preslikavanje između dva umna prostora: jahta odgovara luksuznom automobilu, kopno moru, vozač skiperu, cesta kursu plovidbe, a vlasnik automobila tajkunu. Drugim riječima, konceptualna integracija velikim dijelom počiva na analogiji. No, ishod integracije (*kopnena jahta* u značenju 'velik i luksuzan automobil') se ne temelji na pojedinačnim preslikavanjima unutar predvidljivih parova. *Kopno* i *jahta* pripadaju **različitim domenama i njihovim umnim prostorima**, ali nisu konceptualni parnjaci.



Slika 1. Kopnena jahta – ‘velik, luksuzan auto’ (Fauconnier i Turner, 2002, str. 357)

Značenje složenice je rezultat tzv. **emergentne strukture** koja je nastala integracijom dvaju umnih prostora. Emergentne strukture i njihova značenja rezultat su selektivne projekcije, no valja napomenuti da su novonastale strukture motivirane kako kompatibilnošću tako i nekompatibilnošću umnih prostora, odnosno njihova sadržaja. Naša lakoća kreiranja novih značenja proizlazi iz sposobnosti integracije suprotnih, udaljenih i naoko nespojivih ideja i elemenata. Našem je umu, evolucijski gledano, trebalo jako mnogo vremena da razvije mehanizme koji su potrebni za rješavanje problema i kreativnost u najširem smislu, uključujući i **dinamično i subjektivno konstruiranje značenja**. Kao što smo već ranije istaknuli, jezik, odnosno jezično značenje koje izgrađujemo, u stalnoj su sprezi s kognitivnim procesima i iskustvom. **Pri učenju i poučavanju upravo se preko spoznajnih procesa i iskustva grade „prečice” i strategije koje pomažu i ubrzavaju ovladavanje novim i nepoznatim.** Navedeno nas dovodi i do središnjeg pitanja koje je povezano s dinamičnošću značenja, a to je: kako učimo i

poučavamo jezična značenja? Nije novost da je naš um izrazito uspješan u prepoznavanju i učenju svega što se pojavljuje u obliku obrazaca, ali značenja jednostavno ne oformljavaju takvu vrstu obrazaca. Upravo zbog toga je važno usmjeravanje pažnje na smislenost jezičnih konstrukcija i njihovu konceptualnu motivaciju. Kad preusmjeravamo svoju ili učenikovu pažnju na smislenost konstrukcija, neminovno aktiviramo procese koji su kodirani u navedenoj konstrukciji, a koja je izrasla iz uporabe. Sve su jezične konstrukcije sastavljene od simboličkih struktura (Langacker, 1987, 2001), a umrežene strukture su dovoljne za opis cjelokupnog rječnika i gramatike. Rječnik i gramatika čine kontinuum u kojem svaki element ima značenje. Svi vidovi gramatičkog izraza uključuju konceptualizaciju, a jezično se znanje izjednačava s **konceptualnom strukturom**. Kao što je već u uvodu spomenuto, kognitivna lingvistika pretpostavlja da jezik nije samostalna kognitivna sposobnost, već je u uskom međuodnosu s ostalim kognitivnim sposobnostima i domenama znanja kao i da je gramatika konceptualizacija. Jezične jedinice formiraju se apstrahiranjem koje je uvjetovano uporabom (Langacker, 1988; 2000), a po karakteru mogu biti vrlo određene i specifične ili pak potpuno shematske. Budući da jezične jedinice izrastaju iz uporabe, može se zaključiti da **kognitivnolingvistički pristup** jezik smatra iskustvenom pojavnošću, jezične jedinice primarnim i simboličkim, a jezična pravila shematskim konstrukcijama. U poglavlju koje slijedi opisat ćemo vidove konceptualne strukture ključne za razumijevanje jezika kako ga opisuje kognitivna lingvistika.

2.

KONCEPTUALNA STRUKTURA I SPOZNAJNI PROCESI²

²Dijelovi ovoga potpoglavlja preuzeti su iz: Geld, R. (2006). Konceptualizacija i vidovi konstruiranja značenja: temeljne kognitivnolingvističke postavke i pojmovi. *Suvremena lingvistika*, 62(2), 183-211

2.1 OKVIRI ZNANJA, ISKUSTVO I JEZIČNE KATEGORIJE

Svi vidovi konceptualne strukture izravno ovise o procesu konstruiranja značenja, odnosno o sposobnosti da se objektivno ista situacija vidi na različite načine. Konstruiranje uključuje **predočavanje kao dinamičan proces razumijevanja i izgradnje značenja**. Svaki element u kontinuumu rječnika i gramatike na jedinstven način pridonosi izgradnji konceptualnog sadržaja. Langacker slikovito napominje da su leksičke i gramatičke sastavnice konceptualni alati te ako ih učimo koristiti pomaže znati čemu služe (Langacker, 2001, str. 7).³ Štoviše, kako je u određenoj situaciji **uokvireno govornikovo iskustvo** (Fillmore, 1985) ovisi ponajprije o njegovu razumijevanju i predočavanju. Fillmoreovi okviri većim se dijelom podudaraju s Lakoffovim idealiziranim kognitivnim modelima (1987) te Langackerovim kognitivnim domenama (1987) koje predstavljaju nužni kontekst za značenjsko određenje koncepata. Domene su, dakle, **okviri znanja** koji nam služe kao pozadina u procesu izgradnje značenja. Kako bismo, primjerice, razumjeli zašto osobi koja živi u Dalmaciji riječ 'more' ima drugačije značenje nego onoj iz kontinentalnog dijela Hrvatske, moramo uzeti u obzir raznolikost njihovih

³ Sve temeljne ideje i teorijske postavke Langacker sažetije opisuje i u: Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press. Navedena je gramatika velikim dijelom nastala kao Langackerovo nastojanje da kognitivnu gramatiku pretoči u udžbenik koji se temelji na kognitivnogramatičkim sadržajima koje je godinama poučavao na diplomskoj razini. U tom je smislu i koncipirana - pisana je nešto jednostavnije i sažetije, ali svejedno konceptualno prati svoje prethodnice iz 1987. i 1991. Prva dva poglavlja su teorijski uvod u kognitivnu gramatiku (*Preliminaries i Fundamentals*), a druga dva poglavlja (*Structures i Frontiers*) opimjeruju teorijske postavke, opisuju jezične kategorije i strukture, itd.

domena znanja koje zbirno nazivamo matricom (Langacker, 1987, str. 147). Iako su Dalmatincu i kontinentalcu mnoge domene znanja u matrici zajedničke, kao primjerice znanje o osnovnim biološkim karakteristikama mora, njihova će se izgradnja značenja razlikovati s obzirom na to što se izabire kao istaknuto, odnosno koje domene znanja su „relevantnije“ za karakterizaciju koncepta. Dalmatincu će, za razliku od kontinentalca, važnije biti domene znanja vezane uz rad i izvor zarade, životno okruženje, osjećaj strahopoštovanja itd., dok će kontinentalcu biti istaknutije one koje sadrže godišnje doba, praznike i zabavu, izvor ugode i tome slično. Značenje se na taj način definira kao dinamično i subjektivno. Navest ćemo i vrlo ilustrativan primjer koji opisuju Croft i Cruse (2004). Dok se za more može reći da je jedan koncept kojemu su određeni elementi istaknutiji zavisno od kognitivnog okvira odnosno domena znanja, za izraze fetus i nerođeno dijete (2004, str. 19) možemo reći da su bliskoznačnice koje se odnose na isto, ali nikako ne znače isto. FETUS profilira entitet unutar kognitivne domene koja se odnosi na SISAVCE, dok NEROĐENO DIJETE isti entitet unutar dvije kognitivne domene: DIJETE profilira entitet unutar ljudske domene, a NEROĐENO DIJETE profilira entitet unutar domene ŽIVOTA nakon rođenja. Izbor jednog ili drugog izraza ovisit će o tome želi li govornik, npr., učiniti pobačaj manje ili više moralno odbojnim.

Langacker (1987, str. 148-150) dijeli domene na osnovne i apstraktne. Osnovne su one koje su duboko i izravno ukorijenjene u ljudskome tjelesnom iskustvu i interakciji s okolinom te zauzimaju najniže mjesto u hijerarhiji konceptualne složenosti. Primjer takvih domena su VRIJEME, PROSTOR, BOJA, SILA, GLAD, BOL itd. Valja naglasiti da unutar navedenih osnovnih domena Langacker izdvaja **VRIJEME** i **PROSTOR** kao temeljne kognitivne domene. Iako svaki koncept zapravo izrasta iz osnovnih domena, njihov odnos većim dijelom nije izravan. Veza se uspostavlja nizom posrednih koncepata koji

su rezultat ljudskih kognitivnih sposobnosti, stalno prisutnih u izgradnji značenja. Svaka domena koja nije osnovna, a služi za opis hijerarhijski složenijeg koncepta naziva se apstraktnom domenom. Primjerice, pogledajmo koncept RIBA i osnovnu domenu PROSTOR. Koncept RIBA nije moguće razumjeti izravnim povezivanjem s domenom PROSTOR. Da bismo došli do navedenog koncepta, moramo znati i nešto o ŽIVOTU i ŽIVIM BIĆIMA te njihovu odnosu. Moramo poznavati MORE u kojemu riba živi i SILU koja je pokreće. Nadalje, moramo znati nešto o LJUDSKOM BIĆU i njegovu odnosu s ostalim ŽIVIM BIĆIMA itd. Dakle, svi navedeni koncepti i domene posreduju i služe u opisu koncepta RIBA.

Usporedimo li navedeno konstruiranje značenja s komponencijalnom analizom strukturalističke semantike, vidjet ćemo da kognitivnosemantički pristup ne pokušava razbiti konceptualni sadržaj riječi na komponente te ih smjestiti u kategorije jasnih granica. Prema kognitivcima (Lakoff, 1987; Langacker, 1987; Taylor, 1995), **temelj ljudskog procesa kategorizacije su predodžbe** vezane uz očekivanja o tome kakvi bi pojedini elementi stvarnosti trebali biti. Drugim riječima, u kognitivnosemantičkom pristupu kategorizaciji koncepti nisu organizirani prema binarnim obilježjima, odnosno prema tome posjeduju li određeno svojstvo ili ga ne posjeduju, već se njihov status određuje prema tome koliko su slični ili različiti od tzv. prototipnog člana ili od najboljeg primjera koji ima tzv. „privilegirani status“ (Taylor, 1995, str. 52) unutar kategorije. Proces kategorizacije i ustrojstvo kategorija ključno je za proces konstruiranja značenja, a time i **za učenje i za poučavanje jezika**.

Kroz proces kategorizacije očituje se temeljna **sposobnost usporedbe**. Svaka semantička analiza nužno se bavi konceptualizacijom, umnim iskustvom i kognitivnim procesiranjem, a kognitivna sposobnost usporedbe jedna je od

ključnih sastavnica njihova sustava. Usporedba je stalno prisutan proces u svim aktivnim kognitivnim domenama. **Kategoriziranjem** dajemo **smisao iskustvu** (Lakoff, 1987). U kognitivnolingvističkom pogledu na jezik, u procesu kategorizacije je ključno naše iskustvo i odnos s okolinom te način na koji koristimo **stvaralačko-izmišljajne vidove** svog razuma, poput metafore, metonimije ili predočavanja. Nadalje, naša je **misao utjelovljena**, a strukture konceptualnog sustava izrastaju iz tjelesnog iskustva u interakciji sa svijetom koji nas okružuje. Takav pogled na svijet Lakoff naziva iskustvenim realizmom. Čovjek osjetilima bilježi podražaje te ih uspoređuje s postojećim iskustvom. **Iskustvo** mu pomaže da podražaje tumači i kategorizira, a kategorizaciju čini njihovo smještanje u iskustvene obrasce – **predodžbene sheme, koncepte i kognitivne domene**. Iz brojnih razloga je važno znati kako je organiziran ljudski um i na koji način pristupamo njegovu istraživanju. Organizacija ljudskog uma otkriva nam tko smo i što smatramo važnim u svijetu koji nas okružuje te kako naš unutarnji svijet uspostavlja vezu s vanjskim svijetom. Organizacija ljudskog uma otkriva nam prioritete kojih nismo uvijek svjesni, a koji izgrađuju naš fizički, intelektualni, emocionalni i kulturni život.

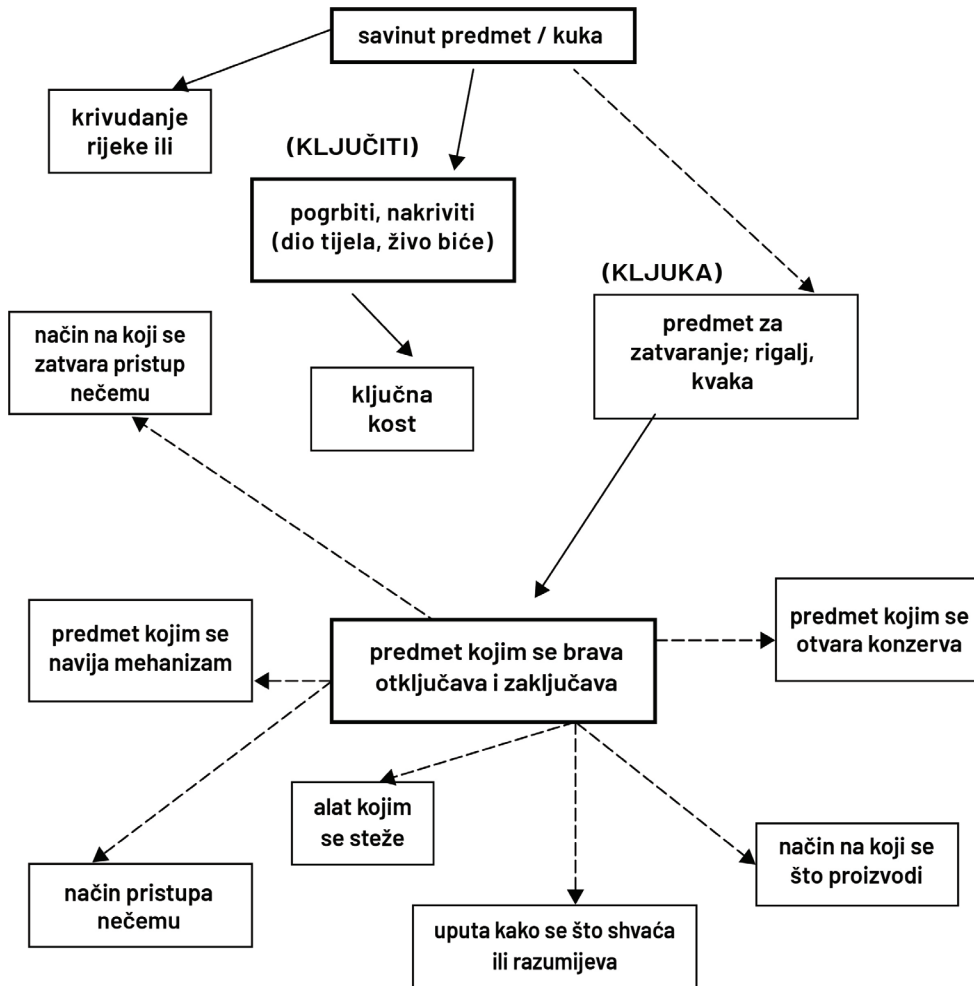
Središnje je pitanje kognitivaca vezano uz **prirodu našeg mišljenja i razumijevanja**, dakle načina na koji **kategoriziramo svijet** koji nas okružuje. U uvodu članka *Universals in Colour Naming and Memory*, Eleanor Rosch Heider (1972, str. 10) navodi da psihološka istraživanja jezika i kognicije pokušavaju povezati jezične razlike sa specifičnim nejezičnim ponašanjima radi mjerenja kognicije. Najuspješnija su istraživanja ona koja su uzela boju kao nejezičnu domenu, imenovanje boja kao jezičnu varijablu, a memoriju prepoznavanja kao kognitivnu mjeru. Istraživanja su pokazala (Heider, 1971, 1972; Rosch, 1973) da su fokalne boje i na perceptivnoj i na kognitivnoj razini istaknutije te da se bolje pamte i brže uče od nefokalnih boja. Također se pokazalo da se bolje uče kategorije u kojima su fokalne boje fizičko središte kategorije, nego kategorije koje su drukčije uređene.

Raspravljajući o kategorizaciji, Lakoff (1987, str. 12-57) se bavi sljedećim temama: rodovska sličnost među članovima kategorije, središnjost, višeznačnost kao načelo kategorizacije, generativnost prototipa, stupnjevanje pripadnosti, stupnjevanje središnjosti, konceptualno utjelovljenje, funkcionalno utjelovljenje, kategorizacija na osnovnoj razini, primarnost osnovne razine i metonimijsko prosuđivanje. Lakoff (1987, str. 13) smatra da navedene prototipne učinke povezuje ideja o postojanju kognitivnih modela. Naime, **kognitivni su modeli izravno utjelovljeni** s obzirom na svoj sadržaj, a imaju presudno značenje u strukturiranju mišljenja i formiranju kategorija. Većina kognitivnih modela je funkcionalno utjelovljena, odnosno relevantni koncepti rabe se nesvjesno, bez napora i intelektualnog promišljanja. Nadalje, priroda konceptualnog utjelovljenja, koja se odnosi na ideju da su obilježja određene kategorije **posljedica čovjekova biološkog kapaciteta i iskustva**, u izravnoj je vezi s kategorizacijom na osnovnoj razini te primarnosti osnovne razine. Kategorizacija na osnovnoj razini podrazumijeva organizaciju kategorija u kojoj su kognitivno istaknute ili primarne one kategorije koje su u sredini hijerarhijskog uređenja u kojem generalizacija vodi prema vrhu, a specijalizacija prema dnu. Naposljetku, rodovska sličnost, tj. veze članova kategorije koje ne ovise o tome postoji li ijedna zajednička značajka za sve članove kategorije, uključuju sličnosti među kognitivnim modelima. Do stupnjevanja središnjosti, koja se odnosi na postojanje „boljih“ i „lošijih“ primjera kategorije, dolazi pri interakciji modela. Sustavni odnosi između različitih modela te između elemenata unutar jednog modela su uzrok polisemiji. Lakoffovo promišljanje strukture kategorija i njihove veze s metaforom i metonimijom dovelo je do poznatog **modela radijalne kategorije** (Lakoff, 1987, str. 91-114) koja se, između ostalog, zasniva na središnjim (prototipnim) i perifernim (neprototipnim) elementima.

Složenosti kategorija Langacker pristupa predlažući svojevrsni integrirani opis koji se temelji na funkcionalnoj dimenziji članova određene kategorije pri kojem je nužno uzeti u obzir sva

konvencionalno utvrđena značenja te njihove međusobne odnose (Langacker 1987, str. 370). Dva su ključna procesa koja služe za opis odnosa navedenih značenja, a to su elaboracija (ili razrada) i ekstenzija (ili proširivanje). One čine temelj Langackerova **modela uređenja kategorije zasnovanog na shemi**. Uspoređujući kategorizaciju prema prototipu s kategorizacijom prema shemi, Langacker naglašava da su ta dva modela kompatibilna te jednako važna u semantičkom opisu prirodnog jezika. Dok prototipni ustroj pretpostavlja postojanje tipičnog primjera kategorije te elemente koji joj se pripisuju prema sličnosti s prototipom, **shematični ustroj** zasniva se na shemi koja je apstraktna karakterizacija potpuno kompatibilna sa svim članovima kategorije koju definira. Bez obzira radi li se o određivanju stupnja pripadnosti prema sličnosti s prototipom ili pak o kompatibilnosti sa shemom, proces kategorizacije temelji se na temeljnom spoznajnom procesu usporedbe. Oba pristupa nalaze svoje mjesto u tzv. **mrežnom modelu kategorije** koji navodi Langacker (1987, str. 377), a proces kategorizacije sastoji se od dvaju procesa. Prvi proces odnosi se na nastajanje kategorija s manjim ili većim stupnjem razrade. Navedene kategorije nastaju u hijerarhijskom uređenju u kojem su **kognitivno istaknute kategorije** u sredini i čine osnovnu razinu, a nove nastaju generalizacijom koja vodi prema vrhu, odnosno specijalizacijom koja vodi prema dnu. Drugi se proces odnosi na metaforička i metonimijska proširenja koja mogu stvarati značenjske nizove u kojima određeni koncepti mogu dobiti status novih prototipova odnosno postati polazišta za nova proširenja. Dakle, takva je složena kategorija **shematska mreža** koja se sastoji od tzv. čvorova koji se stavljaju u odnos kroz procese specijalizacije i proširenja. Oba procesa uključuju stupnjevanje pa je tako npr. razradbena udaljenost između koncepta DRVO i njegova neposredno podređenog elementa HRAST mnogo manja od udaljenosti tog istog koncepta od, primjerice, elementa CRNI HRAST (Langacker, 1987, str. 379).

Pogledajmo primjer leksema *ključ* (Tabakowska, 2005, str. 33.) – slika 2.



Slika 2. Dijakronijski razvoj kategorije značenja leksema *ključ* (Tabakowska, 2005, str. 35).

U rječniku je definiran kao „predmet za otvaranje brava i lokota“ i to značenje možemo uzeti kao **prototipno i shematično** jer mu manjkaju detalji i određenost. U rječniku se nadalje navode proširenja značenja, poput „predmet kojim se otvara konzerva“, „alat kojim se steže“, „način pristupa nečemu“, „uputa kako se

što shvaća ili razumijeva“ itd. Kod navedenih proširenja riječ je o rodovskoj sličnosti – elementi su povezani određenom značajkom (ili značajkama), npr. veza između ‘prototipnog’ *ključa* i *francuskog ključa* je u njihovu obliku te u pokretu do kojeg dolazi njihovom uporabom. Takvo je **proširenje metonimijsko**, jer je značenjsko proširenje zasnovano na dijelu značenja prototipa (*pars pro toto*). Značenja „način pristupa nečemu“ ili „uputa kako se nešto shvaća ili razumijeva“ primjeri su **metaforičkog proširenja**. Metonimija⁴ je zapravo podvrsta pažnje koja uključuje odabir, a metaforička proširenja su rezultat procesa usporedbe, o čemu ćemo ukratko niže u ovome odjeljku. Uzmemo li u obzir dijakronijski razvoj cijele kategorije te razmotrimo li primjere koji su nekad imali ulogu prototipa, dobit ćemo cjelovitiju sliku u obliku mrežnog modela. Značenje „predmet kojim se brava otključava i zaključava“ povezano je dijakronijski sa značenjem „predmet za zatvaranje; rigalj, kvaka“ koje je proširenje prototipnog značenja „savinut predmet, kuka“ (vidi sliku 2). Na kraju valja napomenuti da su proširenja prototipnih značenja određena nizom čimbenika (kulturnim, sociološkim itd.), a status proširenja ovisi o stupnju **jezične motiviranosti** o kojoj je bilo riječi u odjeljku 1.1.

Sljedeći važan vid konstruiranja značenja koji smatramo podvrstom usporedbe, a temelji se na odnosu između polazne domene i ciljne domene, jest **metafora** (Lakoff i Johnson, 1980; Lakoff i Turner 1989; Lakoff, 1993; Kövecses, 2002, 2005; Stanojević 2013, 2020).⁵ Lakoff i Johnson (1980) definiraju je kao **konceptualnu pojavnost** koja nije vezana isključivo za jezik, nego općenito za **način razmišljanja**. Konceptualna metafora uključuje povezivanje dviju domena znanja pri kojem dolazi do

⁴ Za sveobuhvatni kognitivni opis metonimije autorica preporuča: Littlemore, J. (2015). *Metonymy: Hidden Shortcuts in Language, Thought and Communication*. Cambridge: Cambridge University Press. Littlemore (2015).

⁵ Sada već legendarnu knjigu *Metaphors We Live By* (Lakoff i Johnson, 1980) na hrvatski je jezik prevela Anera Ryznar, a izdala ju je nakladnička kuća Disput 2015. godine pod naslovom *Metafore koje život znače*.

jednosmjernog skupa preslikavanja iz polazne u ciljnu domenu. Bit je takve metafore razumijevanje i doživljavanje jedne vrste stvari ili pojave pomoću karakteristika neke druge stvari ili pojave. Metaforičko razmišljanje takve vrste je sustavno jer se usredotočujemo na određeni vid koncepta ovisno o tome što je polazna domena. Pogledajmo sljedeće primjere:

- 1) a. *Djeca ne mogu probaviti toliko gradiva.*
- b. *Njezin mlađi sin doslovno guta SF romane.*
- c. *Opet se nešto kuha u njegovoj glavi.*

Navedeni primjeri su metaforički jer o idejama govorimo kao o hrani, a možemo ih svesti na jednu konvencionalnu konceptualnu metaforu: IDEJE SU HRANA. Motivacija za takvu konvencionalnu metaforu jest kulturalna i iskustvena. Govornici različitih jezika koriste se nizom konvencionalnih jezičnih izraza kako bi što bolje opisali i naglasili odnose unutar ciljne domene.

Jedno od najvažnijih načela kada se govori o prirodi metafore, tj. **odnosa između polazne i ciljne domene**, jest načelo nepromjenjivosti (Lakoff, 1990; Turner, 1990; Lakoff, 1993). Prema načelu nepromjenjivosti **metaforička preslikavanja** čuvaju raspored polazne domene na način koji je u skladu sa strukturom ciljne domene. Govoreći o navedenom načelu, Turner (1990, str. 252) objašnjava da nas ono ograničava utoliko što ne dopušta narušavanje predodžbeno-shematičnog ustroja ciljne domene (1990, str. 252). Preslikavanje je jednosmjerno (Lakoff i Johnson, 1980) i to uvijek s polazne, jednostavnije domene na ciljnu domenu, a predodžbeno-shematični ustroj polazne domene uvijek je jednostavniji od onoga ciljne domene. Primjerice, najčešće su polazne domene: LJUDSKO TIJELO, ZDRAVLJE I BOLEST, ŽIVOTINJE, BILJKE, ZGRADE I IZGRADNJA, STROJEVI

I ALATI, IGRE I SPORTOVI, NOVAC I POSLOVNE TRANSAKCIJE, KUHANJE I HRANA, TOPLINA I HLADNOĆA, SVJETLO I TAMA, SILE te KRETANJE I SMJER. Najčešće su ciljne domene: OSJEĆAJI, ŽELJE, MORALNOST, MISLI, DRUŠTVO/NAROD, POLITIKA, EKONOMIJA, MEĐULJUDSKI ODNOSI, KOMUNIKACIJA, VRIJEME, ŽIVOT I SMRT, RELIGIJA te DOGAĐAJI I RADNJE (vidi Kövecses, 2002). Međutim, postoje i izuzeci, kao npr. dvosmjerna konceptualna metafora LJUTNJA JE OLUJA, odnosno OLUJA JE LJUTNJA (LJUTITA OSOBA). U hrvatskome jeziku primjerice možemo čuti ovo:

2) a. *Imali smo dva burna sastanka.*

b. *Oluja je divljala više od 24 sata.*

Primjer (2a) ilustrira metaforu LJUTNJA JE OLUJA, a (2b) OLUJA JE LJUTNJA. Svakako valja napomenuti da dvosmjerne konceptualne metafore u pravilu rezultiraju određenim stilskim ili značenjskim pomakom (Kövecses, 2002, str. 25). Često je riječ o izrazima koji su svojstveni književnom izričaju, formalnom diskursu itd. Valja napomenuti kako je u primjeru (2b) dvosmjernost metafore zapravo omogućena personifikacijom OLUJA JE LJUTITA OSOBA.

Metafore imaju značajnu spoznajnu ulogu, primjerice, tzv. orijentacijske metafore koje ciljne koncepte organiziraju u koherentniji sustav. Većina ih je povezana s osnovnom prostornom orijentacijom, a služe konceptualnom objedinjavanju određenih ciljanih koncepata. Poznati primjeri orijentacijskih metafora su: VIŠE JE GORE i MANJE JE DOLJE koje kognitivno objedinjuju primjere poput:

3) a. *Cijena dionica neprestano raste.*

- b. *Državna blagajna se puni sporije negoli prošle godine.*
- c. *Cijene dionica padaju.*
- d. *Državna blagajna se prazni brže negoli prošle godine.*

Naposljetku valja spomenuti **odnos metafore i predodžbenih shema**. Osnovne predodžbene sheme nastaju u ljudskoj interakciji s okolinom, a predstavljaju **shematsku verziju predodžbi** koje izrastaju iz domena poput spremnika, putova, veza, sila, ravnoteže itd. Priroda predodžbenih shema može se razmatrati na dva načina – s obzirom na njihovu ulogu u jezičnom strukturiranju prostora (Talmy, 1988, 2000, str. 177), te s obzirom na njihovu ulogu u strukturiranju netjelesnog iskustva pomoću metafore (Lakoff, 1987, str. 453; Johnson, 1987, str. 29). Pogledajmo nekoliko primjera predodžbenih shema i njihovih metaforičkih proširenja na primjerima engleskih fraznih glagola koji su neizvornim govornicima ogroman izazov:

4) a. in – out

He was taken out by a rival gang.

They are taking in fantastic Croatian scenery.

b. up – down

The prices are constantly going up.

They had to put him down, that poor dog could not be helped.

Metaforička su proširenja, naravno, kognitivno motivirana. Možemo se primjerice pitati kako *out* u fraznom glagolu *take out* doprinosi značenju 'kill' te što je uključeno u metaforičko proširenje predodžbene sheme. Fizičko/tjelesno iskustvo

premještanja značenjski je prošireno u premještanje koje nije fizičko – svijet u kojem živimo i djelujemo je poput fizičkog spremnika u koji entiteti ulaze i iz kojeg entiteti izlaze. Izmjestimo li nekoga iz toga svijeta, on više nije među nama, odnosno „prešao je u drugi svijet“. Frazni su glagoli izrazito višeznačni i dobar su primjer ranije opisanih procesa, metaforičkih i metonimijskih, koji su odgovorni za složeno ustrojstvo jezičnih kategorija.

Iz svega što je do sada rečeno, jasno je da su konceptualna metafora i metonimija usko povezane. Oba su kognitivna procesa konceptualni fenomeni koji su ponajprije vezani uz ljudski način razmišljanja. Dok konceptualna metafora povezuje dvije odvojene domene, kod konceptualne metonimije jedan konceptualni entitet omogućava konceptualni pristup drugomu unutar iste domene. U primjeru (5) rabimo metonimiju INSTITUCIJA ZA ODGOVORNE LJUDE (usp. Lakoff i Johnson, 1980, str. 38) u kojoj nam sveučilište služi kao referentna točka za **umni pristup** odgovornim ljudima unutar iste kognitivne domene.

5) *Sveučilište se sigurno neće složiti s novim prijedlogom.*

Kao i metafora i metonimija je iskustveno motivirana (Lakoff i Johnson, 1980, str. 39). Ona je sastavni dio izgradnje konceptualnih kategorija radijalnog tipa te je sustavnog karaktera. Velik broj istraživanja posvećeno je istraživanju odnosa metafore i metonimije (Barcelona, 2000, 2003; Kövecses 2000, 2002, 2005; Radden i Kövecses, 1999; Turner i Fauconnier 2000, 2002, 2005). Bave se njihovom povezanošću i mjestom unutar složenoga konceptualnog sustava koji uključuje tzv. **umne (ili konceptualne) prostore** odgovorne za uspostavljanje raznovrsnih odnosa između konceptualnih domena. Neka su istraživanja dovela i do pokušaja definiranja metonimije kao odnosa između tzv. poddomena (Barcelona, 2003), a ne

konceptualnih entiteta unutar iste sheme ili domene. Navedena definicija kaže da navedeni entiteti sami po sebi imaju složenu konceptualnu strukturu te se mogu nazvati domenama. Stoga je teško jasno razdvojiti metaforu od metonimije. Zanimljivo je istaknuti da Barcelona jednu od svojih rasprava završava retoričkim pitanjem koje je, po autoričinu sudu, prilično opravdano, a odnosi se na činjenicu da većina kognitivnih lingvisti kognitivne domene shvaćaju kao domene koje su po svojoj prirodi „enciklopedijske” – uključuju sva znanja koja govornik u određenom trenutku posjeduje. Stoga je za očekivati da će njihov sadržaj varirati od osobe do osobe te da mogu imati neprecizne granice. Pitanje koje se postavlja je kako onda metaforu odvojiti od metonimije. Na navedeno pitanje nećemo pokušati odgovoriti u ovoj knjizi, ali svakako želimo naglasiti značaj metaforičko-metonimijskih procesa tijekom učenja i poučavanja. Naime, konceptualne se metafore i metonimije, kao i njihove jezične realizacije, često znatno razlikuju od jezika do jezika, ali **metaforički je način razmišljanja sveprisutan spoznajni proces** koji se odvija u svakom ljudskom umu – upravo to valja imati na umu u procesu učenja i poučavanja.

2.2 METAFORA GLEDANJA, PAŽNJA I PERSPEKTIVA

Kako bismo bolje razumjeli način na koji kognitivna lingvistika i kognitivna gramatika opisuju konstruiranje značenja i ulogu kognitivnih alata (leksikona i gramatike) važno je spomenuti nekoliko ključnih pojmova koji se koriste u opisu gramatičkih struktura. U kognitivnogramatičkim radovima prevladava uporaba **metafore gledanja** koju je u svoje analize uveo Ronald Langacker. Metafora gledanja ključna je za povezivanje vidova vizualne percepcije s vidovima procesa konceptualizacije. U određenoj situaciji promatračevo vidno polje je opseg mogućih sadržaja zasnovanih na tzv. **enciklopedijskom znanju**. To se područje naziva potpunim opsegom semantičke strukture. Reducirano vidno polje unutar potpunog semantičkog polja naziva se neposrednim opsegom semantičke strukture, a unutar te strukture nalazi se profil (Langacker, 1987, str. 118). Ljudska sposobnost da se ista situacija vidi i opiše na različite načine uključuje ranije spomenuto **dinamično predočavanje**. Primjerice, u govornikovoj je „objektivnoj” stvarnosti pauk (popularni naziv za službu za premještanje i blokadu vozila) odvezao automobil nepropisno parkiran u blizini fakultetske zgrade. Zavisno o tome što je govorniku bitno, npr. čiji auto je pauk odvezao ili činjenica da pauk ponovno prečesto kruži gradskom četvrti u kojoj je fakultet, govornikova će **pažnja** biti usmjerena na određeni dio scene koju opisuje. Za očekivati je da će konstruirano značenje biti kodirano aktivnom ili pasivnom rečenicom. Mogu se očekivati i sintaktičke varijacije u smislu istaknutosti vršitelja radnje. Sve zavisi što je govorniku, metaforički rečeno, u reduciranom vidnom polju. Naravno, **rečenice nipošto ne znače isto, iako se odnose na objektivno istu situaciju.**

Pogledajmo primjere rečenica:

- 6) a. *Pauk je odvezao profesorov auto.*
- b. *Profesorov auto je odvezen.*
- c. *Pauk je odvezao Ivanov auto.*
- d. *Ivanov auto je odvezao pauk.*

Govornik može odlučiti i ne spominjati sve detalje, bez obzira jesu li mu poznati pa se situaciju može opisati i na sljedeći način:

- 7) a. *Nečiji auto je upravo odvezao pauk.*
- b. *Nečiji auto je upravo odvezen.*

U navedenim primjerima je vidljivo da se čovjekova pažnja, kao jedan od temeljnih kognitivnih procesa, kodira u jeziku. Naši spoznajni procesi komuniciraju s našim iskustvom, a njihova interakcija utječe na našu konceptualizaciju, odnosno na konstruiranje jezičnog značenja. *Pauk* i *auto* konceptualni su par koji Talmy (1972, 2000) naziva **lik i pozadina**. Jedan je koncept referentna točka drugome konceptu (2000, str. 311). Vjerojatno najvažniji shematski sustav uključen u takvo kognitivno usidranje jest **pažnja i njezina dinamična distribucija**. Kognitivna funkcija lika, odnosno pozadine, određena je nizom svojstava dvaju koncepata. Lik je općenito manje poznato mjesto ili manji, pokretljiviji, strukturno jednostavniji i istaknutiji predmet. Pozadina je poznatije mjesto ili veći, statičniji, strukturno složeniji predmet potisnut u pozadinu. Navedeni konceptualni par zauzima središnje mjesto u strukturiranju, razumijevanju i opisu prostora, točnije mjesta i kretanja.

S druge strane, u Langackerovu (1987, str. 120-122) opisu semantičke strukture razmještaj prizora (ili scene) razmatra se pomoću dvaju ključnih pojmova: **lika prvog plana** i **lika drugog plana**. Navedeni pojmovi omogućuju razumijevanje značenja gramatičkih struktura i njihova odnosa. Valja napomenuti da Langacker likove prvog i drugog plana ne povezuje s pažnjom već ih vezuje uz **perspektivu**, a smatra ih temeljnim kognitivnim funkcijama temeljenim na usporedbi dvaju elemenata referentnog prizora pri kojem se prosudba temelji na kontrastu. Prije negoli se vratimo na pažnju i njene karakteristike kao spoznajnog procesa, reći ćemo još nekoliko riječi o perspektivi ili smještenosti. Važnost perspektive u jeziku tradicionalno se vezuje za deiksu, tj. elemente koji upućuju na prostorno i vremensko okruženje. No, osim **prostorno-vremenske smještenosti**, govornik posjeduje i svojevrsnu **epistemičku perspektivu** koja ovisi o njegovu mjestu u svijetu i znanju o svijetu te uključuje osobne stavove i uvjerenja o relevantnom kulturno-društvenom okruženju. U kognitivnoj se gramatici spominje točka gledišta, odnosno točka promatranja prizora (Langacker, 1987, str. 123). Jezični izrazi odražavaju konceptualizaciju scene s obzirom na to gdje se nalazi gledatelj/govornik i koja mu je **točka promatranja prizora**. Uzmimo primjer koji navodi Tabakowska (2005, str. 47):

8) *Pošta je dvije stanice iza kolodvora.*

U navedenom se primjeru točka promatranja prizora konvencijom poistovjećuje s govornikovom točkom promatranja. Međutim, govornikova točka promatranja može biti i izrečena:

9) *Pošta je dvije stanice iza kolodvora, ako brojimo od stanice gdje se sad nalazim.*

Perspektiva podrazumijeva i **deiksu**. Deiktički jezični elementi, poput osobnih i pokaznih zamjenica te oznake glagolskih vremena,

definiraju se u odnosu na govorni čin, odnosno mjesto i vrijeme govorenja. Određeni elementi smještenosti subjekta koriste se kako bi se opisao relevantan dio prizora. Kao što je ranije spomenuto, perspektiva ima i epistemički karakter. Smještenost sudionika u govornom činu uvelike ovisi i o njihovu znanju o svijetu, uvjerenjima i stavovima, što utječe na strukturu jezika kojim se služe. **Epistemička smještenost** (1987, str. 126) znatno određuje što ćemo i kako reći, a najjednostavniji primjer takve epistemičke perspektive uporaba je određenih i neodređenih **članova u engleskom jeziku** (Croft i Cruse, 2004, str. 60):

10) a. *Did you see a hedgehog?*

b. *Did you see the hedgehog?*

Primjer (10a) opisuje ježa kao nepoznatog, dok (10b) smatra ježa elementom epistemičke smještenosti govornika i slušatelja. Drugim riječima, govornik i slušatelj dijele određeno znanje o ježu.

Vratimo se sada ponovo na **pažnju** i njoj značajne karakteristike koje su bitne kod konstruiranja jezičnog značenja i za razumijevanje jezične strukture kao rezultata spoznajnih procesa. Krenimo s **opsegom pažnje** koju čini sve što okružuje samo središte. Langacker o opsegu pažnje raspravlja preko tzv. domene pretraživanja (1987, str. 286). Razmotrimo sljedeću rečenicu:

11) *Otvarač za boce nalazi se u najdonjoj ladici, u kuhinji, ispod sudopera, iza kutije s noževima, u desnom ormariću.*

Kada ovu rečenicu krenemo procesirati u našim se umovima događa spoznajni kaos. Razlog tomu je razmještaj mjesnih izraza. Kada opisujemo gdje se što nalazi, važan je redosljed

koji odražava našu pažnju kao i naše iskustvo o smještaju toga što opisujemo u fizičkom okruženju.

Kod opsega pažnje je izrazito važna tzv. **referentna točka** koja služi kao polazišno središte pažnje. Primjerice, u analizi posvojnih izraza Langacker objašnjava sposobnost određivanja referentne točke kao nešto što „ostaje ispod praga eksplicitne pažnje“ (1993, str. 5). Referentna točka uspostavlja vezu između konceptualizatora i ciljanog entiteta te ima karakter kognitivne istaknutosti koja je dinamične prirode kao i potencijal prelaska na ciljani entitet koji tada može služiti kao nova referentna točka. U posvojnim izrazima kao što su *mačkin rep*, *predsjednikov kabinet*, *njezina kuća* itd., vlasnik je referentna točka za uspostavljanje konceptualnog područja.

Druga karakteristika pažnje koju ćemo izdvojiti jest tzv. **skalar-no podešavanje**. Možemo ga objasniti preko analogije s fotografijom te govoriti o razlici između sitnije i krupnije zrnatosti slike u našem vidnom polju (Langacker, 1987, str. 117). Drugim riječima, svaki se prizor može opisati s više ili manje detalja:

- 12) a. *Netko je radio u dvorištu.*
- b. *Naš je djed radio u dvorištu.*
- c. *Djed je radio u dvorištu i popravio vrata.*
- d. *Djed je radio u dvorištu i popravio vrata u koja se nedavno zaletio motociklist.*

Nadalje, pažnja je i dinamična. Radi se o sposobnosti promjene smjera s jednog dijela prizora na drugi. Najbolji dokaz da je pažnja sastavni dio konceptualizacije jest tzv. **fiktivno kretanje** koje se odnosi na konstruiranje značenja statičnog prizora na dinamičan način. Primjer (13) je primjer fiktivnog kretanja:

13) *Cesta ide od Zagreba do Karlovca.*

Čovjek je u stanju percipirati kretanje bez prisutnosti stvarnoga fizičkog kretanja (Talmy, 2000, str. 99). Jezikom se sustavno izražavaju statične okolnosti koristeći oblike i konstrukcije koje se u osnovi odnose na kretanje. Langackerova (Langacker, 1987, str. 248-249) analiza statike i dinamike pažnje temelji se na kontrastu između **sažimanja** i **postupnog praćenja** određenog prizora, a navedeni kontrast služi za opis rečeničnih uloga glagola, imenica i pridjeva. Sažimanje pretpostavlja holističko konceptualiziranje prizora, a postupno praćenje odnosi se na praćenje scene kroz tzv. zamišljeno, a ne objektivno vrijeme. Pogledajmo sljedeća dva primjera:

14) a. *Vesela je jer se vratila kući.*

b. *Vesela je zbog povratka kući.*

Događaj je povratka kući u primjeru (14a) praćen postupno, dok je u (14b) sažet, iako je u objektivnom vremenu imao određeno trajanje.

Do sada smo se osvrnuli na nekoliko temeljnih spoznajnih procesa/sposobnosti:

a) usporedbu koja je temelj kategorizacije, metaforičkog mišljenja te razlika u konceptualnom paru lika i pozadine;

b) pažnju i njezine najvažnije karakteristike poput opsega, skalarnog podešavanja i dinamičnosti te metonijskog procesa;

c) perspektivu koja uključuje točku gledišta i deiksu.

Kao što Langacker ističe u trećem poglavlju prvog sveska svoje *Kognitivne gramatike*, semantička analiza zahtijeva eksplicitnu karakterizaciju konceptualne strukture. Drugim riječima, ne možemo raspravljati o značenju niti ga opisivati ako se ne bavimo ljudskom konceptualizacijom svijeta koji nas okružuje. Iako i sam priznaje da je cilj nedostižan, smatra da je naše umno iskustvo stvarno i da ga je moguće znanstveno istražiti. Ističe da sveznajući uvid u psihološke procese nije preduvjet za kognitivno istraživanje jezika, djelomično i zbog toga što su jezični entiteti na razini kognitivnog ustroja koja je viša od mnogih drugih kognitivnih procesa te je za njihov opis mnogo važnija funkcionalna i fenomenološka karakterizacija umnog iskustva negoli opis ponašanja neurona (Langacker, 1987, str. 99). Svaka semantička analiza nužno se bavi konceptualizacijom, umnim iskustvom i kognitivnim procesiranjem. Do sada opisane kognitivne sposobnosti – usporedba, pažnja i perspektiva – ključne su sastavnice njihova sustava. Realizaciju spoznajnih procesa uočavamo u jeziku, a njihove nam karakteristike pomažu u karakterizaciji značenja. U potpoglavlju koji slijedi kratko ćemo opisati četvrtu temeljnu spoznajnu sposobnost ključnu za opis konceptualne strukture, a to je **konstitucija ili geštalt**.

2.3 KONSTITUCIJA ILI GEŠTALT

U analizi jezičnih struktura i značenja, kognitivni se lingvisti služe fenomenološkim pojmovima (vidi Albertazzi, 2000, str. 13) koji, između ostalog, dolaze iz geštalt psihologije. Konceptualni se sadržaj analizira pomoću struktura koje se u prirodnom jeziku pojavljuju kao rezultat ljudske sposobnosti da se **složena slika ili predmet vidi i izgradi od naizgled nepovezanih perceptivnih podražaja**. Prvi od procesa koji valja spomenuti jest **strukturna shematizacija** (Talmy, 2000, str. 47) koja se odnosi na konceptualizaciju topoloških, meronomičkih (odnos dijela prema cjelini) i geometrijskih struktura entiteta i njihovih sastavnih dijelova. Zamislimo situacije u kojoj nas dijete koje tek ovladava engleskim kao drugim jezikom pita zašto se na engleskom kaže *under the sea* (hrv. *pod morem*) ili koja je razlika između *in the sea* (hrv. *u moru*) i *under the sea*. Natavno, odgovor je da je razlika u tome koji dio prizora želimo naglasiti – je li nam važnija površina mora pa koristimo *under* ili nam je važnije more koje konceptuliziramo kao spremnik pun vode pa koristimo *in*. Dijete će odgovor prihvatiti iz najmanje dva razloga:

- Prvo, usvajajući prvi jezik, dijete je razvijalo i druge kognitivne sposobnosti koje su u stalnoj interakciji s jezikom. Jedna od tih sposobnosti je, kao što smo ranije spomenuli, **strukturna shematizacija**. Naime, ljudski um je od naizgled iscjepkanih i nepovezanih perceptivnih podražaja sposoban izgraditi i vidjeti složenu sliku. Podvrsta strukturne je **topološka shematizacija**, a uključuje **predodžbene sheme** poput spremnika ili plohe. More se može zamisliti poput spremnika, ali i poput ravne plohe ako je pažnja usmjerena selektivno, odnosno samo na njegovu površinu.

- Drugo, djetetovo osobno **iskustvo** uranjanja ispod površine vode dio je enciklopedijskog znanja koje mu omogućava da procesom odabira profilira tek površinu vode čime jedan od aspekata prizora predstavlja cjelinu.

Izrazito istaknut vid strukturne shematizacije je tzv. **pojedi-načnost** – ovisnost konceptualnih struktura o tome smatra li se određeni dio strukture **omeđenim** ili **neomeđenim**, što izravno utječe na **gramatička svojstva jezika**. Predodžba o strukturnim svojstvima određenih entiteta često se vidi u odabiru jednine ili množine imenica ili pak glagolskog vida. Pogledajmo sljedeća dva primjera:

15) a. *Gloria je pospremila sobu.*

b. *Gloria je pospremala sobu.*

Langacker (1987, str. 258-266) **svršenost i nesvršenost procesa** uspoređuje s karakterizacijom **brojivih i nebrojivih imenica**. Brojive imenice su omeđene, dok su nebrojive neomeđene (Langacker, 1987, str. 200-205). Brojiva imenica odgovara konceptualnoj regiji koja je omeđena unutar neposrednog opsega semantičke strukture. Isto se može reći i za svršeni proces pospremanja sobe u primjeru (15a). Nebrojive imenice odgovaraju shvaćanju mase koju smatramo neomeđenom jer manja ili veća količina, npr. šećera, ostaje kvalitativno ista bez obzira na količinu. Navedeno objašnjenje neomeđenosti nebrojive imenice može se primijeniti u opisu nesvršenog procesa u primjeru (15b).

Opisujuću strukturnu shematizaciju, Talmy (2000) objašnjava razliku između idealizacije, apstrahiranja i topologije. **Idealizacija** se odnosi na proces primjene (2000, str. 220) pri kojoj je referentni prostorni entitet konceptualno idealiziran s obzirom na shemu koja se primjenjuje. Dakle, idealizacija se

odnosi na procese pri kojima se poznati, uobičajeni predmeti sa svom svojom „puninom“ i dimenzijama svode na shemu koja im se pripisuje. Navedeni procesi sliče procesima percepcije i geštalta. Primjer je idealizacije svođenje planeta na točku u prostoru uporabom prijedloga *blizu*:

16) *Asteroid je već prilično blizu Zemlje.*

Mogućnost apstrahiranja komplementarna je idealizaciji. Dok se idealizacijom pronalaze sličnosti između određenog predmeta i sheme, apstrahiranjem se zanemaruje ostatak. Tako, npr., pri uporabi prijedloga *u* nije važno je li referentni predmet ispunjen tekućinom ili zrakom, odnosno jesu li strane koje ga omeđuju ravne ili oble.

Topologija naglašava konceptualnu organizaciju jezika koja zanemaruje oblik i veličinu. Uporaba navedenog prijedloga *u* zahtijeva idealizaciju referentnog predmeta na površinu koja može biti dovoljno zakrivljena da definira volumen. No, ta ista površina može imati oblik kutije, zdjele ili zmijastog bazena, može biti otvorena ili poluotvorena, mikroskopski sitna ili ogromna itd.

Prostorni izrazi poput gore navedenih prijedloga rezultiraju **pojedinačnim shemama** (Talmy, 2000). Nekoliko je pitanja vezanih uz odnos pojedinačnih shema unutar jedne konceptualne domene. Koja načela utječu na izbor određene sheme? Kakav je semantički odnos između pojedinačnih shema? Kako izbor shema utječe na prostornu domenu u cjelini? (Talmy, 2000, str. 225). Različite sheme mogu se primijeniti na jedan te isti prostorni entitet, a ovisno o primijenjenoj shemi, određeni je skup obilježja naglašen odnosno zanemaren. Takva alternativna shematizacija pojavljuje se u dva oblika. U prvom je jedan predmet dio **različitih prostornih konfiguracija**. U drugom je jedna prostorna konfiguracija podložna različitim shematizacijama. Prvi oblik shematizacije odnosi se na činjenicu da isti predmet

može biti dio različitih prostornih konfiguracija i time podložan alternativnim shematizacijama. Stoga, npr., *kutija* može imati konceptualnu ulogu pozadine za različite likove koji predstavljaju različite prostorne odnose. Tako može biti *lopta u kutiji*, *škare na kutiji* ili, npr., *igračka blizu kutije*. Ovisno o tome koji se prijedlog koristi, *kutija* postaje dijelom različitih konfiguracija. Navedeno **predočavanje geometrijskih i topoloških struktura predmeta** uključuje predodžbene sheme poput **spremnika** ili **plohe**. Croft i Cruse (2004, str. 65) daju primjer zdjele koja je svojim oblikom podložna predodžbi spremnika, no alternativna shematizacija dozvoljava predočavanje zdjele kao plohe, kao u primjeru:

17) *Na zdjeli je toliko prašine da po njoj možeš pisati.*

Drugi oblik shematizacije odnosi se na situaciju u kojoj je ista konfiguracija (poput određenog lika smještenog ili u pokretu u odnosu na određenu pozadinu) podložna različitim shematizacijama. Talmy (2000, str. 227) navodi primjer polja pšenice i čovjeka koji prelazi s jedne strane polja na drugu. Kažemo li da čovjek prelazi *preko* polja **zanemarujemo** činjenicu da je polje puno pšenice, a uzimamo u obzir da polje predstavlja vodoravni, omeđeni komad zemlje. Koristimo li prijedlog *kroz*, **naglašavamo** pšenicu, odnosno medij kojim je ispunjeno polje, a zanemarujemo ravnu površinu omeđenog komada zemlje.

Sljedeći konstitutivni vid konstruiranja značenja koji ćemo spomenuti jest **dinamika sile** koju Talmy (1988, 2000, str. 219) definira kao semantičku kategoriju koja se odnosi na interakciju entiteta s obzirom na silu. U kognitivnoj semantici zamjenjuje tradicionalne termine vezane za uzročnost te ih povezuje s nizom srodnih odnosa kao što su 'dopuštanje', 'sprečavanje', 'pomaganje' itd. (vidi Talmy, 2000, str. 409). Nadalje, dinamika sile vezuje se za **rečenične uloge**, kako promjenjivih tako i nepromjenjivih vrsta riječi. U engleskom jeziku važno mjesto za navedenu semantičku kategoriju imaju prijedlozi, veznici te

modalni glagoli. Talmy dinamiku sile smješta u ono što naziva „temeljne semantičke kategorije“ (2000, str. 411) koje su razvidne u mnogim jezicima, a vezujemo ih uz gramatiku odnosno uz gramatičke kategorije. Jedan od ciljeva bavljenja dinamikom sile je opisati **u kakvom je odnosu način strukturiranja jezičnog značenja s konceptualnom organizacijom ostalih kognitivnih sustava**, poput percepcije, razumijevanja i rasuđivanja. Drugim riječima, cilj je pokazati kako jezična dinamika sile strukturira poimanje fizičkih i psiholoških elemenata. Razmotrimo sljedeće primjere minimalnih parova u engleskom jeziku koji ilustriraju dinamiku neutralnih izraza (i), odnosno izraze koji uključuju dinamiku sile (ii) (Talmy, 2000, str. 412):

18) fizički aspekt

- i. *The ball was rolling along the green.*
- ii. *The ball kept (on) rolling along the green.*

19) fizički/psihološki aspekt

- i. *John doesn't go out of the house.*
- ii. *John can't go out of the house.*

Uporabom glagola *keep* od neutralnog izraza u (18i) dobiva se dinamičan izraz (18ii) u kojem se dinamika sile može interpretirati na dva načina. Prvo, lopta ima tendenciju mirovanja koju sprečava neka vanjska sila poput vjetra, ili drugo, lopta ima tendenciju kretanja koju sprečava neko vanjsko suprotstavljanje poput trave na kojoj se lopta nalazi. U primjeru (19i) neutralni izraz daje objektivno viđenje Johnova izlaska. No, drugi primjer (19ii) daje drugačiju sliku. U njoj pored Johnova izlaska imamo i složenu dinamiku sile: John *želi* ići van, dakle postoji dinamična tendencija k izlasku. Također postoji i svojevrsna sila ili zapreka toj tendenciji koja rezultira njegovim ostankom u kući jer je sila zapreke očigledno jača.

Zadnji konstitutivni vid koji ćemo spomenuti jest tzv. (ne) relacijsko svojstvo entiteta. Langacker (1987, str. 214-216) navedeni vid objašnjava razlikom između **imenica** koje su **konceptualno stvari** te **pridjeva i glagola** koji su **konceptualno relacije**. Nadalje, relacijske semantičke strukture se dijele na **proces** i **nevremenske relacije** (Langacker, 1987, str. 214). Dakle, imenica profilira stvar, glagol profilira proces, a pridjevi, participi, prijedlozi itd. profiliraju relaciju koja nije proces – što to točno znači? To znači da pridjevi, participi, prijedlozi itd. profiliraju relaciju koja nije proces, dakle **ne uključuje** tzv. **postupno praćenje**, već je navedeni odnos sagledan holistički tj. kao rezultat sažimanja.

Uzmimo primjer glagola *kupiti*. U hrvatskome jeziku glagol *kupiti* profilira svršeni proces, dakle proces koji se smatra **omeđenim** i time nedjeljivim. Derivacijskim morfemom *-ac* pomičemo profil s procesa označenog glagolom na središnjeg sudionika i dobivamo vršitelja radnje, tj. imenicu *kupac*. Novonastaloj imenici početni je proces i dalje temeljni konceptualni sadržaj. Za razliku od procesa koji uključuje postupno praćenje, nevremenske relacije uključuju sažimanje. Koristimo li glagol *kupiti* za tvorbu glagolskog pridjeva trpnog, dobivamo strukturu koja odgovara participu koji je rezultat sažimanja. Time *kupljen* dobiva rezultatивно značenje koje je u hrvatskome vidljivo u pasivnim konstrukcijama ili primjerima gdje participi imaju pridjevsku ulogu i modificiraju imenicu.

Cilj ovoga poglavlja je bio dati pregled odabranih **kognitivnih procesa** koji su sastavni dio **konstruiranja jezičnog značenja**, odnosno ponuditi kratak opis elemenata **konceptualne strukture** bez koje je u kognitivnoj lingvistici nemoguće raspravljati o značenju. Dodatni je cilj bio opisati pristup jeziku koji je drugačiji od tradicionalnih pristupa koji rezultiraju poučavanjem koje ne uzima u obzir neodvojivost jezika i kognicije te ulogu iskustva u izgradnji značenja. Kognitivnolingvistički teorijski okvir na primijenjenoj razini nudi alternativu tradicionalnom poučavanju koje ne uzima u obzir prirodu kategorizacije i ustroj kategorija, a

gramatici pristupa kao arbitrarnom sustavu.

Na kraju se stoga valja pitati:

Što primjena kognitivnolingvističkog pristupa konkretno znači za nastavnika, a što za učenika?

Za nastavnika znači sljedeće:

- gramatici će pristupati kao **smislenom sustavu** čije kategorije imaju dinamičnu, ali motiviranu strukturu;
- gramatici će pristupati kao inventaru **konceptualnih alata** koji imaju jasnu i motiviranu ulogu u izgradnji značenja;
- **neće inzistirati na listama pravila;**
- nastojat će samostalno proučiti **organizaciju gramatičkih kategorija** koje poučava i navesti učenike da čine isto, odnosno pomoći im u prepoznavanju organizacije gramatičkih kategorija;
- učeniku će **osvijestiti značenje konceptualizacije** i time olakšati *offline* procesiranje jezičnih struktura koje se značajnije razlikuju u jeziku/jezicima kojima se učenik već služi;
- poticat će **smislenu interakciju općih kognitivnih procesa i jezika**, npr. omogućiti učenicima prepoznavanje razlika u perspektivi ili kategorizaciji u pojedinim jezicima;
- poticati samostalnost u prepoznavanju konceptualne strukture te omogućiti **samostalnost u izgradnji jezična značenja.**

Za učenika to znači sljedeće:

- aktivno uključivanje u aktivnosti koje vode k prepoznavanju i učenju **gramatike kao kognitivno motiviranog sustava**;
- samostalnost u zaključivanju o unutarnjoj organizaciji **gramatičkih kategorija**;
- samostalnost u razvijanju **kognitivnih strategija učenja** koje zrcale opće kognitivne procese, npr. grupiranje (kategorizacija) jezičnih struktura prema elementima koji su značenjski informativni učeniku, a ne nastavniku ili autoru udžbenika;
- razvijanje **analitičkih vještina** naspram učenja napamet;
- uočavanje jezičnih specifičnosti i „raspakiravanje“ **jezičnih složenosti** koje odražavaju složenost ljudskoga uma s jedne strane te iskustvenih i kulturoloških specifičnosti s druge strane.

U poglavlju koje slijedi prikazat ćemo primjere složenih gramatičkih kategorija te kognitivnogramatičke analize kojima je cilj približiti čitatelju značaj gramatike kao kognitivno motiviranog sustava koji je smislen i koji se ne oslanja na liste pravila.

3.

KOGNITIVNA GRAMATIKA

3.1 KRATKA UVODNA RIJEČ

U uvodu svoje kognitivne gramatike osmišljene za **studente (engleskog) jezika** (*Cognitive English Grammar*) Günter Radden i René Dirven (2007) ističu da je gramatika dio ljudske kognicije koji komunicira s ostalim kognitivnim sposobnostima, kao što su percepcija, pažnja i pamćenje. Također ističu da gramatika predstavlja cjelovitost znanja koji posjeduje izvorni govornik, a koje se sastoji od leksičkih kategorija i gramatičkih struktura jezika. Naglašavaju i da je gramatika sustav koji se temelji na uporabi te da govorniku pruža bogat izvor struktura koje su mu na raspolaganju kako bi opisao svoje viđenje izabranog dijela tzv. objektivne stvarnosti. Ovakvim uvodom u svoju gramatiku, koja je hvalevrijedan doprinos u pojednostavljivanju, ali i primjeni pomalo tehničke i konceptualno zahtjevne kognitivne gramatike Ronalda Langackera (1987, 1991, 2008), autori studentima i njihovim nastavnicima – lingvistima i primijenjenim lingvistima – približavaju i populariziraju kognitivnu gramatiku i kognitivnu lingvistiku općenito. Drugim riječima, matematički precizna i po mnogima genijalna Langackerova gramatika poslužila je kao teorijska podloga gramatici koja je pisana gotovo udžbenički jednostavno, ali svejedno iscrpno i teorijski zaokruženo. Ne čudi stoga da se u prvom poglavlju bavi prirodom kategorija te metonimijom i metaforom kao procesima koji se aktiviraju pri njihovu proširenju, a zatim, u drugom poglavlju, kognitivnim operacijama – konstruiranjem značenja, umnim prostorima i zaključivanjem – bez kojih ne možemo zamisliti kognitivnogramatički teorijski okvir. U nastavku knjige ćemo se povremeno dotaknuti gramatičkih opisa koje nalazimo u Raddenovoj i Dirvenovoj gramatici, osobito pri oprimjeravanju određenih aspekata konstruiranja značenja i u raspravi o poželjnim zaokretima u učenju i poučavanju jezika.

Nastavnicima koji žele iscrpnu i sustavnu kognitivnu gramatiku engleskog jezika koja im može pomoći u promišljanju i planiranju poučavanja autorica preporučuje upravo ovu gramatiku.

No, budući da je autoričina namjera čitatelja već na samome početku izbaciti iz uvriježenog načina razmišljanja i uobičajenog bavljenja jezikom, pozabavit ćemo se jednim izvornim kognitivnogramatičkim opisom jezične strukture. Stoga u nastavku ovog uvodnog poglavlja slijedi osvrt na Langackerov, po mnogo čemu nekonvencionalan, opis engleskog prezenta (*The English present tense*, 2001) i složeno pitanje svršenih i nesvršenih procesa. Cilj je čitatelju približili detaljnost i smislenost jezičnih opisa koji čine **kognitivnu gramatiku** upravo onakvom kakva ona jest – **spoznajnom**.

U opisu koji slijedi koristi ćemo i engleske i hrvatske primjere jer su dijelovi analize primjenjivi na oba jezika, a čitatelju će pomoći u vlastitom spoznajnom procesu, narušavanju uvriježenog te informiranjem donošenju suda o opravdanosti i korisnosti ovakve analize.

3.2 ENGLSKI (I HRVATSKI) PREZENT

Langacker svoju analizu započinje upućujući čitatelja na poprilično paradoksalno shvaćanje engleskog prezenta (Present Simple – jednostavno sadašnje vrijeme) koje se odnosi na mišljenje da se njime nerijetko ne može izraziti sadašnje vrijeme (vidi primjere 20a i 20b), odnosno, s druge strane, da se prezent često koristi kako bi se opisale radnje koje se ne odvijaju u sadašnjosti (vidi primjere 21a i 21b). Međutim, Langacker već u samom uvodu sugerira da su navedeni problemi samo prividni te da **proizlaze iz neshvaćanja konceptualnih čimbenika** koje prezent uključuje, a koji se mogu opisati korištenjem alata kognitivne semantike, odnosno kognitivne gramatike. Ukratko, kognitivnim alatima koji su nam na raspolaganju možemo riješiti problem paradoksa, a to je da prezent ne kodira radnju koja se poklapa sa sadašnjim trenutkom – trenutkom govorenja.

- 20) a. *I write this paper right now.*
 b. *I am writing this paper right now.*
- 21) a. *I'm eating pizza last night when the phone rings. I answer it but there's no response.*
 b. *My brother leaves for China next month.*

Za razliku od engleskog jezika, hrvatski ima samo jedan prezent te bi, površno gledajući, u hrvatskom jeziku primjeri (20a) i (20b) učeniku engleskog jezika bili prilično neproblematici – oba bi preveo hrvatskim sadašnjim vremenom: *Upravo (sada) pišem ovaj članak*. Međutim, poznajemo li bolje engleski sustav glagolskih vremena te sagledamo li i ostale konceptualne elemente poput glagolskog vida (*write* u rečenici (20a) označava svršeni proces) zaključujemo da je rečenica (20a) zapravo negramatična. Nadalje, krenemo li prevesti primjer (21a) posegnut ćemo za

nesvršenim oblikom glagola (engl. *I'm eating* = hrv. *Jedem*) te zatim za svršenim oblicima glagola kod oblika *rings*, *answer* i *hear* pa će prijevod glasiti: *Sinoć jedem pizzu kad zazvoni telefon. Javim se, ali nema odgovora.* Radi se o tzv. narativnom prezentu. S druge strane, u rečenici (21b) svršeni prezent u oba jezika izriče planiranu budućnost: *Moj brat sljedeći mjesec odlazi u Kinu.*

Kao i u svim svojim radovima, Langacker je svjestan tehničke složenosti svojih prikaza, ali i povezanosti gramatičkih tj. konceptualnih struktura. Stoga nakon definiranja problema sadašnjeg vremena za koje se smatra da ne izražava sadašnjost, čitatelja upozna je s osnovnim postavkama i karakteristikama kognitivne gramatike (simboličnost struktura, dimenzije konstruiranja značenja, profiliranje kao kognitivni proces itd.). Nakon toga prelazi na raspravu o svršenim i nesvršenim procesima. Upravo je taj dio ključan za shvaćanje engleskog prezenta, a pomnijom analizom dolazimo do zaključka da se navedena analiza velikim dijelom može primijeniti i na hrvatski prezent. No, krenimo redom. Langacker, dakle, engleske glagole svrstava u dvije temeljne kategorije procesa koje naziva *perfectives* i *imperfectives* (hrv. svršeni i nesvršeni procesi). Tradicionalna je dijagnostika naravno mogućnost glagola da tvori jedan ili oba engleska prezenta (vidi primjere 22a, 22b i 23a, 23b; Langacker, 2001: 255). Glagol *build* ('graditi') je navedenom dijagnostikom svršeni glagol, a glagol *know* ('znati') nesvršeni.

- 22) a. *He builds a house.
b. He is building a house. [perfective]
- 23) a. He knows the truth.
b. *He is knowing the truth. [imperfective]

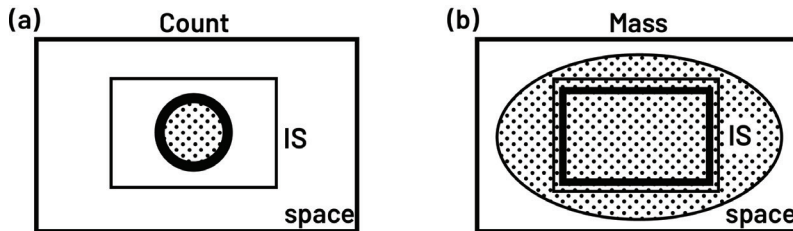
Navedenu su razliku temeljito opisivali mnogi jezikoslovci, gramatičari i autori udžbenika, ali nitko prije Langackera nije

uočio i opisao pomalo **nesvakidašnju analogiju**: analogiju između svršenosti i nesvršenosti (procesa) s jedne strane te brojivosti i nebrojivosti (imenica) s druge strane. Pogledajmo o čemu se radi. Ono što brojivu imenicu čini drugačijom od nebrojive jest svojstvo koje se u kognitivnoj gramatici naziva **omeđenost**. Na trenutak ćemo se malo udaljiti od prezenta kako bismo se podsjetili na ranije opisano svojstvo (ne)omeđenosti koje je opisano u uvodnom dijelu koji se bavi općim kognitivnim procesima i opisom kognitivne lingvistike kao spoznajne. U odjeljku u kojem smo se bavili **konceptualnom strukturom**, saznali smo da se u analizi jezičnih struktura i značenja kognitivni lingvisti služe fenomenološkim pojmovima koji, između ostalog, dolaze iz geštalt psihologije. Konceptualni se sadržaj analizira pomoću struktura koje se u prirodnom jeziku pojavljuju kao rezultat ljudske sposobnosti da se složena slika ili predmet vidi i izgradi od naizgled nepovezanih perceptivnih podražaja. Jedan vid geštalta je **strukturna shematizacija** koja između ostalog podrazumijeva tzv. pojedinačnost (vidi odjeljak 1.3). Upravo se taj vid konstruiranja značenja odnosi na karakteristike **konceptualne strukture koje ju čine omeđenom ili neomeđenom** što izravno utječe na gramatička svojstva jezika. Kao što smo ranije istaknuli, predodžba o strukturnim svojstvima određenih entiteta često se vidi u odabiru jednine ili množine imenica ili pak glagolskog vida. Langacker nas navodi na odmak od uvriježenog načina razmišljanja te ističe spoznajno zanimljivu paralelu između svršenih i nesvršenih procesa s jedne strane te brojivih i nebrojivih imenica s druge. Brojive imenice su omeđene, dok su nebrojive neomeđene. Jezikom kognitivne gramatike, brojiva imenica odgovara konceptualnoj regiji koja je omeđena unutar neposrednog opsega pažnje u prostornoj domeni (engl. *immediate scope* (IS): vidi crtež (a) na slici 3). Isto se može reći i za svršeni proces pospremanja sobe u primjeru (15a), niže ponovljen kao primjer (24a). Nebrojive imenice odgovaraju shvaćanju mase koju smatramo neomeđenom jer manja ili veća količina, npr. šećera, ostaje kvalitativno ista bez obzira na količinu (vidi crtež (b) na slici 3). Navedeno objašnjenje neomeđenosti nebrojive imenice može se primijeniti u opisu

nesvršenog procesa u primjeru (15b), niže ponovoljen kao primjer (24b).

24) a. *Gloria je pospremila sobu.*

b. *Gloria je pospremala sobu.*

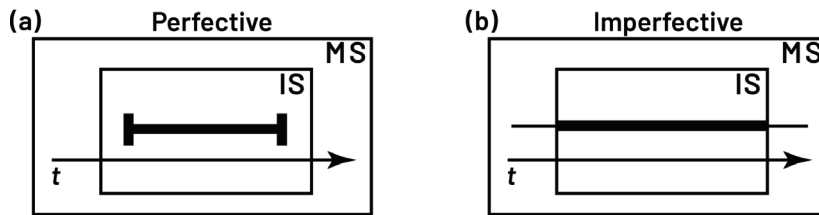


Slika 3. Vrste imenica (Langacker, 2001, str. 256)

Zasjenčani dijelovi na oba crteža predstavljaju profilirani entitet tj. njegov sadržaj. Kod brojivih imenica i svršenih glagola sadržaj je omeđen unutar našeg neposrednog opsega pažnje. Kod nebrojivih imenica i nesvršenih procesa taj se sadržaj „prelijeva“ izvan našeg neposrednog opsega pažnje. Primijenimo li i dalje metaforu gledanja na opis gramatičke strukture, a u konstruiranje značenja uključimo promjenu perspektive u prostoru, vidjet ćemo da se promjenom perspektive mijenja i naša percepcija omeđenosti, a time i kako ono što vidimo kodiramo u jeziku. Langacker daje primjer jezera koje vidimo iz zrakoplova naspram jezera u kojem plivamo. Vrlo lako možemo zamisliti da iz zrakoplova vidimo cijelo jezero te reći *I see a lake*. (hrv. *Vidim jezero.*) Međutim, ako plivamo u tom istom jezeru nemoguće je imati u fokusu njegovu cijelost i omeđenost. Ono što nas okružuje jest voda i ono što vidimo je neomeđeno, pa navedeno opisujemo rečenicom *I see (a lot of) water* (hrv. *Vidim puno vode.*) U oba jezika imamo primjere **kontinuumu leksikona i gramatike** koji nam predstavljaju **konceptualni alat** za opisivanje dvije potpuno različite situacije – iskustveno i spoznajno. Pogledajmo koliko je samo konceptualnih alata u

ovim naoko jednostavnim rečenicama: vrsta glagola, vrsta imenice, glagolsko vrijeme, član u engleskom jeziku, padež u hrvatskom jeziku itd. Ono što je ključno za svakog nastavnika jest dobro poznavati ulogu i najmanjeg gramatičkog oblika kao alata u izgradnji **konceptualnog sadržaja**. Za razliku od tradicionalnih pristupa gramatici, kognitivnoj su gramatici u središtu zanimanja **spoznaja i značenje** i to tako da sustavno opisuje **smislenost i značensku ulogu svake gramatičke sastavnice** bez obzira na njezinu shematičnost. Smisljenošću gramatike ćemo se podosta baviti kroz cijelu knjigu i na raznim primjerima, a sada se vraćamo raspravi o „problemu“ engleskog prezenta.

Dakle, kao što smo ranije opisali, problem prezenta dijelom je vezan za prirodu svršenih i nesvršenih procesa. Iznijeli smo kognitivnogramatičku analogiju između prirode navedenih procesa i prirode brojivih i nebrojivih imenica te uvidjeli da postoje konceptualne poveznice. Te su poveznice prilično upečatljive ako se razmotri i ideja o djeljivosti nebrojivih imenica, odnosno djeljivosti nesvršenih procesa. Pogledajmo to svojstvo na primjeru imenice *voda*. Svaki je dio vode, kao tekućine i kategorije nebrojivih imenica, sadržajno istovjetan cijeloj kategoriji. Jedna je kapljica vode na površini stola *voda*, voda koja je količinski napunila kadu za kupanje je također *voda*. Voda je, poput šećera ili pijeska, u tom smislu homogena. Njezina je struktura takva da je svaki njezin djelić istovjetan ukupnoj količini. Međutim, jezero nije isto u svakom svom dijelu. Baš kao što i primjerice stol, pas i automobil nisu homogene strukture. Oni su omeđeni entiteti heterogene unutarnje strukture. Rep ne čini psa, motor ili volan ne čine automobil, ploha stola nije stol već samo jedan dio stola koji je drugačiji od sume svih dijelova. Pogledajmo Langackerove prikaze (slika 4) unutarnje strukture svršenih i nesvršenih procesa pa ih pokušajmo ponovo usporediti sa strukturom brojivih odnosno nebrojivih imenica.

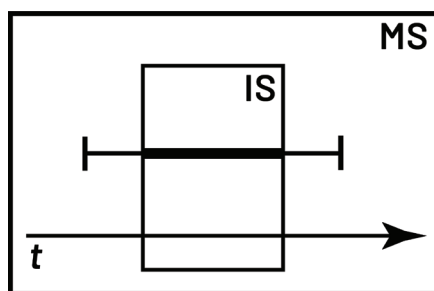


Slika 4. Vrste glagola (Langacker, 2001, str. 257)

Na slici 4 vidimo dva crteža koja opisuju svršeni (a) i nesvršeni (b) proces. Za razliku od imenice koja označava stvar (u najširem smislu, rječnikom kognitivne gramatike), glagol označava proces – relaciju koja ima svoj vremenski tijek. Kod imenica smo govorili o (ne)omeđenosti u prostoru, a kod glagola govorimo o (ne)omeđenosti u vremenu. Razlika između svršenosti i nesvršenosti se stoga temelji na omeđenosti/neomeđenosti unutar neposrednog opsega pažnje (engl. *immediate scope* (IS): vidi crteže (a) i (b) na slici 4). Naravno, proces se odvija unutar njemu relevantne vremenske domene. Stoga kada govorimo o svršenom procesu u fokusu naše pažnje je omeđeni proces čiji su početak i kraj unutar njezina neposredna opsega. Za razliku od toga, nesvršeni je proces neomeđen unutar tog istog opsega pažnje u vremenskoj domeni. Nesvršeni proces izlazi iz okvira naše neposredne pažnje – u našem je fokusu samo dio cijeloga procesa koji je u danom trenutku odabran u procesu konstruiranja značenja i opisujemo ga gramatičkim alatom koji nam je na raspolaganju u jeziku koji u tom trenutku koristimo. Ne treba smesti s uma da ovdje govorimo prvenstveno o prirodi procesa.

Vratimo se na primjer (24b) – *Gloria je pospremala svoju sobu*. Radi se o nesvršenom procesu koji lako možemo vizualizirati i prikazati crtežom (b), slika 4. Zašto Langacker o nesvršenom procesu govori kao o konstanti, a o neomeđenom dijelu toga procesa kao istaknutom dijelu unutar naše neposredne pažnje? Razlog tomu je profiliranje tek jednog dijela cijeloga procesa. Drugim riječima, proces se odvija i prije i poslije istaknutog dijela koji je u našem fokusu. Primijenimo li navedenu karakterizaciju

procesa primjerice na engleski Present Progressive (sadašnje trajno vrijeme) i Past Progressive (prošlo trajno vrijeme), uvidjet ćemo zašto je neprecizno u karakterizaciji navedenih vremena isticati isključivo trajanje radnje. Svojstvo djeljivosti je jednako kao i kod nebrojivih imenica – konstitucija svakoga dijela je jednaka bez obzira na veličinu/duljinu. Istaknuti dio nesvršenog procesa je neomeđen, a unutarnja struktura mu je homogena. Prevedimo rečenicu (24b) na engleski: *Gloria was tidying up her room*. Čišćenje sobe je u svakom slučaju trajalo, tu nema dvojbe, ali ono što je istaknuto i u fokusu je naše neposredne pažnje nije trajanje već dio procesa koji je u tijeku. Prošlo i sadašnje trajno vrijeme su **konceptualni alati kojima „zumiramo“ te sužavamo fokus na radnju u tijeku**. Ono što opisujemo je u tijeku, bilo sada bilo u određenom trenutku u prošlosti, te je upravo taj tijek temeljno značenje navedenih glagolskih vremena. Kada kažemo *Gloria je pospremala sobu* ili *Gloria was tidying up her room* naš sugovornik očekuje da je tijek opisanog u fokusu i upravo zbog toga se kod takvog procesa u prošlosti očekuje nastavak opisa koji će značenjski dopuniti opisano: što se dogodilo/događalo za vrijeme pospremanja sobe. U sadašnjosti (Present Progressive) to nije uvijek slučaj jer je radnja najčešće u tijeku u trenutku govorenja te se time dopunjuje sam tijek radnje koju se opisuje. Langacker naravno ističe i proces imperfektizacije kao važan element u izgradnji značenja te ga slikovno prikazuje na sljedeći način (vidi sliku 5):



Slika 5. Engleski *progressive* (Langacker, 2001, str. 259)

Valja napomenuti da proces imperfektizacije dodaje još jedan važan detalj u konceptualnoj strukturi i izgradnji značenja, a to je „ukidanje“ početne i krajnje točke svršenog procesa koji je omeđen. Navedeno je karakteristično upravo za ranije spomenuta glagolska vremena - Present Progressive i Past Progressive. Na crtežu vidimo maksimalni vremenski opseg (*maximal scope*: MS) koji uključuje cijeli omeđeni proces, a neposredni vremenski opseg (*immediate scope*: IS) koji je ujedno i neposredni fokus naše pažnje je neomeđeni i nesvršeni proces.

Svojim studentima autorica često uvodi temu engleskih sadašnjih i prošlih glagolskih vremena te svršenih i nesvršenih procesa postavljajući sljedeći zadatak:

Zamislite oblutak i hrpu pijeska.

Zatim zamislite radnje sljedećih rečenica:

a) She bought a car. (Kupila je auto.)

b) She was buying a car. (Kupovala je auto.)

Pitanje: koja radnja je oblutak, a koja je pijesak? I zašto?

Složit ćete se da se radi o prilično neobičnom zadatku. Međutim, studenti pokazuju iznenađujuću spremnost na izazov. U pravilu im je analogija pijeska i nesvršenog procesa nešto jednostavnija za dokučiti iako to nije pravilo koje vrijedi za svaku skupinu studenta i svaku generaciju. Ono što im pomaže u promišljanju su i potpitanja poput:

Koja radnja označava promjenu, a koja označava svojevrsnu jednoličnost?

Kako zamišljate faze radnje opisane oblikom „bought“, a kako s oblikom „was buying“?

Brojimo li oblutke? Brojimo li pijesak?

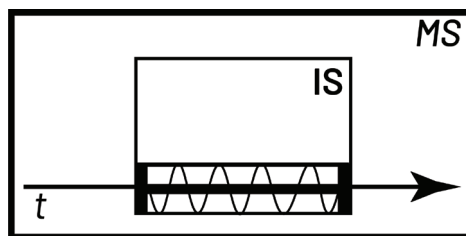
Uspijemo li razbiti oblutak, je li svaki njegov dio jednak cijelom oblutku? A što je s pijeskom? Je li primjerice šaka pijeska jednaka pijesku u hrpi pijeska?

Rješavanjem ovakvih **konceptualnih, jezično-problemskih pitanja** studenti aktiviraju niz kognitivnih procesa koji su u interakciji s iskustvom te čine nezaobilazne aspekte izgradnje jezičnog značenja. **Studenti predočavaju, mijenjaju perspektivu i usmjeravaju pažnju** na dio ili cjelinu.

Ovakva im pitanja omogućavaju revidirati usvojeni sustav te korak po korak izgraditi smisleniji i motiviraniji sustav kakav vjerujemo da gramatika i jest. **Ako studente pitate uobičajena pitanja, dobit ćete naučene odgovore.** Primjerice, ako ih pitate kada se u engleskom koristi jednostavno sadašnje vrijeme (Present Simple), dobit ćete odgovore kakvi se nude u udžbenicima i gramatikama. Student se u pravilu neće pitati: zašto se Present Simple koristi praktički za sve osim za izricanje sadašnjeg vremena? Kao što je spomenuto na početku ovoga potpoglavlja, Langacker u svojoj analizi prezenta upućuje na uvriježeno mišljenje kojim se nerijetko ne može izraziti sadašnje vrijeme te se često koristi kako bi se opisale radnje koje se ne odvijaju u sadašnjosti. Je li uistinu tako? Kognitivni lingvisti su u posljednjih tridesetak i nešto godina svoj teorijski okvir potkrijepili nizom znanstvenih dokaza te uspjeli pokazati da je subjektivna i dinamična izgradnja značenja temelj jezika, a konstruiranje značenja je u izravnom odnosu s ljudskom spoznajom. Kao što smo već raspravljali u uvodnom poglavlju, gramatičke kategorije nisu arbitrarne već motivirane. Istaknimo ponovo da Langacker složenosti kategorija pristupa predlažući integrirani opis koji se temelji na funkcionalnoj dimenziji članova određene kategorije. Uspoređujući kategorizaciju prema

prototipu, o kakvoj govori Lakoff, sa svojom kategorizacijom prema shemi, Langacker naglašava da su ta dva modela kompatibilna te jednako važna u semantičkom opisu prirodnog jezika. Dakle, prototipni ustroj pretpostavlja postojanje tipičnog primjera kategorije, a shematični se ustroj zasniva na shemi koja je apstraktna karakterizacija potpuno kompatibilna sa svim članovima kategorije koju definira. Upravo je **shema** jedan od ključnih pojmova u kognitivnoj gramatici. Shematični ustroj kategorija i **shema kao apstraktna karakterizacija kompatibilna sa svim članovima kategorije koju definira** po autoričinu je sudu vjerojatno „najkorisnija“ ideja za promišljanje novog pristupa poučavanju gramatike. Iako često silno apstraktna, shema nije nedokučiva, nije neopisiva, a naši nam kognitivni mehanizmi omogućavaju apstraktnost konkretizirati u svrhu predočavanja, objašnjavanja ili primjerice poučavanja. U nastavku prikazujemo, a zatim raspravljamo i objašnjenje zašto i kako engleski prezent uistinu izriče sadašnje vrijeme. Taj je opis pokušaj da se složena gramatička kategorija, shematičnog ustroja kakav je opisan ranije u tekstu, prikaže kao smisljena i motivirana kategorija.

Kao što smo spomenuli na početku odjeljka, jedan od problema prezenta je njegova uporaba pri kojoj se svršeni proces preklapa s trenutkom govorenja, kao što je prikazano na slici 6. U neposrednom je vremenskom opsegu, a ujedno i fokusu naše pažnje svršeni proces čija se početna i krajnja točka preklapaju s trenutkom govorenja. Naravno, takva konfiguracija sama po sebi nije problematična već jednostavno nije česta. Susrećemo je primjerice pri uporabi performativnih glagola (npr. *I swear!* – *Prisežem!*) ili bilo kojeg drugog glagola u situacijama u kojima govornik istovremeno izvodi i opisuje radnju (npr. trener koji pokazuje kako se izvodi određena vježba te svaku radnju poprati opisom – *Prvo čučnem, a onda skočim visoko u zrak.*). Langacker daje primjer sportskog komentatora koji opisuje aktivnosti na terenu, a njegovo mu poznavanje igre te pomno praćenje svakog poteza omogućava podosta precizne opise koji se vremenski znatno podudaraju s trenutkom govorenja/prijenosa informacija gledateljima ili slušateljima.



Slika 6. Svršeni proces u sadašnjosti (Langacker, 2001, str. 262)

No, kako objasniti uporabu prezenta za izricanje prošlosti, svevremenosti i budućnosti? Kao i uvijek, Langacker jeziku pristupa sveobuhvatno. Kako bi nas uveo u temu **virtualnosti**, koja je od središnje važnosti za opis gramatičke kategorije engleskog prezenta, daje niz jezičnih primjera koji se odnose na opis **fiktivnog i virtualnog**. Prvi primjer koji odstupa od zadane i uobičajene perspektive jest primjer govornika koji je u pokretu za razliku od govornika koji je statičan. Pogledajmo primjer (25) (Langacker, 2001, str. 265):

25) *The telephone poles are rushing past at ninety miles per hour.*

Naravno, telefonski stupovi koji se spominju u opisu se ne miču niti jure već stoje na mjestu. U pokretu je govornik koji opisuje telefonske stupove. Fiktivnost se može prepoznati i u sljedećem primjeru (Langacker, 2001, str. 266):

26) *The mayor's limousine keeps getting longer.*

U hrvatskom prijevodu rečenica bi glasila *Gradonačelnikova limuzina je svaki puta sve dulja*. Što je u rečenici fiktivno? *Limuzina* se ne odnosi na jednu i konkretnu limuzinu koja se fizički mijenja. Referirajući se na rad Gillesa Fauconniera (1997), Langacker objašnjava kako se zapravo radi o opisu uloge koju

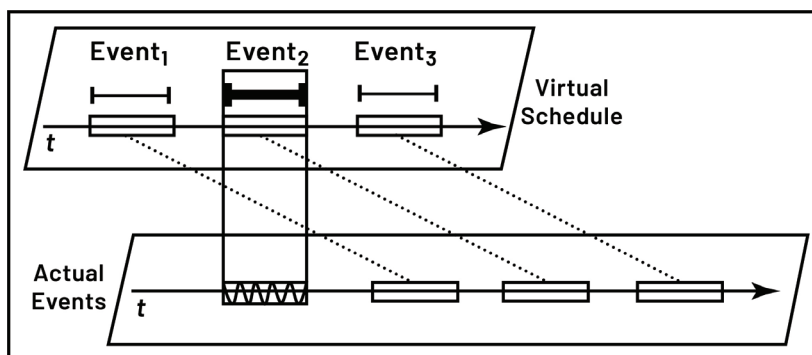
preuzimaju različita vozila. Drugim riječima, gradonačelnik mijenja automobile i svaki novi je sve veći i luksuzniji. Limuzina koja se produljuje je fiktivna jednako kao što je fiktivan i *automobil* u sljedećoj rečenici:

27) *Barbara još uvijek nema automobil, ali ima dva bicikla.*

Imenica *automobil* je zamišljeni automobil čija je uloga u rečenici omogućiti konstruiranje značenja Barbarinog neposjedovanja automobila. Zaključno možemo reći da je fiktivno i virtualno u procesu izgradnje značenja mnogo češće nego što to mislimo. Fiktivno je kretanje, poput onog kakvo nalazimo kod puteljaka koji prolaze kroz šumu, cestama koje vijugaju do vrhova brda i planina, ogradama koje idu oko kuća i dvorišta, sveprisutno u jeziku. Takva je, nazovimo je **virtualnost**, značajna i za kategoriju engleskog prezenta. Pogledajmo prikaz virtualnog rasporeda (engl. *virtual schedule*) na slici 7. Susrećemo ga i kod hrvatskog i kod engleskog prezenta za izricanje budućnosti. Raspored se sastoji od virtualnih događaja za koje pretpostavljamo da će se dogoditi u budućnosti – oni se očekuju i predviđaju te nam je poznato njihovo vrijeme, kao u primjerima (28a) i (28b).

28) a. *Vlak stiže u 19 sati.*

b. *Ispit počinje u 12:30.*



Slika 7. Raspored – budućnost (Langacker, 2001, str. 268)

Virtualni je raspored poput dokumenta koji nam je u svakom trenutku na raspolaganju te na njega bacamo naše umno oko kada nam je to potrebno. Svaki događaj koji opisujemo podrazumijeva određenu „smještenost“ govornika s obzirom na ono što se promatra. Dakle, zadana pozicija govornika koju ne primjećujemo – upravo jer je zadana i uobičajena – jest primjerice opisivanje događaja koji su odigravaju pred govornikovim očima. Međutim, jezik kodira i velik broj govornikovih odnaka od zadanog. Upravo planirani i očekivani događaji u budućnosti odražavaju takav odmak. **Radi se o virtualnim događajima koje govornik „priziva“ i umnim okom promatra u trenutku govorenja.** Navedeni događaji se poklapaju s trenutkom govorenja i kodiraju prezentom. Jednako vrijedi i za prezent koji se koristi za generalizacije, zatim za tzv. „svevremenost“ koja se koristi u opisu znanstvene činjenice itd. Pogledajmo na kraju i primjere prezenta u zavisnim rečenicama koje je Fauconnier (1997) opisao koristeći teoriju umnih prostora, a Langacker potkrijepio svojim promišljanjima o značenju virtualnog u konstruiranju značenja:

29) *Ako/kada uštediš dovoljno novaca, moći ćeš razmišljati o mirovini.*

Alternativa u primjeru (29) je pogodbeno rečenica nasuprot vremenskoj. Veznici poput *ako* i *kada* otvaraju **umni prostor** u kojem se odvija radnja i koristi određeno glagolsko vrijeme – u našem slučaju prezent. Takav umni prostor zahtijeva i gore spominjani **odmak od zadane smještenosti govornika** tj. njegove perspektive u promatranju događaja. Umni prostor je naravno fiktivan, ali se preklapa s trenutkom govorenja te se navedeno, kao i u ranijim primjerima, kodira prezentom – kako u engleskom tako i u hrvatskom jeziku.

Opisana analiza prezenta je radikalno drugačija od ostalih analiza odnosno opisa ovoga glagolskog vremena. Međutim, iako radikalna, prilično je uvjerljiva. Uvjerljiva je jer pita „zašto“

i „kako“ te daje odgovore koji su u suglasju s onim što znamo o prirodi naše spoznajne s jedne strane i složenosti jezičnoga sustava s druge. Ono što se uvijek moramo pitati jest **zašto određena gramatička kategorija ima ustroj kakav ima**. Svoje studente autorica često zna podsjetiti: izvorni govornici se ne probude jedno jutro i odluče da će ta i ta konstrukcija značiti to i to ili da bi bilo zgodno nekoj kategoriji dodati još koje značenje. Gramatičke kategorije su se razvijale i razvijaju se motivirano. Postoji razlog zašto se engleskim prezentom izriče i budućnost i prošlost i sadašnjost. Razlog je konstruiranje značenja koje je umni proces, jezik koji je u stalnoj interakciji s našim iskustvom te spoznajni procesi koje jezik svojim strukturama kodira. Dobro znamo da i prošlost i sadašnjost i budućnost možemo izreći na različite načine. Naš će odabir strukture ovisiti o nizu čimbenika, kao što su fokus naše pažnje, informiranost odnosno znanje o tome što opisujemo, znanje našega sugovornika itd., a trijada koju čine jezik, iskustvo i spoznaja je u neprestanoj interakciji pri dinamičnom i subjektivnom konstruiranju značenja.

Poglavlje koje slijedi daje osvrt na još jednu zahtjevnu gramatičku kategoriju – engleski Present Perfect. Poglavlje je ujedno i kritika udžbenika engleskog jezika koji sustavno zanemaruju kognitivne aspekte jezika i u pravilu ostavljaju dojam potpune odvojenosti od suvremenih znanstvenih spoznaja o prirodi učenja i poučavanja.

4.

UDŽBENICI I (NE)IZGRADNJA ZNAJKA

Udžbenici obiluju prividno novim pristupima poučavanju jezika, ali u realnosti su reciklirani sadržaji u novom ruhu. Iako ćemo se i dalje baviti primjerima koji su u uskoj vezi sa saznanjima kognitivne lingvistike i kognitivne gramatike, željeli bismo skrenuti pozornost na nekoliko općenitijih problema s kojima se nastavnici suočavaju kada su u pitanju udžbenici. Na te je probleme autorica nailazila u 30-ak godina poučavanja jezika i 20-ak godina poučavanja o poučavanju jezika te razgovora sa svojim studentima s jedne strane te njihovim nastavnicima mentorima s druge. Dakle, o kojim i kakvim je problemima riječ? Prvi je problem **izbor tema** koje su često pomalo banalne za uzrast kojem su namijenjene. Iako je jezik nedjeljiv od nacionalne kulture i svega što ona u užem i širem smislu predstavlja, jezik je u današnje doba sredstvo globalne komunikacije koja uključuje raznovrsna predmetna i disciplinarna znanja, medijsku i digitalnu pismenost, uvažavanje različitosti i još mnogo toga. Navedeno je osobito izraženo kod engleskog kao stranog jezika, ali svakako vrijedi i za druge jezike. Primjerice, u današnje doba bi bilo mnogo važnije učenicima sedmih i osmih razreda osnovne škole u udžbeniku jezika ponuditi relevantne geografske i geopolitičke odnose negoli tekstove o engleskim navikama ispijanja čaja ili o ustroju britanskog školskog sustava (teme koje su konceptualno i iskustveno lako obradive mnogo ranije u procesu učenja i poučavanja). Želimo li **integrirano učenje i izgradnju znanja** koje čini temelj na kojem se može graditi dalje, valja stvarati udžbenike koji:

- međusobno „komuniciraju“ i integriraju znanja;
- uključuju zahtjevne i učeniku relevantne teme objašnjene razumljivim jezikom.

Učeniku koji u 7. razredu osnovne škole crta koordinatne sustave, dvodimenzionalno prikazuje podatke koje je sam prikupio, koji mora znati (i razumjeti) što je bruto nacionalni dohodak te povezati odnose u Europi u 19. stoljeću, nasušno je potrebno povezivanje. Naravno, autori jezičnih udžbenika se trude zadovoljiti minimum koji se odnosi na tzv. CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) koji objedinjuje sadržaj predmeta i jezični sadržaj, odnosno činjenično učenje iz pojedinih predmeta s učenjem jezika, ali rezultat je učenicima nerijetko prilično demotivirajući zbog ranije navedenih problema u izboru tema. S druge strane, nastavnici su suočeni s obvezom integriranja tzv. međupredmetnih tema koje propisuje resorno ministarstvo: *Građanski odgoj i obrazovanje; Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije; Održivi razvoj; Osobni i socijalni razvoj; Poduzetništvo; Učiti kako učiti te Zdravlje*. Iako su navedena područja sama po sebi relevantna i potencijalno doprinose razvoju temeljnih kompetencija i izgradnji znanja za 21. stoljeće, suočavamo se s dva problema. Prvo, navedene teme nisu u stvari teme – npr. *Učiti kako učiti* je usmjeravanje na razvoj strategija učenja dok je, primjerice, *Zdravlje* krovna tema koja se može realizirati kroz niz određenijih međupredmetnih sadržaja. Jednako tako je *Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije* usmjeravanje na razvoj vještina dok je, npr., *Građanski odgoj* krovna tema koja se slično temi *Zdravlje* može osmišljavati i realizirati kroz niz međupredmetnih sadržaja. Drugo, za osmišljavanje bilo kakvog smislenog međupredmetnog sadržaja potrebna je jaka suradnička i međudisciplinarna kultura koja je nažalost u hrvatskim školama, uz poneki izuzetak, poprilično slaba. Ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva svijuu u međupredmetnim „temama“ očekuje se u svim nastavnim predmetima, što je trenutno neostvarivo. Razlozi su, dakle, slaba suradnička kultura među nastavnicima s jedne strane te s druge strane dominacija činjeničnog znanja u odnosu na izgradnju znanja kroz propitivanje, povezivanje, integriranje te suradničko učenje i razvoj kritičkog mišljenja. Također, nedovoljno je prisutno poticanje razvoja strategija. Iako bi se različitim aspektima navedenih problema mogla posvetiti cijela

knjiga, oni nam nisu u središtu zanimanja. Međutim, doveli su nas do dva pitanja koja nam jesu u fokusu: **izgradnja znanja** i „**učiti kako učiti**“. Oboje uključuje **strategije učenja** koje, između ostalog, zrcale opće kognitivne procese o kojima smo govorili u prethodnim poglavljima te smislenost i dubinu procesiranja u učenju i poučavanju.

4.1 U ČEMU GRIJEŠE UDŽBENICI

Naslov bi ovoga poglavlja kognitivni lingvist okarakterizirao kao autoričin pokušaj da na određeni način skrene čitateljevu pažnju s autora udžbenika (i njihove odgovornosti za sadržaj) na sam udžbenik. Međutim, metonimija je jasna – udžbenici griješe, a to znači da zapravo griješe njihovi autori. U čemu je problem? Dio problema leži u činjenici da smo odavno ušli u postmetodološko doba u kojem prividno nema ničega novog. Dio problema leži i u činjenici da u takvom ozračju autori ne samo da ne posežu za novim pristupima poučavanju, već niti za novim jezičnim opisima. Jezici su opisani, gramatike postoje, jezici se naizgled uspješno uče – čemu mijenjati koncepciju ako se čini da donosi uspjeh. Situaciji ne pomažu ni dva podosta očigledna čimbenika koja utječu na procjenu uspjeha trenutnog pristupa poučavanju:

- Iako je bez udžbenika teško zamisliti nastavu, udžbenik je ipak samo udžbenik. Nastavnik je taj koji ga odabire, dopunjava, skraćuje i proširuje. Nastavnik stvara radno ozračje, prilagođava se učenicima i trenutku, komunicira. Drugim riječima, u procjeni kvalitete same nastave udžbenik jest jedan od elemenata, ali njegova kvaliteta neće biti čimbenik koji će u oku promatrača presuditi o uspješnosti nastave. Naravno, to nikako ne znači da dobar udžbenik ne doprinosi kvaliteti nastave, to jednostavno znači da se njegovi nedostaci nerijetko premošćuju.
- Engleski se jezik često uzima kao pokazatelj uspješnosti poučavanja stranih jezika (mjera uspjeha je učenikova ovladanost jezikom), a znamo da, bez obzira na „suvremenost“ pristupa poučavanju, učenici drugih stranih jezika kaskaju za učenicima engleskog.

Drugim riječima, učenici teže i sporije ovladavaju drugim stranim jezicima. Razlog je naravno status engleskog jezika - izloženost engleskom jeziku, zanimanje za engleski jezik i njegov globalni značaj što ne treba previše objašnjavati. Engleski jezik je obrazovna zadanost. Iako se u nekim dijelovima svijeta, poput Europe, potiče višejezičnost, globalno gledajući engleski je posvuda dominantan strani jezik - od Južne Amerike do zemalja Bliskog i Dalekog istoka. U poučavanje engleskog jezika se ulažu veliki resursi. Razlozi su što povijesni što ekonomski tj. razvojni, a svakako utječu i na produkciju udžbenika (doduše ne toliko i na njihovo konceptualno unapređenje). Udžbenici su, po autoričinu mišljenju, postali ponajviše unosan posao, a mnogo manje prilika za primjenu znanstvenih saznanja.

Međutim, s druge strane, dobar je udžbenik standard, referentna točka koja bi trebala igrati važnu ulogu u ostvarivanju ishoda, ali i u poticanju procesa koji olakšavaju učenje i poučavanje. Činjenica je da se u lingvistici i primijenjenoj lingvistici, ali i u nizu drugih (među)disciplina, saznaje i opisuje štošta novoga što se ne primjenjuje, barem ne sustavno, u osmišljavanju jezičnih udžbenika i nastave, npr. kognitivnolingvistički opisi jezika, rezultati istraživanja višemodalne komunikacije, višejezičnost kao izvor ideja i pristupa.

Znanstvena saznanja su oduvijek bila udaljena od primjene i prakse u školi, bez obzira odnose li se na sadržaj ili na pristupe poučavanju. Nastavnik je uronjen u praktične i ustaljene obaveze pripreme i izvođenja nastave, a znanstvenik/teoretičar u znanstvenu produkciju i nastavu koja je u pravilu znanstvena ili znanstveno-stručna, ali rijetko ima sustavan doticaj s praksom. No, postavlja se pitanje tko su u takvoj konstelaciji autori školskih udžbenika i nisu li upravo oni spona između znanosti i škole, teorije i prakse? Rekli bismo da jesu. Znamo i da

dolaze iz redova školskih nastavnika, ali i iz redova sveučilišnih nastavnika/znanstvenika. Ponekad se radi i o mješovitim timovima, a u slučaju jezika nerijetko i o ljudima koji su posvetili karijere pisanju udžbenika. Međutim, bez obzira na to tko se odluči na ovaj zahtjevan zadatak, u idealnim bi uvjetima trebao osvijestiti nekoliko faza i pripadajuća im pitanja:

1. Prepoznavanje novih saznanja/otkrića koja imaju potencijal primjene u nastavi;
 - *Znam li dovoljno o novom saznanju/otkriću?*
 - *Znam li koga pitati za pomoć ako nisam siguran u svoje znanje?*
2. Prepoznavanje sadržaja ili pristupa poučavanju sadržaja za koja su nova otkrića/saznanja relevantna.
 - *Znam li dovoljno o sadržaju poučavanja ili pristupima poučavanju?*
 - *Znam li koga pitati za pomoć ako nisam siguran u svoje znanje?*
3. Utvrđivanje načina integracije novoga u već postojeće.
 - *Znam li kako novo integrirati u postojeće?*
 - *Znam li tko mi u tome može pomoći?*

Navedene su faze prilično složene i zahtjevne te ne čudi da su udžbenici često odraz preskakanja i/ili nepoznavanja složenosti procesa. Primjerice, autor može prepoznati potencijal nekog novog saznanja, ali je nedovoljno upućen u tematiku te se radije ne upušta u integraciju noviteta u udžbenik na kojemu radi. Drugim riječima, intuitivno prepoznaje značaj novoga, ali ne

zna dovoljno da bi napravio korak naprijed. Složenost procesa izrade udžbenika često stoga rezultira udžbenicima koji su modernizirana inačica nekog već postojećeg udžbenika (ili više njih odjednom), odnosno sadržajem i pristupom ne donose ništa novo, već su samo osvježeni i često vizualno dojmljiviji nego li njihovi prethodnici. Posljednjih se godina, primjerice, udžbenici moderniziraju digitalnim inačicama i dodacima.

U jezičnim udžbenicima su vrlo česta „prepisivanja“ gramatičkih pravila. Logika autora je razumljiva – pravila su davno poznata, zašto bismo ih mi sada preispitali. Međutim, kod sustavnog se prepisivanja često dogode pomaci koji dovode do grešaka koje više nitko ne uočava. Pravila se grupiraju, opisi preslaguju, a udublivanje u značenje gramatičkih kategorija postaje sve rjeđe. Slično se događa i s odabirom ilustracija – umjesto da pomažu u procesiranju i zapamćivanju gradiva, često su tek dekoracija ili simbolična reprezentacija teksta.

U nastavku slijedi analiza pogrešne kategorizacije pri opisu engleskog glagolskog vremena Present Perfect. Radi se o pogrešnoj kategorizaciji na više razina – od samog uređenja kategorije i prepoznavanja „sheme“ koja kategoriju čini kakvom jest do kategorizacije vremenskih oznaka koje su karakteristične za Present Perfect. Iako autorica ne može sa sigurnošću reći je li do pogrešaka došlo prepisivanjem gramatičkih pravila ili se radi o sustavnom nepoznavanju gramatičke kategorije o kojoj je riječ, pogreška će poslužiti sa preispitivanje značenja i definiranje uporabe ovoga za učenike zloglasno teškog glagolskog vremena.

4.1.1 PRESENT PERFECT I KOGNITIVNI KAOS

Present Perfect je govornicima hrvatskog jezika težak. Njihov najčešći komentar je da u hrvatskom takvo vrijeme ne postoji. Je

li vrijeme radnje određeno ili neodređeno, poznato ili nepoznato, važno ili nevažno, hrvatski govornici ne izriču glagolskim vremenom. Nadalje, je li radnja relevantna za sadašnji trenutak, odnosno je li bitan rezultat radnje, nešto je što teško prepoznaju kao specifičnost jednog određenog glagolskog vremena – svako prošlo vrijeme može izricati radnju koja je potencijalno relevantna za sadašnjost. Ta se karakteristika jednostavno ne čini dovoljno razlikovnom i spoznajno im je neuhvatljiva. Treće, Present Perfect se u udžbenicima opisuje i kao prošlost i kao sadašnjost, ali nedostaje jasan i kognitivno motiviran opis njegove konceptualne strukture. Upravo je potonje tema kojom se bavimo u nastavku.

Present Perfect zadaje glavobolje i jezikoslovcima, gramatičarima i autorima udžbenika. Kategorizirali su ga kao glagolski vid, pa kao glagolsko vrijeme, a u određenom je trenutku osmišljena i nova kategorija koja nije bila niti jedno niti drugo (vidi npr. McCoard, 1978 i Fenn, 1987). Vjerojatno najpopularniji udžbenički opisi su upravo oni koji se temelje na značenjskoj razlici koja se odnosi na povezanosti naspram nepovezanosti sa sadašnjim trenutkom (Present Perfect vs. Past Simple) te idejom tzv. neodređene prošlosti. Kako bismo dobili ideju s čim se suočavaju učenici engleskog jezika, pogledajmo sažeti prikaz rezultata analize udžbenika koju smo proveli prije nešto više od desetak godina, uz napomenu da i danas situacija s udžbenicima nije bitno drugačija, što autorica opetovano utvrđuje sa svojim studentima tijekom nastave. Kriterij za odabir udžbenika bila je njihova popularnost i zastupljenost u višim razredima osnovne škole i srednjim školama u Hrvatskoj (vidi Geld i Đurđek, 2009, str. 365–371).⁶ U analizu smo uvrstili i nekoliko gramatika koje koriste učenici te dvije popularne akademske gramatike koje koriste studenti anglistike. Sažeci koji slijede odnose se, dakle, na gramatičke elemente u cjelinama, točnije na objašnjenja vezana za Present Perfect.

⁶ Analizirani su udžbenici iz serija *Buidling Bridges*, *Headway*, *Log on @ in Frame* i *Way to go*

6. razred:

- Present Perfect se uvodi kroz temu pod naslovom „Experiences“;
- Definicija/uporaba: koristimo ga kada govorimo o radnjama koje su se dogodile „up to now“;
- Uvodi se uporaba s *never* i *ever*;
- Definiira se razlika između prezent-perfekta (za radnje za koje ne znamo kada su se dogodile) i jednostavnog prošlog vremena (Past Simple) za radnje za koje znamo kada su se dogodile.

7. razred (1. udžbenik):

- Present Perfect se uvodi kroz temu putovanja;
- Tekstovi obiluju oznakama vremena koje su „tipične“ za Present Perfect: *just, yet, already, always, still*;
- Definicija/uporaba: ne spominje se vrijeme radnje, ali se podrazumijeva „in my whole life – up to now“;
- Završava se s dva teksta u kojima se koriste *since* i *for*;
- Objašnjava se korištenje *for* za oznaku vremenskog perioda, a *since* za oznaku točke u vremenu.

7. razred (2. udžbenik):

- Present Perfect se uvodi kroz temu pod naslovom „Today at school“;
- Navode se primjeri rečenica: *She has lost her bag. He has finished first.*, itd.
- Ne navode se oznake vremena;

- Definicija/uporaba: koristimo ga za radnje koje imaju rezultat u sadašnjosti. Želimo znati što se dogodilo, a ne kada se dogodilo;
- Uvode se pitanja i odgovori s *this week, this month i this year*;
- Dopuna definicije/uporabe: često ga koristimo s *ever, never, today, this week, this year*;
- Završava se usporedbom: Present Perfect koristimo kada govorimo o radnjama koje imaju rezultat u sadašnjosti. Želimo li znati kada se radnja dogodila, moramo koristiti jednostavno prošlo vrijeme.

8. razred:

- Uvodi se razlika između *already* i *yet*;
- Ponavlja se pravilo: Present Perfect se koristi za radnje koje su se dogodile „up to now“, ali nije važno kada su se dogodile;
- Ponavlja se razlika između prezent-perfekta i jednostavnog prošlog vremena;
- Naglašava se da se jednostavno prošlo vrijeme koristi za radnje koje su završene i za koje se zna kada su se dogodile;
- Ponavljaju se tipične oznake vremena: *for, yet, since* i *already*.

1. razred srednje škole - gimnazija:

- Present Perfect se uvodi s temom prehrambenih navika i naslovom *What have you done?*
- Nude se primjeri poput: *How much exercise have you*

done in the last week? What snack foods have you eaten today?

- Uspoređuju se tri glagolska vremena: Present Perfect, jednostavno prošlo vrijeme i jednostavno sadašnje vrijeme (Present Simple);
- Nude se objašnjenja: *We are best mates* se odnosi na sadašnji trenutak, *We met three years ago* se odnosi na trenutak u prošlosti, a *We have been the best mates since we met* se odnosi na vremenski period od prošlosti do sadašnjosti;
- Definicija/uporaba: Present Perfect je neodređena prošlost, a jednostavno prošlo vrijeme je određena prošlost; Present Perfect se koristi za radnje koje su započele u prošlosti i protežu se u sadašnjost, a jednostavno prošlo vrijeme za radnje koje su cijele u prošlosti; Present Perfect se koristi za izricanje nedavne prošlosti, a jednostavno prošlo vrijeme za izricanje davnije prošlosti.

2. razred srednje škole – gimnazija:

- Definicija/uporaba: Present Perfect se koristi kada postoji vremenski okvir koji je počeo u prošlosti i uključuje sadašnjost;
- Definicija se opimjeruje tekстом za koji se kaže: pisac govori o prošlosti, ali ne određuje vrijeme događaja – ono može biti bilo koji trenutak u periodu koji vodi do sadašnjeg trenutka.

3. razred srednje škole – gimnazija:

- Present Perfect se definira kroz glagolski vid – *the perfect aspect* – koji se opisuje na sljedeći način: izriče radnje u kontekstu vremenskog perioda koji

vodi do nekog prošlog, sadašnjeg ili budućeg trenutka. Naglašava se da se ovim glagolskim vremenom izriče radnja unutar perioda koji vodi do sadašnjeg trenutka;

- Ponavlja se razlika između prezent-perfekta i jednostavnog prošlog vremena;
- Nudi se gramatički sažetak u koji su uključena još dva perfekta - Past Perfect i Future Perfect.

4. razred srednje škole – gimnazija:

- Present Perfect se kratko spominje u lekciji pod nazivom „*Simple vs. Perfect*“ gdje se ponavljaju razna glagolska vremena, a učenici primjere rečenica pridružuju kratkim pravilima.

Strukovne škole (od početne do napredne razine):

- Present Perfect se uvodi s vremenskim oznakama *ever* i *never*: *Have you ever eaten Indian food?* U nastavku lekcije učenici imaju zadatak na listi država označiti one koje su posjetili (*Look at the countries and tick those you have visited at some point in your life*);
- Ističe se razlika između prezent-perfekta i jednostavnog prošlog vremena: jednostavna prošlost je određena, a prezent-perfekt je neodređen;
- U drugom dijelu lekcije se navodi uporaba s *just* i *yet*;
- Nastavlja se upućujući na razliku: *Have you ever lived abroad?* naspram *When did you live abroad?* te se uvodi razlika u uporabi *since* i *for* naspram *ago*;
- Naglašava se da je Present Perfect zapravo sadašnje vrijeme, ali izriče rezultat prošlih radnji i aktivnosti;
- Ističu se tri glavne uporabe: a. izricanje nesvršene

prošlosti ili radnje koja je započela u prošlosti i još traje (obično sa *for* i *since*), b. izricanje iskustva koje se dogodilo u prošlosti, ali nije bitno kada (obično sa *never* i *ever*), c. izricanje relevantnosti događaja iz prošlosti za sadašnji trenutak – obično nedavnog događaja i obično uz korištenje oznaka vremena *yet*, *already* i *just*;

- Spominje se i razlika između: *Have you seen Amy this morning?* naspram *Did you see Amy this morning?* Razlika se objašnjava s obzirom na to kada je rečenica izgovorena – tijekom jutra ili kasnije tijekom dana;
- Ponovo se ističe da Present Perfect izriče povezanost prošle radnje sa sadašnjim trenutkom te da može izricati bilo koju neodređenu radnju koja se dogodila u periodu do sadašnjeg trenutka;
- Nudi se i definicija koja kaže da može izricati i radnje koje su započele u prošlosti te se mogu nastaviti i u budućnost te se daje primjer: *I've known Peter all my life.*
- Na kraju se ponovo ističe razlika između prezent-perfekta i jednostavnog prošlog vremena te se potkrepljuje uobičajenim oznakama vremena – Present Perfect se najčešće koristi s vremenskim oznakama poput *recently*, *since January*, *for months*, *never*, *just*, a jednostavno prošlo vrijeme s vremenskim oznakama poput *last night*, *two weeks ago*, *on Monday* itd.

Gramatike za učenike (sažetak osnovnih elemenata u tri učeničke gramatike):

- Present Perfect se koristi:
 - a. za radnje u prošlosti s rezultatom u sadašnjem trenutku;

- b. s *just, already* i *yet*;
 - c. kada govorimo o vremenu koje spaja prošlost i sadašnjost;
 - d. s *never* i *ever*;
 - e. za izricanje novosti i nedavnog događaja;
 - f. za periode koji nisu završili u trenutku govorenja;
 - g. radnje u prošlosti za koje ne preciziramo kada su se dogodile;
 - h. kada govorimo koliko dugo traje sadašnje stanje;
 - i. kada želimo reći da se određena radnja ponovila više puta u periodu do trenutka govorenja;
 - j. kada govorimo o nečemu što se dogodilo u periodu koji traje do trenutka govorenja ili kada govorimo o nečemu što je nedavno izumljeno, proizvedeno ili napisano.
- Present Perfect se uspoređuje s jednostavnim prošlim vremenom, jednostavnim sadašnjim vremenom te svojim *progressive* oblikom - (Present Perfect Progressive).

Prije nego li se osvrnemo na analizu udžbeničkih prikaza Present Perfecta, odnosno prikaza prilagođenih za učenike, pogledajmo kako se ovo glagolsko vrijeme opisuje u dvije često korištene akademske gramatike kakve koriste studenti anglistike (Eastwood 1994, Greenbaum i Quirk, 1990). Sažeto, Eastwoodova gramatika kaže:

- Present Perfect nam govori i o sadašnjosti i o prošlosti, koristimo ga za radnje koje su se dogodile u periodu

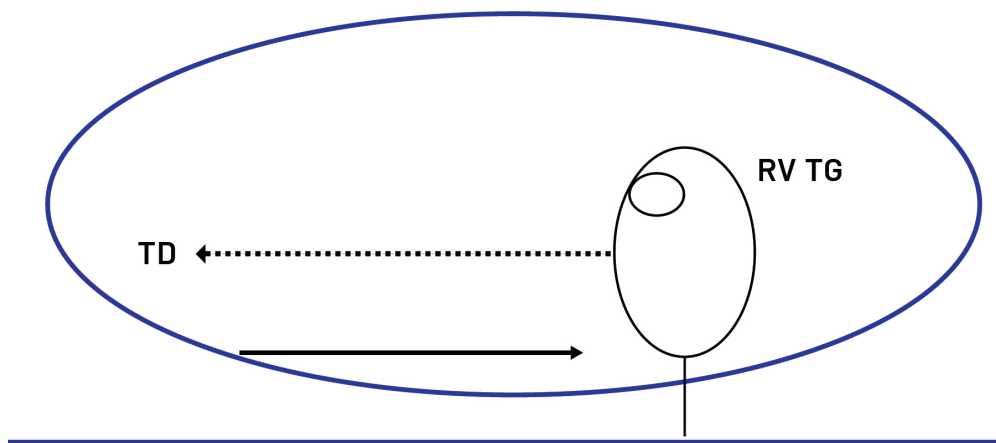
koji traje do sadašnjeg trenutka – rečenica *The visitors have arrived* označava da su gosti još uvijek ovdje. Dodaje se da se Present Perfect može koristiti za radnje i stanja koja se ponavljaju;

- Nabrajaju se vremenske oznake koje se tipično pojavljuju uz Present Perfect: *just, recently, lately, already, before, so far, still, even/never, today, this morning/evening, for weeks/years, since 1988* te se dodaje da se neke od navedenih vremenskih oznaka koriste i s jednostavnim prošlim vremenom;
- Uspoređuje se s prošlim jednostavnim vremenom te se ističe da kada ga koristimo za izricanje stanja to znači da stanje još uvijek traje, dok su stanja izrečena prošlim jednostavnim vremenom stanja koja su završila u prošlosti;
- Kada se Present Perfect koristi za ponovljene radnje, to znači da bi se radnja mogla ponovo dogoditi i u budućnosti;
- Kada se koriste uz Present Perfect, *ever* i *never* „znače” svo vrijeme do sadašnjeg trenutka;
- Možemo koristiti *this morning, this afternoon* and *today* kada je uključen sadašnji trenutak.

Definiciju koja se nudi u gramatici Greenbauma i Quirka ćemo izdvojiti jer je na određeni način na tragu opisa ovog glagolskog oblika (Present Perfect) koji predlažemo u ovoj knjizi. Dakle, autori kažu da se Present Perfect odnosi na „situacije smještene u neodređenom trenutku u vremenskom periodu koji je započeo u prošlosti i vodi do sadašnjeg trenutka”. Nadalje, ističe se razlika između prezent-perfekta koji izriče **stanje** (State Present Perfect) i onog koji izriče **dogadaje** (Event Present Perfect). Potonji se koristi za radnje koje su se dogodile netom prije sadašnjeg trenutka ili pak u nešto udaljenijoj prošlosti. Za razliku

od toga, State Present Perfect opisuje radnje koje su započele u prošlosti i protežu se do sadašnjeg trenutka. Osobito je važno napomenuti da autori spominju **implicitni vremenski okvir** koji „uokviruje“ događaj ili događaje, a vremenski okvir traje **do sadašnjeg trenutka**. Navedenu uporabu autori opimjeruju: *She has given an interview only once in her life*. Naglašavaju da vremenski okvir mora trajati do sadašnjeg trenutka, u protivnom se koristi jednostavno prošlo vrijeme.

Razmotrimo sada opis koji nude Radden i Dirven (2007).⁷ Vjerojatno najvažnija sastavnica kognitivnog opisa prezent-perfekta koji se nudi u kognitivnoj gramatici engleskog jezika jest konceptualna konfiguracija koja uključuje samo jednu vremensku sferu te odnos između trenutka govorenja (TG), koje se preklapa s referentnim vremenom (RV), i trenutka događaja (TD). Promotrimo konfiguraciju na slici 8.



Slika 8. Konceptualna konfiguracija – Present Perfect (prilagođeno prema Raddenu i Dirvenu, 2007, str. 205, a bazirano na Langackeru, 1987)

⁷ Zainteresirane čitatelje autorica upućuje i na iscrpnu kognitivnu analizu engleskog prezent-perfekta: Žic Fuchs, M. (2009). Kognitivna lingvistika i jezične strukture: engleski present perfect. Zagreb: Nakladni zavod Globus.

Elipsa označava vremensku sferu unutar koje se nalazi vrijeme/ trenutak događaja, puna strelica označava odnos između trenutka događaja i trenutka govorenja, isprekidana strelica označava smjer gledanja i glavu koja predstavlja govornikovo gledište. Uz glavu se nalazi referentno vrijeme (RV) i trenutak govorenja (TG), a govornikovo je gledište takvo da je glava okrenuta prema trenutku događaja u prošlosti. Upravo je ova konfiguracija temelj za shemu koja odražava unutarnje uređenje gramatičke kategorije prezent-perfekta.

Primijetimo da elipsa koja označava **vremensku sferu uključuje i trenutak govorenja – govornika koji gleda prema događaju koji opisuje**. Vremenskoj su sferi na tragu vremenski okviri koje spominju i neke tradicionalne gramatike, poput ranije spomenute gramatike Greenbauma i Quirka kada opisuju vremenski period unutar kojega se dogodila radnja u prezent-perfektu. Međutim, te iste gramatike obično govore o periodu koji se proteže do sadašnjeg trenutka te ne naglašavaju da je navedeni period zapravo **vremenski okvir koji uključuje sadašnji trenutak**. Pogledajmo sljedeće primjere:

- 30) a. *How many coffees have you had today?*
- b. *My students have written at least three seminar papers this semester.*
- c. *Her grandmother has never tried fast food.*
- d. *I have invited him to join us at least four times since the beginning of the project.*
- e. *His children have participated in a dozen of charity activities this month.*

U svim je rečenicama vremenski okvir kvalitativno isti – njegov je početak u prošlosti, a završetak u bližoj ili daljoj budućnosti.

U prvoj je rečenici (30a) vremenski okvir *today*, u (30b) je *this semester*, u (30c) nije izrečen, ali se podrazumijeva da se radi o bakinom životu, u (30d) je vremenski period počeo kada i projekt (*since the beginning of the project*), a u (30e) je *this month*. Svi su primjeri rečenica prilično neproblematični, odnosno manje-više prototipični ako posegnemo za Lakoffovim tumačenjem i opisom unutarnjeg ustrojstva kategorija. Međutim, upravo je sustavno i dosljedno uvođenje i definiranje vremenskog okvira središnji problem prezent-perfekta u udžbenicima engleskog jezika. Pogledamo li sažetke gramatičkih opisa koje smo prikazali ranije u ovom odjeljku, vidjet ćemo da se udžbenici dotiču vremenskog okvira, ali samo u naznakama te ponajviše u kontekstu trajanja života – *never* i *ever in one's life*. Ostali vremenski okviri nisu istaknuti kao vremenski okviri (*today, this week, this year, itd.*) te su često navedeni zajedno s ostalim „uobičajenim vremenskim oznakama“ koje nalazimo s prezent-perfektom (*never, ever, just, already, itd.*). To nas dovodi do nekoliko ključnih problema koji se javljaju u udžbenicima:

1. **Neisticanje prostorno-vremenskog okvira** kao konceptualne sastavnice (o važnosti uključivanja prostornog aspekta ovog konceptualnog okvira bit će riječi na narednim stranicama);
2. **Opis perioda/okvira** unutar kojeg se radnja dogodila kao perioda koji se proteže **do** sadašnjeg trenutka **umjesto kao perioda/okvira koji uključuje sadašnji trenutak**;
3. Konceptualno i značenjski **neopravdano svrstavanje vremenskih oznaka** u jedinstvenu kategoriju – npr. *today, this week* i *since* zajedno sa *never/ever* i *just*.

Navedena tri problema – neisticanje prostorno-vremenskog okvira, neuključivanje sadašnjeg trenutka u navedeni okvir i konceptualno nelogično grupiranje vremenskih oznaka – stvaraju **spoznajni kaos** u glavama učenika. Dvije su temeljne i

vrlo različite konceptualne uloge vremenskih oznaka kada je u pitanju Present Perfect: prva je uloga označavanje vremenskog okvira, a druga je **smještanje radnje u odnosu na vremenski okvir**. Navedeno nije ništa neobično ili spoznajno egzotično. Npr., kada kažemo *tomorrow* prilično je jasno da govorimo o budućnosti, kada kažemo *yesterday* prilično je jasno da govorimo o prošlosti – u oba slučaja zapravo definiramo vremenski okvir u kojem trenutno nismo smješteni i unutar kojega se smješta radnja. Kada kažemo *this week* ili *this year* vremenski nas okvir obuhvaća, odnosno smješteni smo u njemu. Jednako tako smo smješteni u vremenskom okviru koji označujemo s primjerice *since 2009*. Za razliku od toga, vremenske oznake poput *never*, *ever*, *just* i *already* su konceptualni alat kojim radnju smještamo u odnosu na vremenski okvir pa tako možemo imati:

31) a. *He has never learned to drive.*

b. *She has already learned to drive.*

Kao i uvijek, značenje je dinamično i naše konstruiranje značenja ovisi o kontinuumu leksikona i gramatike, odnosno svih konceptualnih alata koji su nam na raspolaganju i koji su u međusobnoj interakciji. U rečenici (31a) za pretpostaviti je da je vremenski okvir život subjekta rečenice, a Present Perfect kodira radnju koja se do sada nije dogodila (primijetimo da je i pri ovom konstruiranju značenja prisutna ranije spominjana virtualnost jer se govori o radnji koja se nije dogodila). U rečenici (31b) *already* također smješta radnju unutar vremenskog okvira koji nije završio i unutar kojeg se nalazi govornik čija je pozicija referentna točka. Naravno, obje su rečenice u stvarnom životu dio šireg (kon)teksta pa možemo zamisliti vremenske okvire različitih trajanja koji bi mogli biti konceptualna sastavnica ovih rečenica. Npr., *He has never learned to drive* može se shvatiti i kao ljutiti komentar trenera razočaranog svojim vozačem koji je napravio početničku grešku nakon mnogo godina treninga. Naravno, vremenski okvir tada ne obuhvaća cijeli život već razdoblje od početka bavljenja motosportom ili početka

suradnje trenera i vozača. Jednako tako *She has already learned to drive* bez mnogo dodatnog konteksta upućuje na vremenski okvir života. Međutim, možemo zamisliti npr. da je u pitanju priprema za utrku neobičnim vozilima čije upravljanje zahtijeva posebne vještine. Naš je subjekt bio izuzetno vrijedan i spretan te je brzo naučio sve o novom vozilu i upravljanju istim te tijekom priprema netko od sudionika komentira rečenicom *She has already learned to drive*. Vremenski je okvir definiran početkom priprema za natjecanje. Ovakva su promišljanja bitna za autore udžbenika, nastavnike i učenike. Ona predstavljaju temelj za sustavnije i dosljednije poučavanje gramatike, a podrazumijevaju:

1. Prepoznavanje kognitivne motiviranosti gramatičkih struktura te njihove povezanosti unutar kategorija kojima pripadaju;
2. Apstrahiranje shematske definicije koja je primjenjiva na (gotovo) sve primjere umjesto generiranja i ponavljanja liste pravila;
3. Pojednostavljanje metajezika koji se koristi u objašnjavanju gramatike;
4. Poticanje učenikove analitičnosti i pronalaženja smislenosti u gramatici svoga materinskog i stranog jezika;
5. Organizaciju jezičnih sadržaja tako da se mogu uočiti one sastavnice sustava koje imaju iskustvenu i spoznajnu poveznicu.

Što to znači na primjeru prezent-perfekta? Prvi korak u prepoznavanju kognitivne motiviranosti strukture smo opisali. Drugi i treći ćemo raspraviti u nastavku krenuvši s prijedlogom shematske definicije koju ćemo oprimirati i popratiti vremenskim oznakama:

Present Perfect izriče radnje i stanja u prošlosti, ali unutar prostorno-vremenskog okvira koji još nije završio. Radnje i stanja mogu se protezati do sadašnjeg trenutka ili biti smješteni u različitim trenucima u prošlosti.

She has written a fantastic novel.

She has written five fantastic novels.

She has loved him all her life.

She has loved a lot of men in her life.

She has worked in multiple locations, but with the same company.

She has worked for the same company for nine years.

Prostorno-vremenski okvir se može podrazumijevati ili može biti izrečen vremenskim oznakama *poput today, this week, this year, for nine years, in her life, since 2009* itd.

Ostale vremenske oznake smještaju radnju u odnosu na vremenski okvir, a najčešće oznake su: *ever, never, just, already, yet, recently* itd.

She has *never* (in her life/in her career) written something really good.

She has *recently* (in her life/in her career) published a new book.

She has *already* (in her planned trip) returned from the States.

Vremenski okviri su vrsta **umnih prostora** koji nam služe za smještanje radnje i smještanje nas samih kao govornika u odnosu na radnju koju opisujemo. Naravno, i karakteristike glagola te širi kontekst, odnosno naše enciklopedijsko znanje, određuju o kakvom se umnom prostoru radi. Primjerice, u gore navedenoj rečenici *She has recently published a new book* čitatelj bi se mogao zapitati zašto nudimo alternativne vremenske okvire. Alternativni su okviri tek jedan od elemenata dinamičnog konstruiranja značenja i interakcije unutar kontinuuma leksikona i gramatike. Npr. činjenica da je govornik odlučio smještanje radnje kodirati vremenskom oznakom *recently*, a imenica *book* je pobliže opisana pridjevom *new*, može sugerirati da je vremenski okvir sužen na karijeru subjekta rečenice odnosno period života koji se odnosi na njen stvaralački rad. **Vremenski je okvir poput umnog kontinuuma vremena i prostora.** Njegova priroda ovisi o nizu elemenata konstruiranja značenja, kao što smo upravo vidjeli na primjeru novoobjavljene knjige. Neki su vremenski okviri označeni pa time imaju jasne obrise u prošlosti i budućnosti – kažemo li *My son has lost his bag today* ili *They have bought two cars this year* vremenski je okvir koji uključuje sadašnji trenutak prilično preciznih granica. Međutim, relevantnost sadašnjeg trenutka i naše mjesto kao referentne točke u sadašnjosti kodiraju se i implicitno samom strukturom prezent-perfekta. Razmislimo o sljedećoj rečenici:

32) *She has just sold the house.*

Govornik je odabrao Present Perfect jer želi izraziti neposrednost i relevantnost prodaje. Kao što je ranije opisano, govornikovo je gledište takvo da je usmjeren prema radnji i promatra je iz sadašnjeg trenutka. Vremenska oznaka *just* smješta radnju bliže u spoznajnom vidokrugu govornika. Dakle, kao što smo ranije napomenuli, specifičnost prostorno-vremenskog okvira je takva da je govornik smješten u okvir unutar kojeg se radnja dogodila u nekom trenutku prije trenutka govorenja. No, što nam kodira sama struktura prezent-perfekta? Ona je **simbolička**: *have + past*

participle. Pomoćni glagol *have* je u prezentu, a time je referentno vrijeme (odnosno referentna točka) u sadašnjosti te se preklapa s trenutkom govorenja. Langacker u svojoj kognitivnoj gramatici detaljno objašnjava motiviranost i ulogu pomoćnog glagola *have* ističući povezanost između vremenske referentne točke i osnovnog značenja glagola *have*, a to je posjedovanje. Naravno, posjedovanje kao takvo je kategorija raznolike prirode, što se vidi u sljedećim primjerima (Langacker, 1991, str. 212):

- 33) a. *The duchess had the gardner trip the hedges.*
 b. *The robber had a gun in his hand.*
 c. *Brygida has a new chainsaw.*
 d. *Sally has a new dog.*
 e. *We have a lot of skunks around here.*

Langacker kao najzanimljiviji primjer izdvaja rečenicu navedenu ovdje kao primjer (33e). Za razliku od ostalih rečenica, u ovoj glagol *have* ne kodira nikakvu vrstu sile – niti fizičke niti društvene. Subjekt (*we*) preuzima ulogu **prostorne referentne točke** za smještaj objekta (*skunks*). Drugim riječima, glagol *have* i cijela rečenica zrcale situaciju u kojoj značenje subjekta (*we*) nije konstruirano u vršitelja radnje već u svojevrsni prostorni entitet. Razlog tomu je **kognitivna istaknutost** – čovjeku je poznatije gdje se nalaze ljudi nego li gdje se nalaze tvorovi. Stoga su ljudi bolja prostorna referentna točka za tvorove nego li obrnuto. Valja dodati i ulogu mjesnih oznaka (*around here*) bez kojih rečenica u potpunosti mijenja svoje značenje, a subjekt gubi svojstvo prostornog entiteta. Ukratko, u ovom je primjeru značenje glagola *have* određeno ulogom subjekta u uspostavljanju umnog kontakta s objektom (Langacker, 1987, str. 214). No, ono što je ključno dodati jest da aspekti konstruiranja značenja i glagola i cijele rečenice ovise o našem enciklopedijskom znanju koje se u ovom slučaju odnosi na ljude

i tvorove te na njihovu potencijalnu interakciju. Rečenica sama po sebi ne implicira nikakvu interakciju, ali naše je znanje ono koje nas upućuje na moguće oblike interakcije između subjekta i objekta. Langacker daje nekoliko živopisnih primjera na koji način naše znanje može utjecati na interpretaciju rečenice i potencijalni oblik interakcije. Primjerice, rečenica može upućivati na to da subjekt rečenice ponekad nabasa na tvorove, da noću osjeti njihov miris ili da naleti na pregaženog tvora na autocesti. Upravo je navedeni potencijal ključni element koji tvorove čini **relevantnima subjektu rečenice**.

Kao što smo upravo vidjeli, **enciklopedijsko je znanje, koje uključuje i sva čovjekova iskustva, ključno u konstruiranju značenja i shvaćanju jezičnih kategorija**. Svako bavljenje jezikom, pa tako i poučavanje, mora uzeti u obzir međuodnose čovjekova iskustva, jezika i spoznaje. Razmislimo na trenutak o sljedećoj rečenici:

34) *She has been married three times.*

Uobičajena je interpretacija da je subjekt rečenice bio u braku tri puta u životu (do sadašnjeg trenutka). Takvu smo interpretaciju viđali u udžbenicima, navodi se u gramatikama, a i mi smo je spominjali u prethodnim odjeljcima. Vremenski bi okvir stoga bio cijeli život od rođenja do nekog trenutka u budućnosti kada život završava – konfiguracija kakva je prikazana elipsom na slici 8. Međutim, iskustveno govoreći, period života u kojem su sklapaju brakovi ne počinje rođenjem. Iako naš um „bilježi“ određene aspekte braka i prije nego li sami stupimo u brak, za pretpostaviti je da vremenski period vlastitog braka ili brakova započinje trenutkom stupanja u (prvi) brak. Rezultat takvoga bilježenja je ranije spomenuti **umni kontinuum vremena i prostora**. U takvom su umnom prostoru smještene sva tri braka kodirana u rečenici (34). Događaje koji su dio „objektivne stvarnosti“ opisujemo jezičnim alatima zavisno od toga što nam

je spoznajno istaknuto i što općenito želimo naglasiti. Naša pažnja, perspektiva i ostale kognitivne sposobnosti su u stalnoj interakciji s iskustvom te su sastavni dio konstruiranja značenja. To je dobro poznati temelj kognitivnolingvističkog poimanja jezika i značenja. Rečenicom *She has been married three times* govornik ne ističe početak vremenskog okvira jer mu taj dio nije bitan. S druge strane, moguće je zamisliti alternativu objektivno istog niza događaja kojeg se opisuje na sljedeći način: *She has been married three times since 2002*. Rečenica je detaljnija te izravno odražava kvalitetu naše pažnje u interakciji s iskustvom. U rečenici u primjeru (35) pretpostavljamo da je vremenski okvir započeo kada i veza koju rečenica implicira:

35) *They have been very happy together.*

Glagol *biti* označava stanje koje se proteže do sadašnjeg trenutka, a navedeno stanje se preklapa s vremenskim okvirom njihove veze/zajedničkog života.

Kada bismo Present Perfect poučavali uzimajući u obzir simboličnost gramatičkih oblika, dinamičnost konstruiranja značenja i važnost znanja o svijetu, uvidjeli bismo da, bez obzira na apstraktnost shematskog ustroja, gramatičke kategorije imaju smislenu i dokučivo ustrojstvo koje se može svesti na relativno jednostavno pravilo. Vratimo se na uokvirene rečenice kojima smo oprimjerali definiranje uporabe prezent-perfekta (niže navedeni kao primjeri 36-44). Pokušajmo odrediti kako nam kontinuum leksikona i gramatike s jedne strane te znanje o svijetu s druge strane doprinose izgradnji značenja. Fokus nam je i dalje **prostorno-vremenski okvir** koji predstavlja **umni prostor** unutar kojeg je smještena radnja.

36) *She has written a fantastic novel.*

U rečenici (36) radnja je smještena unutar vremenskog okvira koji još nije završio. Ta je sastavnica konstruiranja značenja ostvarena glagolom *have* u prezentu koji označava referentnu točku u sadašnjosti. Ta se točka poklapa s trenutkom govorenja i u toj je točki smješten govornik. Uključenost i smještaj govornika čini radnju relevantnom. U primjeru rečenice u kojoj subjekt u svom životnom okruženju ima tvorove (33e) postoji potencijal interakcije koji tvorove čini relevantnima za subjekta rečenice. Iako interakcija nije kodirana u rečenici, ona je dio našeg enciklopedijskog znanja. Ponovimo, naše domene znanja i naše iskustvo dio su konstruiranja značenja. Iako početak vremenskog okvira u rečenici u primjeru (36) nije izrečen, on je implicitno prisutan i ovisi o širem kontekstu same rečenice. Primjerice, rečenici može prethoditi kontekst dugogodišnjeg mukotrpnog rada na knjizi koji je urodio plodom pa bi tako period toga rada mogao biti potencijalni okvir za smještaj radnje. S druge strane, rečenica može opisivati jednu u nizu aktivnosti koje je subjekt uspješno odradio tijekom svoga života do sadašnjeg trenutka, pa je u tom slučaju vremenski okvir nešto širi, odnosno obuhvaća manje-više cijeli život do sadašnjeg trenutka. U primjeru (37) subjekt je napisao čak pet fantastičnih romana.

37) *She has written five fantastic novels.*

Želimo li predočiti tijek koji je označen brojem napisanih romana moguće je da ćemo u mislima otići do perioda kada je započeo prvi roman. Iako ne znamo kada se to točno dogodilo, naše nam iskustvo i znanje o svijetu može poslužiti kao vremenska orijentacija te nam stoga prostorno-vremenski okvir počinje u doba priprema za pisanje prve knjige. S druge strane, moguće je vremenski okvir jednostavno poistovjetiti sa cijelim životom te time opet imati **konceptualnu konfiguraciju tipičnu za Present Perfect**. U rečenici (38) vremenski je okvir izrečen, a ljubav ispunjava umni prostor sve do trenutka govorenja. Važno je napomenuti da iako radnja ispunjava umni prostor do trenutka govorenja, prostorno-vremenski okvir, odnosno umni prostor

u kojem se dogodila radnja, uključuje i trenutak govorenja. Međutim, konfiguracija umnog prostora ovisi o nizu elemenata u kontinuumu leksikona i gramatike te našeg znanja o svijetu. Primjerice, objekt rečenice može biti partner, otac, najbolji prijatelj, suprug itd. Drugim riječima, umni prostor unutar kojeg je smještena ljubav može imati razne početne točke.

38) *She has loved him all her life.*

U rečenici (39) ponovo imamo izrečen vremenski okvir, a umni je prostor sličan onome opisanom u primjeru (37). Objekti u rečenici označavaju ponavljanje radnje i razmještenost u umnom prostoru.

39) *She has loved a lot of men in her life.*

U rečenici (40) prostorno-vremenski okvir je umni prostor koji je određen mjestom zaposlenja, odnosno početkom rada u kompaniji u kojoj je subjekt još uvijek zaposlen.

40) *She has worked in multiple locations, but with the same company.*

U primjeru (41) okvir je započeo prije devet godina i uključuje, kao i uvijek kod prezent-perfekta, sadašnji trenutak, a sama radnja ispunjava umni prostor do trenutka govorenja.

41) *She has worked for the same company for nine years.*

Kao što je već ranije spomenuto (vidi uokvirene primjere i zeleno označene alternative), u niže navedenim primjerima (42) i (43) prostorno-vremenski okvir možemo predočiti na dva načina – kao cjeloživotni ili kao karijerni. Također vrijedi ponoviti da prostorno-vremenski okvir unutar kojeg se dogodila (ili nije dogodila) radnja ima posve drugačiju ulogu u konceptualnoj konfiguraciji od vremenskih oznaka *never* i *recently* te *already* u primjeru (44). Prostorno-vremenski okvir je umni prostor u kojem je smješten govornik te zrcali govornikovu perspektivu u odnosu na radnju koju opisuje, a ostale vremenske oznake smještaju radnju u odnosu na sam okvir, odnosno umni prostor.

42) *She has never written something really good.*

43) *She has recently published a new book.*

44) *She has already returned from the States.*

Vratimo se sada načas na neke od primjera prezent-perfekta iz udžbenika i pokušaje da se učeniku sugerira vremenski okvir. U jednom od udžbenika naslov lekcije je „Today at school”. Uvode se primjeri s vremenskom oznakom *today*, daju se primjeri rečenica koji se odnose na događaje u školi toga dana, a zatim se nastavlja s pitanjima u kojima su vremenske oznake *this week*, *this month* i *this year*. Međutim, umjesto da se navedene vremenske oznake iskoriste za identifikaciju vremenskog okvira te time istakne temeljna konceptualna konfiguracije ovog glagolskog vremena, u nastavku se navedenim vremenskim oznakama dodaju *ever* i *never*. Kao što smo istaknuli u našoj analizi, takvo grupiranje vremenskih oznaka stvara spoznajni kaos u učenikovo glavi jer se uloge navedenih vremenskih oznaka u izgradnji značenja poprilično razlikuju. Na kraju se nudi i definicija uporabe koja kaže da Present Perfect izriče neodređenu prošlost i rezultat radnje. Definicija sama po sebi nije pogrešna, ali nije precizna. **Pri definiranju je važno prepoznati što kategoriju**

čini kategorijom – što je njena specifičnost koja je razlikuje od ostalih. Navedeno često nije jednostavno, ali nam pomaže proces usporedbe i odabira **prototipa**, odnosno **najtipičnijeg primjera** od kojih valja krenuti u procesu poučavanja. Naravno, određivanje prototipnog primjera je zdravorazumski proces koji se temelji na poznavanju konceptualne strukture. Unutar jezičnih/gramatičkih kategorija postoji mnogo potencijalno prototipnih primjera koji mogu biti u njihovom središtu. No, onaj koji izaberemo u procesu poučavanja mora biti dovoljno detaljan kako bi svojom strukturom imao ulogu **scheme – apstraktne karakterizacije kompatibilne sa svim članovima kategorije**. Takav bi primjer mogla biti rečenica s vremenskom oznakom *today* kojom smo započeli ovu raspravu. Zamislimo nastavnika koji svojim učenicima kaže:

45) *You have asked a lot of questions today.*

U primjeru (45) govornik je smješten u prostorno-vremenskom okviru učionice i nastave te se obraća svojim učenicima. Jasno je da današnji dan još traje, ali i da su se pitanja dogodila u prošlosti. Dakle, dvije su temeljne sastavnice konceptualne konfiguracije kodirane u rečenici, a sama je rečenica kontekstualizirana i učenicima izravno relevantna i iskustvena.

Kao govornici jezika i kao stručnjaci za jezik i njegovo poučavanje, nastavnici nastoje osigurati **smislenu izgradnju znanja**. Ona je moguća samo ako uzimamo u obzir jezik u interakciji sa spoznajom i iskustvom – kako naših učenika, tako i nas samih. Kao što je istaknuto na početku poglavlja, školski sadržaji su nedovoljno povezani, a jezični udžbenici ne uspijevaju učenike usmjeravati prema integraciji znanja. Prvi razlog tomu je nedostatak iskustvenog i integriranog učenja i poučavanja – teme su općenite, ponekad i površne, a sadržaj ne odražava istinsku međupredmetnost s jedne strane te učenikovo iskustvo s druge. Drugi razlog je način na koji se poučavaju leksikon i

gramatika. Udžbenici obiluju pravilima koja ne uzimaju u obzir motiviranost gramatičkih pravila, a struktura udžbenika vrlo **rijetko potiče razvoj kognitivnih strategija učenja te dublje procesiranje** u svrhu boljeg zapamćivanja. O potonjem će biti riječi u nastavku knjige, a slijede temeljni preduvjeti koji, po autoričinu sudu, valjaju biti zadovoljeni u procesu učenja i poučavanja s ciljem sustavne **izgradnje znanja**:

- 1) **izloženost jeziku** koji se uči kroz teme koje su učenicima relevantne i koje se sustavno isprepliću sa sadržajem drugih školskih predmeta;
- 2) **poticanje analitičnosti** kroz smisleno učenje gramatike i vokabulara – kroz prepoznavanje konceptualne strukture i kognitivne motiviranosti jezika;
- 3) stvaranje uvjeta za **razvoj strategija učenja** koje zrcale opće kognitivne procese;
- 4) osmišljavanje nastavnih materijala koji uzimaju u obzir **jezik u interakciji s ostalim komunikacijskim modalitetima**, poglavito vizualnim.

U ovom smo dijelu poglavlja opisali primjer kognitivnog kaosa koji nastaje zbog udžbeničkog sadržaja koji se odnosi na poučavanje prezent-perfekta. Bavili smo se konceptualnom strukturom, smislenošću gramatike i ustrojem gramatičkih kategorija. Dotakli smo se značaja ukidanja liste pravila u korist poticanja analitičnosti i artikuliranja shematskih definicija koje „drže“ gramatičku kategoriju na okupu.

U nastavku ćemo se osvrnuti na stvaranje uvjeta za razvoj strategija učenja koji zrcale opće kognitivne procese, dubinu procesiranja u svrhu uspješnijeg zapamćivanja gradiva te višemodalne i kognitivno motivirane nastavne sadržaje.

5.

POSTAVLJANJE PITANJA I RAZVOJ STRATEGIJA

Ponovimo, lista pravila učeniku u načelu ne pomaže. Uz svaku se listu gramatičkih pravila moramo pitati što ta pravila povezuje. Drugim riječima, pravila samo po sebi nisu pogrešna (iako se i takvih može naći u udžbenicima i gramatikama) već su pokušaj da se „linearno“ opiše prirodni sustav koji nije linearan, odnosno strogo algoritmičan. Jezik jest linearan u smislu komunikacije koja se razvija linearno kroz vrijeme u cilju prijenosa poruke, ali jezik kao značenjski sustav je složena mreža međusobno povezanih kategorija, odnosno sustav koji je određen nizom kontekstualnih, društvenih i individualnih čimbenika. Uzmimo primjer popularnih knjižica pod nazivom *memento* – *memento* engleske gramatike, *memento* hrvatske gramatike, itd. Čemu one zapravo služe? I kome? Tijekom godina, dok je autorica paralelno radila i kao sveučilišna nastavnica i kao nastavnica u školi, njeni su je učenici uputili da je zgodno imati *memento* da se primjerice provjeri oblik nepravilnog glagola ili točan naziv nekog glagolskog vremena. To zapravo znači da je *memento* poput svake druge gramatike – referentno mjesto za provjeru specifičnog podatka o jeziku. Međutim, takvo je mjesto učeniku u stvari beskorisno ako nije prilagođeno predznanju – jezičnom i metajezičnom. Većina udžbenika ima gramatičke sažetke koji su prilagođeni gradivu i uzrastu te su time mnogo korisniji. Početniku je *memento* gomila primjera i pravila u kojem teško prepoznaje sustav ili dijelove sustava. Naprednom su učeniku/govorniku, s druge strane, gomila opisa već usvojenog i/ili naučenog. No, ono što *memento* čini privlačnim jest činjenica da nam pomaže da se prisjetimo (otuda mu i ime) – zaboravili smo pravilo kada se koristi pluskvamperfekt, zaboravili smo koji od dva engleska prezenta nazivamo jednostavnim prezentom ili koje se sve vremenske oznake koriste s prezent-perfektom. Samo nam prisjećanje uz pomoć *mementa* neće pomoći u tečnoj proizvodnji jezika, ali daje nam osjećaj da smo u doticaju sa sustavom, da smo uspjeli nešto dozvati iz pohranjenih informacija, da smo nešto davno (na)učeno prepoznali i da nam nije strano. Sve nas ovo dovodi do dobro nam poznate činjenice, a to je da je za učenje jezika važno pamćenje. Pitanje koje se uvijek postavlja jest što možemo učiniti u procesu poučavanja

da bismo olakšali učenje i pamćenje. Već desetljećima se vjeruje da dubina obrade informacija, prema modelu Craika i Lockharta (1972), utječe na pamćenje. Model pretpostavlja kontinuum od plitke obrade (analiza fizičkih i senzornih obilježja) preko dublje (prepoznavanje oblika i objekata) do najdublje koja se odnosi na tumačenje i izgradnju značenjskih asocijacija. Upravo se za najdublju obradu pretpostavlja da je odgovorna za bolje pamćenje informacija. Pored toga, istraživanja u području ovladavanja jezikom nam govore da postoji značajna razlika u tome kako što učimo odnosno pamtimo. Primjerice, obrasce koji su karakteristični za fonologiju, sintaksu i ortografiju pamtimo bez svjesnog napora, naravno, ako smo im dovoljno izloženi. Slike i ponavljajući nizovi koje vidimo odnosno čujemo „urezuju se“ u naše pamćenje i naš ih um pohranjuje bez obzira na razinu našeg svjesnog napora (vidi npr. Aslin, Saffran i Newport 1998; Dell, Reed, Adams i Meyer 2000; N.C. Ellis 2006a, 2006b; Shanks, 1995, 2005; Williams 2009). Međutim, značenja se izgrađuju, njih ne „pokupimo“ usput i lako. Značenja su dinamična i emergentna. Za njih je potrebno više svjesne pažnje, znanja o svijetu koje nas okružuje i kontekst. Uzmimo primjer postera i neonskih reklama, odnosno domišljatih vizualnih i tekstovnih poruka koje nam odašilju. Često se dogodi da svakodnevno prolazimo pored jedne te iste reklame, naš um registrira sadržaj, ali joj ne posvetimo svjesnu pažnju i njeno značenje stoga do nas ne dopire. Prepoznat ćemo da smo je ranije vidjeli, ali ne i nužno što uistinu predstavlja tj. znači. Isto nam se događa i s dojmljivim i zvonkim najavama te promidžbenim dosjetkama na radiju ili televiziji. Prepoznat ćemo melodiju, glas radijskog voditelja, uvodne note i tome slično, ali bez svjesne uključenosti u sadržaj, neće doći do izgradnje značenja. Slično je i kod ovladavanja jezikom, a okolnosti su osobito nepovoljne kada se radi o stranom jeziku. Kod stranog jezika se suočavamo s dva velika izazova: prvo, prosječna izloženost stranom jeziku (u učionici i izvan nje) nesrazmjerno je manja negoli izloženost materinskom (ili prvom) jeziku te drugo, manjak izloženosti se pokušava nadomjestiti poučavanjem gramatike preko liste pravila o tvorbi i uporabi te učenjem napamet. Drugim riječima, umjesto dinamične i

subjektivne izgradnje značenja, učenici se često suočavaju s premošćivanjem jaza između već desetljećima popularnog komunikacijskog pristupa s jedne strane te učenja napamet s druge strane. Valja napomenuti da se učenje napamet ne odnosi samo na uobičajene liste nepravilnih glagola ili popis značenja imenica, pridjeva, glagola itd. Učenje napamet odnosi se na niz pravila i značenja koja su u jeziku organski povezana, ali se tako ne poučavaju višeznačnost i kognitivna motiviranost fraznih glagola i idioma, značenje i uloga određenog i neodređenog člana, uporaba glagolskih vremena itd. Pitanje je, dakle, **kako integrirati izloženost i komunikaciju na stranom jeziku s vidovima učenja i poučavanja koji su nužni pri učenju stranog jezika jer nadomještaju okolnosti u kojim se usvaja materinski jezik**. Pitanje je i kako bi trebali izgledati procesi učenja i poučavanja kako bi se premostio jaz između izloženosti jeziku i komunikacije s jedne strane te eksplicitnog poučavanja i učenja s druge strane. Kao što je već napomenuto pri kraju prethodnog odjeljka, učenje i poučavanje bi se trebali oslanjati na sljedeće:

- 1) poticanje analitičnosti kroz smisleno učenje gramatike i vokabulara;
- 2) stvaranje uvjeta za razvoj strategija učenja;
- 3) jezik u interakciji s ostalim komunikacijskim modalitetima.

Već smo na primjeru prezent-perfekta prikazali smislen i **kognitivno motiviran opis** gramatičke konstrukcije koja služi kao temelj poučavanja koje se odmiče od liste pravila. Takav je opis i Langackerov prikaz engleskog jednostavnog prezenta u kojem se sustavno povezuju sve uporabe toga glagolskog vremena i objašnjava konceptualna konfiguracija koja prezent čini pravim sadašnjim vremenom.

Prihvatimo li značaj dubine obrade informacija za pamćenje, jasno je zašto je važno učenicima gramatiku približiti pitanjima

o njenoj smislenosti (naspram arbitrarnosti). Umjesto učenja napamet, učenike se pravim **pitanjima** potiče na:

- a) stvaranje veza između oblika i značenja;
- b) prepoznavanje simboličnosti gramatičke strukture;
- c) uočavanje konceptualne uloge gramatičke strukture;
- d) definiranje sheme koja kategoriju „drži na okupu“.

U nastavku ćemo se pozabaviti **važnošću strategije predočavanja** kroz interakciju jezika i slike na primjeru uočavanja konceptualne uloge člana *the* pri uporabi s geografskim imenima. Povezat ćemo ulogu višemodalnosti u poučavanju s procesom umnog predočavanja temeljenog na iskustvu te njihove veze s kognitivnom uključenošću učenika u procesu učenja. Na kraju ćemo opisati i jedan vrlo praktičan primjer primjene ovakva pristupa poučavanju gramatike na primjeru engleskog određenog člana.

5.1 VIŠEMODALNOST, PREDOČAVANJE I KONCEPTUALNA ULOGA ENGLESKOG ČLANA 'THE'

Višemodalno konstruiranje značenja jedan je od načina kako poticati dublju obradu informacija, olakšati zapamćivanje te povećati učenikovu **kognitivnu uključenost** u procesu učenja. Prije negoli opišemo primjer poučavanja, reći ćemo par riječi o kognitivnoj uključenosti koju možemo definirati u užem i širem smislu. Ona se u užem smislu poistovjećuje s dubinom obrade informacija (Craik i Lockhart, 1972), a u širem smislu se u recentnijim opisima govori o njenoj višestranosti i široj prirodi te je se definira s obzirom na njezine bihevioralne, afektivne i kognitivne aspekte (Appleton i dr., 2006; Fredricks i dr., 2004). Za temu ove knjige izravno je relevantna kognitivna uključenost koja se odnosi na dubinu obrade informacija, iako je na općoj obrazovnoj razini nužno uzeti u obzir složenost kognitivne uključenosti te se baviti njenom prirodom kroz međudnos afektivnih, kognitivnih i bihevioralnih procesa. Svakom je nastavniku, primjerice, jasno koliko motivacija utječe na spoznajne aspekte u procesu učenja te učenikov uspjeh u ovladavanju gradivom, odnosno u izgradnji znanja. No, budući da se u ovoj knjizi ponajprije bavimo kognitivnim procesima i strateškim konstruiranjem značenja kojemu je cilj potaknuti dublje procesiranje pri obradi i učenju jezika, konstrukt o kojima ćemo govoriti izravno se dotiču upravo kognitivne uključenosti koju podrazumijevaju Craik i Lockhart. Iako kognitivni neuroznanstvenici i dalje aktivno istražuju i opisuju razine obrade informacija i prirodu procesa odgovornih za uspješnost dubokog kodiranja i lakšeg dosjećanja, općeprihvaćena je ideja o postojanju niza kognitivnih strategija koje pospješuju dublju obradu informacija, a time i njihovo uspješnije pamćenje i učenje. Tu se već tradicionalno ubrajaju strategije koje uključuju

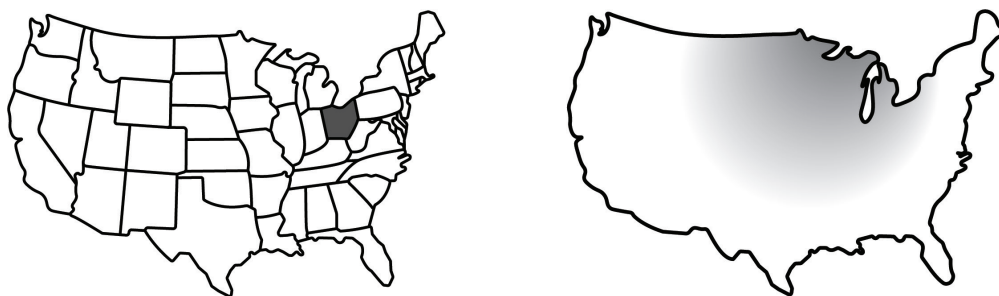
značenjsku obradu sadržaja, vizualizaciju i predočavanje, povezivanje sadržaja s dotad naučenim, kontekstualizaciju koja sadržaj čini smislenim i tome slično. U kontekstu ovladavanja jezikom, **dubina obrade** jezične informacije je usko **povezana s kognitivnom ili konceptualnom motivacijom** određene jezične strukture te **kognitivnim procesima koji se aktiviraju u procesu predočavanja**. Prije negoli krenemo na primjer poučavanja, podsjetimo se na temeljne postavke kognitivne lingvistike:

- a) jezik, kognicija i iskustvo čine nerazdvojnu trijadu u procesu ovladavanja jezikom i procesu izgradnje jezičnog značenja;
- b) značenje je rezultat subjektivne umne aktivnosti, odnosno komunikacije kognitivnih procesa i iskustva;
- c) kognitivni procesi su temeljni aspekti konstruiranja značenja, a prepoznajemo ih u svim gramatičkim i leksičkim strukturama;
- d) gramatika je smisljena bez obzira na svoju shematičnost;
- e) gramatika i leksikon čine kontinuum.

Zamislimo sada nastavnikov zadatak kojem je cilj učenike poučiti uporabi određenog člana s toponimima, odnosno prirodnim i društvenim geografskim imenima. Posegne li nastavnik za bilo kojim „sustavnijim“ gramatičkim opisom, naići će na iscrpne liste geografskih imena te temeljnu podjelu na ona koja se ne koriste s članom *the*, baš kao i osobna imena ljudi, te na ona koji su „izuzeci“ te ispred kojih se koristi određeni član. No, prisjetimo se kratko zašto je određeni član ispred imena izuzetak. Naime, uloga određenog člana je, baš kao što mu ime i kaže, „određivanje“ odnosno **upućivanje na nešto određeno**. Upućivanje na nešto

određeno u jeziku pretpostavlja uključenost ciljnog elementa ili elemenata u ono što opisujemo. Npr., uđe li školski trener ili nastavnik u dvoranu i zatekne lopte na parketu koje smetaju za zagrijavanje, reći će učenicima: *Please put away the balls into the baskets!* Govornik (trener/nastavnik) naravno očekuje da sve lopte budu pospremljene u košare koje su raspoređene u dvorani. Da bi se to ostvarilo, i govorniku i njegovim sugovornicima (učenicima) sve lopte i sve košare moraju biti **umno dostupne zajedničkim znanjem**. Zajedničko je znanje od središnje važnosti za razumijevanje konceptualne uloge određenog člana i općenito određenosti u jeziku. Kod osobnih se imena određenost pretpostavlja time što su entiteti o kojima se govori jedinstveni – osobno ime čovjeka određuje o kojem se čovjeku radi, ime grada određuje o kojem se gradu radi itd. No, vratimo se na geografska imena koja očigledno ne podliježu do kraja pravilu o osobnim imenima, odnosno ne isključuju potrebu za korištenjem određenog člana. Dakle, nastavnik će posegnuti za pravilima o uporabi određenog člana s toponimima, a gramatike i gramatički sažeci u udžbenicima ređat će skupine s i bez člana. Određeni se član ne koristi ispred gradova, država i planina, ali se koristi ispred mora, rijeka i oceana (međutim, ne ispred imena jezera). Nalazimo ga i ispred pustinja, država čije ime je u množini, otočja, planinskih lanaca itd. Liste se nastavljaju s pravilima za imena zgrada, ulica, mostova i trgova. Na prvi je pogled cijeli sustav prilično arbitraran te ga nastavnik tako i poučava. Jedino pravilo koje je popraćeno svojevrsnim poopćenim objašnjenjem jest ono koje kaže da se određeni član koristi uz geografska imena koja su u množini – npr. *the United States, the Bahamas, the Netherlands, the Phillipines*. Međutim, uključi li u svoju nastavu **kognitivnolingvistički pristup poučavanju**, nastavnik će si prije svega postaviti pitanje: **koja je konceptualna uloga** određenog člana? Razmotrit će pravila ponuđena u udžbenicima i gramatikama, ali i razmisliti o svim primjerima kojih se može dosjetiti tijekom pripreme nastave. Na umu će imati da je gramatika smisljena i odražava konceptualnu strukturu govornika jezika. Što je drugačije kod, primjerice, gradova i država s jedne strane te rijeka i oceana s druge? Zašto

se član ne koristi s imenima država u jednini, ali se koristi s imenima u množini? Nastavnik će se voditi i idejom da ustroj gramatičkih kategorija nije arbitraran i kaotičan, već dosljedan i motiviran. Iako im granice nisu (i ne mogu biti) matematički precizne, kategorije su temeljni oslonac u smislenom poučavanju koje uzima u obzir kognitivne procese u interakciji s iskustvom. Naravno, nastavnik će se poslužiti i raspoloživim kognitivnim gramatikama (npr. Langacker, 1987; Radden i Dirven, 2007) te svojim metodičkim znanjem i vještinama osmisliti aktivnosti koje potiču **razumijevanje i izgradnju znanja**. Pogledajmo jedan od vizualnih prikaza iz kognitivne gramatike Raddena i Dirvena:



Slika 9. Geografska područja sa i bez jasnih granica
(Radden i Dirven, 2007, str. 101)

Lijevi crtež prikazuje političku kartu SAD-a i granicama izdvojenu i na crtežu popunjenu američku saveznu državu *Ohio*. Desni crtež prikazuje SAD bez ucrtanih saveznih država i zasjenčano područje koje Amerikanci nazivaju *The Midwest*. Razlika je vrlo jasna. *Ohio* je savezna država jasno određenih granica dok je *Midwest* područje koje nema stroge granice i proteže se kroz nekoliko saveznih država. Jednako kao i države svijeta, npr. *Croatia*, *Canada*, *Mexico*, američke savezne države imaju politički određene i precizne granice, a izostanak člana značenjski kodira i signalizira konceptualizaciju područja kao **omeđenog**. S druge strane, područje koje nema jasne granice ispred imena dobija određeni član *the*. Ova je usporedba odličan

primjer s kojim bi nastavnik mogao osmisliti uvodne aktivnosti u poučavanje određenog člana s geografskim imenima. Razloga je nekoliko:

- 1) razlika je očigledna i jasna – uvijek je preporuka krenuti s primjerima koji su konkretniji i očigledniji;
- 2) primjer je lako umno predočiv, a i lako ga je vizualno prikazati crtežom ili slikom;
- 3) tema je sama po sebi međupredmetna u pravom smislu te riječi – u višim razredima osnovne škole, kada je ovakvo poučavanje i primjereno zbog učenikove dobi i kognitivne zrelosti, snalaženje na zemljopisnim kartama je jedna od osnovnih vještina kojom učenici trebaju ovladati;
- 4) nastavnik se može osloniti na učenikovo iskustvo te pitanjima potaknuti na razmišljanje o entitetima koje percipiramo omeđenim ili neomeđenim – navedena je oprečnost značajna u nizu gramatičkih struktura (sjetimo se razlike između svršenih i nesvršenih procesa, brojivih i nebrojivih imenica itd.).

Pitanja su općenito temelj poučavanja. Ona su dragocjeno i neizbježno oruđe u izgradnji znanja, razvoju strategija učenja, poticanju kritičkog mišljenja, razredne rasprave itd. Nažalost, današnji se trendovi „instant“ treninga i edukacija često prenose u obrazovni sustav. Informacije su pripremljene i organizirane, **„upakirane i spremne za uporabu“**. Udžbenici su popraćeni „nastavničkim paketima“ koji sadrže dodatni materijal i dodatne ideje, radne listiće, testove, priručnike za nastavnike, digitalni sadržaj i štošta drugo. Naravno, na nastavniku je da odabere što će i koliko koristiti, a koliko će se osloniti na vlastite (kreativne) resurse. Vratimo se sada na dragocjena pitanja koja učenika navode na smislenu izgradnju značenjske kategorije određenog člana. Nastavnik može učenicima postaviti niz pitanja koja će

aktivirati učenikovo iskustvo s jedne strane te opće kognitivne procese s druge. Npr.:

- *What do you notice in the drawings? How are they different?*
- *How do you know, in real life, that you are entering a new (geographical) territory – county, city, etc.? For example, while travelling through Croatia or any other country?*

Pitanja se naravno postavljaju na engleskom, odnosno na jeziku koji poučavamo. To nikako ne znači da je „zabranjeno“ korištenje materinskog jezika. S obzirom na učenikove odgovore i smjer rasprave, nastavnik može nastavu obogatiti novim višemodalnim unosom – kratkim filmom ili fotografijom. Zamislimo da su učenici samostalno došli do određenih zaključka o razlici između omeđenosti kod savezne države *Ohio* i neomeđenosti kod regije koja se naziva *Midwest*. Primjetili su da omeđenost isključuje uporabu člana jer se entitet već smatra omeđenim – granice područja su jasne i zadane. S druge strane, član *the* se koristi uz *Midwest*, što je učenike vjerojatno navelo na zaključak da je moguća konceptualna uloga člana svojevrsno umno omeđivanje. Kako bi učenike potaknuo na daljnje razmišljanje, nastavnik može pokazati fotografije koje prikazuju npr. planinski lanac, vidi slike 10. i 11. Na obje je fotografije planinski lanac „razvučen“ i izlazi iz okvira slike. Na drugoj je fotografiji (slika 11.) djevojčica koju ima ulogu promatrača i konceptualizatora u prirodnom okruženju o kojem govorimo. Ujedno nam je važna i za postavljanje sljedećih pitanja:

- *What do you think: can the girl see the whole mountain range?*
- *Do you recognize the mountains in the photo?*
- *Do you know the name of the highest peak of this mountain range?*



Slika 10. Velebit (engl. *The Velebit Mountains*)



Slika 11. Velebit i djevojčica kao promatrač (konceptualizator)

Rasprava će se usmjeriti prema činjenici da je planinske lance teško obuhvatiti jednim pogledom i smjestiti u jedan kadar, osim ako ih se ne snima s velike visine, te se ujedno ističe **konceptualna uloga određenog člana**, a to je **umno omeđivanje i kodiranje povezanosti** entiteta u jedan i jedinstveni sklop. S druge strane, planinske vrhove, odnosno individualne planine, nema potrebe umno omeđivati. Stoga ćemo reći npr. *The Velebit Mountains*, *The Dinarides*, *The Alps*, *The Rocky Mountains* (ili *the Rockies*), *The Himalayas*, ali ćemo reći Vaganski vrh, Denali, Mount Everest itd. Kao što se vidi iz primjera, pravilo se odnosi na planinske lance, planine i vrhove bez obzira na njihovu zemljopisnu lokaciju. Međutim, zanimljivo je primijetiti da se u nekim slučajevima određeni član *the* izostavlja ako izvorni jezik koristi član koji kodira određenost. Tako ćemo za planinski masiv u Omanu naći tri inačice imena: *Al Hajar Mountains*, *The Hajar Mountains*, ali i *The Al Hajar Mountains* (slika 12.). Naime *al* je arapski određeni član.



Slika 12. (The) Al Hajar Mountains, Oman

Budući da uvijek valja imati na umu izgradnju znanja i povezivanje s prethodnim znanjem s jedne strane, te motivaciju i pobuđivanje interesa s druge strane, nastava se može obogatiti dodatnim vizualnim materijalom. Primjerice, može se nastaviti s pitanjima što učenici prepoznaju na sljedećim fotografijama (slike 13-21). Radi se o gradovima, a namjerno su izabrane fotografije s manje ili više prepoznatljivim znamenitostima, elementima i vizurama.



Slika 13. Cleveland, SAD



Slika 14. Changsha, Kina



Slika 15. Šangaj, Kina



Slika 16. Zadar, Hrvatska



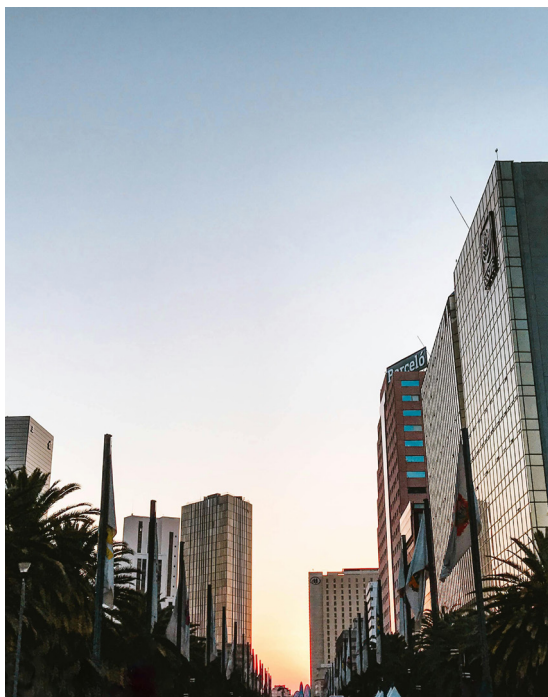
Slika 17. Doha, Katar



Slika 18. Rijeka, Hrvatska



Slika 19. New York, SAD



Slika 20. Mexico City, Meksiko



Slika 21. Mexico City, Meksiko

Za pretpostaviti je da će učenici prepoznati Zadar i Crkvu sv. Donata ili npr. pogled na New York. Međutim, ostale fotografije pružaju odličnu priliku za pogađanje na temelju natpisa i reklama, arhitekture, prirodnih obilježja pa i fizionomije i izgleda stanovnika gdje je navedeno vidljivo. Prilika je to i za smještanje gradova u države i regije, što dalje otvara mogućnost izgradnje znanja o uporabi određenog člana. Npr., nastavnik može postaviti sljedeća pitanje:

Where is Doha?

Zavisno od odgovora, sljedeće pitanje bi pitanje moglo biti:

And, where is Qatar?

Na to bi odgovori mogli biti: *the Middle East, the Persian Gulf, Asia* itd. Rasprava se može proširiti na zemlje koje nazivamo *Gulf countries: Bahrain, Kuwait, Oman, Qatar, Saudi Arabia i the United Arab Emirates*. Emirati su dobar primjer države kojoj je ime u množini, baš kao i npr. Sjedinjenim Američkim Državama (*the USA*). Bilo bi poželjno države potražiti na karti svijeta, bilo na zemljopisnoj karti koju učenici inače koriste na nastavi zemljopisa ili pak na karti na engleskom jeziku koju bi bilo korisno imati u učionici. Nadalje, učenike se može navesti na pogađanje grada na fotografiji na slici 13. Budući da se radi o Clevelandu u saveznoj državi *Ohio* koja je dio ranije spomenute američke regije *the Midwest*, učenici imaju priliku povezati nove informacije s ranije spomenutim informacijama, ali i s prethodnim znanjem iz zemljopisa i životnim iskustvom u najširem smislu te riječi.

Učenicima se može zadati domaća zadaća ili projekt: prikupiti fotografije, bilo s vlastitih putovanja ili s putovanja roditelja, rodbine, prijatelja, ili pak jednostavno pronaći fotografije na internetu. Fotografije moraju ilustrirati toponime uz čija se imena koristi određeni član te one uz koje se ne koristi. Važan dio zadatka je odabrati one fotografije koje sugeriraju svojevrsnu

omeđenost tj., neomeđenost. Primjer dvije takve fotografije – more naspram jezera – prikazan je na slikama 22. i 23.



Slika 22. Jadransko more (engl. *The Adriatic Sea*)



Slika 23. Jarun (engl. *Lake Jarun*)

Na fotografijama je vidljivo da je jezero vodena površina kojoj često vidimo drugu obalu, odnosno mjesta gdje se spaja s kopnom. Mora su prostranija i to nije moguće vidjeti (osim u slučaju obala otoka, ali to samo govori u prilog veličine mora).

Zaključno valja reći da se smjer rasprave i izgradnje značenja može planirati i provesti na niz načina. Prikazali smo tek nekoliko ideja koje mogu voditi k smislenom učenju i ovladavanju engleskim određenim članom s toponimima. No, ono što uvijek valja imati na umu i nastojati osigurati tijekom nastave jest sljedeće:

- 1) Učiniti učenje i izgradnju znanja iskustvenim.
- 2) Povezati gradivo međupredmetnim sadržajima.
- 3) Učiniti učenje smislenim.
- 4) Potaknuti na promatranje i zaključivanje.
- 5) Motivirati.

Iako se gore navedene preporuke mogu činiti vrlo ambicioznim s obzirom na vremenska i druga ograničenja s kojima se nastavnici suočavaju u planiranju i izvođenju nastave, realno se sve svodi na planiranje i spremnost na odmicanja od uvriježenog, odnosno određeni oblik **disruptivne inovacije** koju vidamo u drugim aspektima suvremenog života. U sljedećem ćemo poglavlju otvoriti pitanje povezanosti disruptivnih ideja i **kreativnosti** s aspektima **iskustvenog učenja**. Dotaknut ćemo se pitanja odnosa iskustvenog učenja i **proširene kognicije** kao sastavnice **4E kognicije**⁸ – međudisciplinarnog pristupa

⁸ Mark Rowlands (2010, str. 3) termin pripisuje Shaunuu Gallagheru, organizatoru prve konferencije posvećenu 4E kogniciji (Sveučilište Centralne Floride, 2007) iako se termin spominjao i godinu dana ranije na radionici posvećenoj utjelovljenom umu (Sveučilište u Cardiffu, 2006)

kogniciji koji aktivno promiču kognitivni znanstvenici zadnjih dvadesetak godina, a koji uključuje utjelovljenu, ukorijenjenu, enaktivnu i proširenu kogniciju (engl. *embodied, embedded, enacted, extended*). Sadržaj poglavlja je inspiriran autoričinim nastojanjem da značaj kognitivne lingvistike u poučavanju jezika smjesti u širi okvir uloge kognitivne znanosti u obrazovanju. Iako se radi o vrlo kratkom osvrtu, poveznica kognitivne lingvistike i kognitivne znanosti je u primijenjenom smislu izrazito važna te bi mogla potaknuti daljnja razmišljanja vezana za kvalitetu poučavanja i obrazovanja općenito.

6.

ISKUSTVENO UČENJE, DISRUPTIVNE IDEJE I PROŠIRENA KOGNICIJA

Iako je ideja iskustvenog učenja prisutna već desetljećima kroz ideje mislioca i znanstvenika poput Jeana Piageta, Johna Deweyja, Williama Jamesa, Kurta Lewina, Leva Vygotskyog, Mary Parker Follett itd., a od 70-ih godina prošloga stoljeća pa sve do danas utjecajnim radom Davida A. Kolba, iskustveno učenje je relativno zapostavljeno u suvremenoj školi. Takvo je stanje pomalo paradoksalno jer je učenje kroz iskustvo, sa svim svojim elementima, sveprisutno i čovjeku prirodno. Paradoksalno je i jer se suvremeni svijet mijenja nevjerojatnom brzinom, odnosno mijenja se čovjekov svakodnevni život, ali i kretanja u disciplinama i međudisciplinama koje se bave ljudskom spoznajom. Ono što teoriju iskustvenog učenja izdvaja od ostalih jest svojevrsni holistički pristup koji uzima u obzir čovjekovo/učenikovo iskustvo, ponašanje, percepciju i kogniciju te time na određeni način objedinjuje bihevioralne i kognitivne teorije učenja. Model iskustvenog učenja, koji se razvija i dopunjuje od 80-ih godina prošlog stoljeća (ponajviše kroz promišljanja Davida A. Kolba), temelji se na ciklusima koji uključuju sljedeće: konkretno iskustvo, promatranje i refleksiju o promatranom, apstrakciju i generalizaciju te stvaranja novih pojmova, opće kognitivne procese poput usporedbe i prosudbe pri čemu se uspoređuju i asimiliraju stara i nova iskustva te predviđanje na temelju zaključaka i zatim određeno djelovanje koje je u skladu sa svrhom i ciljem. Iskustveno je učenje naravno uvijek određeno i učenikovom dobi, odnosno kognitivnim razvojem te motivacijom.⁹

⁹ Čitatelje koje zanimaju pitanja suvremenog obrazovanja te rješenja koja nudi vjerojatno najnapredniji obrazovni sustav u svijetu, a neka od njih dotiče i ova knjiga, autorica upućuje na knjigu pod naslovom *Phenomenal Learning from Finland* (2018). Autorica knjige je Kirsti Lonka, psihologinja i sveučilišna profesorica koja je karijeru posvetila proučavanju niza pitanja vezanih za učenje i poučavanje. Knjiga se bavi finskim nacionalnim kurikulumom, odnosno sa sedam široko postavljenih transverzalnih vještina na kojima se kurikulum temelji: misliti i učiti kako učiti; kulturalne kompetencije, interakcija i samoizražavanje; briga o sebi i upravljanje svakodnevnim životom; višestruka pismenost; informacijska i komunikacijska tehnologija (IKT); vještine za rad i poduzetništvo; utjecaj na izgradnju održive budućnosti i sudjelovanje u njoj.

Općenito govoreći, jedna od temeljnih pretpostavki je **nestatičnost procesa učenja** i važnost procesa kao takvog. U interakciji s okolinom naše tijelo i naš um neprestano uspoređuju nova iskustva s već usvojenim i poznatim. Dewey je primjerice još davne 1933. isticao važnost trenutka kada „zapnemo“, jer tada razmišljamo o iskustvu i uspoređujemo poznato s novim/nepoznatim. Drugim riječima, pokušavamo naći smislenost i ono što je novo uklopiti u već postojeće. Opisujući razvoj iskustvenog učenja i utjecaj filozofije radikalnog empirizma Williama Jamesa na iskustveno učenje, Kolb (2015) ističe da su svi dijelovi ciklusa iskustvenog učenja po svojoj prirodi iskustveni iako su različiti – konkretno iskustvo (učenik se susreće s novim iskustvom), reflektivno promatranje (učenik razmišlja o novom iskustvu kroz postojeće iskustvo te uočava eventualne nedosljednosti), apstraktnakonceptualizacija (razmišljanje rezultiranom idejom ili modifikacijom postojećeg pojma) i aktivno eksperimentiranje (nova ideja ili modificirani pojam potiču eksperimentiranje, učenik ideju primjenjuje u svom neposrednom okruženju). Nadalje, u opisu najznačajnijih ideja koje su formirale suvremeni model iskustvenog učenja, Kolb ističe ideju da dvije misli nikada nisu jednake jer su uvijek pod utjecajem upletanja iskustva (2015, str. 86). Izdvaja Piagetovu (1970) ideju da je izgradnja znanja središnji problem genetske epistemologije jer je svako novo razumijevanje rezultat neprekidne izgradnje i otkrivanja novoga kroz asimilaciju i akomodaciju, što znači da je **svako učenje emergentni proces** čije je ishod povijesna zabilježba, a ne znanje budućnosti. Drugim riječima, učenju nema kraja, a svaki pokušaj definiranja učenja preko ishoda jest izjednačavanje procesa učenja s procesom ne-učenja. Odmaknemo li se načas od iskustvenog učenja kao takvog i razmislimo o **suvremenim inovacijskim procesima** i obrazovnim okvirima koji ih uključuju, uočiti ćemo da gotovo svi sadrže proces **odučavanja** (engl. *unlearning*). Jedan od razloga zašto nam je u današnje doba potrebno odučavanje jest obrazovna usmjerenost na ishode, a ne na proces učenja koji se organski mijenja i ne prestaje. Načine učenja i poučavanja koji nažalost još uvijek zauzimaju značajno mjesto u obrazovnom sustavu na svim razinama uvelike možemo

prepoznati u metafori koju je koristio Paulo Freire (1974), a koja obrazovanje poistovjećuje s bankarstvom – nastavnik raspolaže s depozitom koji prenosi, a učenik ga strpljivo prima i pohranjuje. Iako pohrana uključuje i sakupljanje, katalogiziranje i slično, procesu manjka kreativnost i pretvorba depozita u nešto novo. Ovakvo je obrazovanje nekompatibilno s prirodom znanja koje se izgrađuje kroz neprestano otkrivanje novoga te kroz „nemirno, nestrpljivo, neprestano i optimistično propitivanje kojem čovjek teži u svom odnosu s drugim ljudima i svijetom koji ga okružuje“ (1974, str. 58). Iako su ove misli prisutne i citirane decenijama, realnost je da **obrazovne institucije još uvijek nemaju razumijevanja za nemir, nestrpljivost i neprestanu ljubopitljivost**. S druge strane, suvremeno je društvo upravo takvo – nemirno i u stalnom pokretu i promjeni. Primjerice, razvoj tehnologije bježi od uvriježenog i toliko je „razigran“ da je još 1997. godine Clayton M. Christensen u svojoj proslavljenoj knjizi *The Innovator's Dilemma* određene primjere tadašnje suvremene tehnologije nazvao **disruptivnim ili remetilačkim**. Pojam se zadržao i koristi se ponajviše u sintagmama koje se odnose na inovacije koje radikalno mijenjaju način na koji djelujemo, stvaramo i živimo. Vjerojatno najočiti primjer takve inovacije je umjetna inteligencija i za nju vezana tehnologija. Iako obrazovne institucije nemaju razumijevanja za nemir i nestrpljivost, učenici i studenti su uronjeni u proizvode disruptivnih inovacija kroz tehnologiju koju svakodnevno koriste. Njihovi su umovi i tijela uronjeni u virtualnu stvarnost, informacije su im brzo i lako dostupne, a uređaji poput tableta i pametnih telefona postaju im svojevrsna „proširenja i produljenja“ uma i tijela. Relativno davne 1998. godine (davne u odnosu na najnovije misli vezane za 4E kogniciju), kognitivni znanstvenici Andy Clark i David Chalmers su se pitali **gdje prestaje um, a počinje ostatak svijeta?** U svojoj raspravi o proširenoj kogniciji govore o **epistemičkim radnjama** (engl. *epistemic actions*, 1998, str. 8) koje „proširuju“ kognitivne procese poput pretraživanja i prepoznavanja. Jedan od primjera koji opisuju je izračun do kojeg su došli David Kirsh i Paul Maglio (1994), a odnosi se na kognitivne procese kod igranja računalne igre *Tetris*. Dakle, kao što znamo, geometrijski oblici padaju s vrha

polja, a igrač ih rotira i slaže. Kirsh i Maglio su izračunali da fizička rotacija oblika za 90 stupnjeva traje otprilike 100 milisekundi, plus još dodatnih 200 milisekundi da se klikne na dugme. S druge strane, da bi se to isto postiglo umnom rotacijom potrebno je 1000 milisekundi. Povrh toga, fizička rotacija često pomaže odrediti odgovara li oblik mjestu odnosno raspoloživom prostoru. Takva fizička rotacija je odličan primjer **epistemičke radnje** koja se razlikuje od pragmatičke radnje. Dok pragmatička radnja mijenja svijet, jer je nužna određena fizička promjena sama po sebi (npr. puknuće na cijevi zahtijeva radnju uklanjanja oštećene cijevi i postavljanja nove), epistemička radnja mijenja svijet tako što proširuje kognitivni proces, kao što su ranije spomenuti procesi pretraživanja i prepoznavanja. Drugim riječima, epistemička radnja je fizička radnja koja je dio spoznajnog procesa u rješavanju zadatka. Dakle, dio fizičkog svijeta preuzima ulogu kognitivnog procesa. Raspravu o proširenoj kogniciji Clark i Chalmers nastavljaju opisom dvosmjerne interakcije tijela i fizičke okoline koju nazivaju **upareni sustav** (engl. *coupled system*). Naglašavaju da se radi o spoznajnom sustavu koji pokreće naše djelovanje i ponašanje na isti način kao i kognicija. Autori daju primjer popularne igre *Scrabble* kod koje je pomicanje slova i riječ koja se formira ishod proširene kognicije. Nije neočekivano da autori svoju raspravu zaokružuju isticanjem jezika kao temeljnog puta kojim se kognitivni procesi proširuju na čovjekovu okolinu. Zamislimo skupinu studenata koji izmjenjuju ideje za stolom rješavajući problem ili autoricu knjige koja najbolje razmišlja dok piše. Moglo bi se pretpostaviti da se jezik dijelom razvijao i tako da omogući proširenja naših kognitivnih resursa. Naposljetku, učenje jamačno oblikuje i um i mozak s obzirom na kognitivna proširenja koja nas okružuju. Čovjek je okružen alatima koji mu pomažu u spoznavanju i učenju (od abaka, papira i olovke preko kalkulatora do računala).

Već smo na prvim stranicama ove knjige jasno utvrdili okvir nužan za smisleno i uspješno učenje prema postavkama kognitivne lingvistike, a to je međuodnos **jezika, iskustva i kognicije**. U ovom smo dijelu knjige kratko podsjetili na osnovne pretpostavke

iskustvenog učenja. Radi se o procesu koji ne završava statičnim ishodom i pohranom znanja poput bankovnog depozita, već o dinamičnom procesu koji „završava“ novom idejom odnosno novim pitanjem. U suvremenom društvu u kojem je tehnologija u stalnom razvoju, a uvriježeni obrasci rada i razmišljanja se svakodnevno nastoje mijenjati, učenje u formalnom okruženju škole postaje izazov. **Što je najveći izazov?** Najveći je izazov osmisliti nastavu koja će učenike odmaknuti od uvriježenog načina razmišljanja i djelovanja, ali ne nužno (i ne samo) koristeći prečice suvremene tehnologije. **Tehnologija bi trebala stvoriti svojevrsni prostor proširene kognicije unutar kojega se ideje ostvaruju brže i preciznije, a učenik postaje kreativac koji je u stanju procijeniti korisnost informacije.** Učenikovo odmicanje od uvriježenog načina razmišljanja moglo bi ubrzo postati presudno s obzirom na razvoj umjetne inteligencije i otvorenih sustava poput ChatGPT-a. Radi se o umjetnoj inteligenciji koja ne samo da daje precizne odgovore na činjenična pitanja i rješava matematičke zadatke, već smišlja kulinarske recepte, piše eseje i sažima znanstvene radove. Temeljno je pitanje **kako iskoristiti dostupnost informacija i brzinu generiranja ideja** koje nam nudi umjetna inteligencija. Upravo će odgovor na ovo pitanje odrediti smjer razvoja obrazovanja: kakva pitanja ćemo postavljati učenicima, kakve probleme će rješavati te koliko ćemo inzistirati na iskustvenom učenju koje uključuje interakciju sa svijetom koji ih okružuje i aktivira sva osjetila, individualno znanje o svijetu i svijest o svijetu.

U ovom smo se poglavlju dotakli ideje **proširene kognicije**, a u uvodnom smo dijelu knjige jasno artikulirali jedno od osnovnih pretpostavki kognitivne lingvistike, a to je **utjelovljena misao**. Dakle, naša je misao utjelovljena, a strukture konceptualnog sustava izrastaju iz tjelesnog iskustva u interakciji sa svijetom koji nas okružuje. Čovjek osjetilima bilježi podražaje te ih uspoređuje s postojećim iskustvom. **Iskustvo** mu pomaže da podražaje tumači i kategorizira, a kategorizaciju čini njihovo smještanje u iskustvene obrasce - **predodžbene sheme, koncepte i kognitivne domene**. Organizacija ljudskog uma

otkriva nam tko smo i što smatramo važnim u svijetu koji nas okružuje te kako naš unutarnji svijet uspostavlja vezu s vanjskim svijetom. U zadnjem ćemo dijelu ovoga poglavlja opisati primjer radikalno drugačijeg, pomalo disruptivnog pristupa konstruiranju značenja. Radi se o učeničkim crtežima jezičnih značenja i to o značenjima fraznih glagola koji su u pravilu izrazito višeznačni i idiomatski (vidi Geld i Stanojević, 2018). Navedeni ćemo pristup konstruiranju značenja razmotriti kao poticaj za promišljanje obrazovnih aktivnosti koje se, pored oslanjanja na kognitivnolingvistički teorijski okvir, oslanjaju i na temeljne učenikove vještine koje su najčešće zanemarene nakon rane školske dobi (kao što je npr. crtanje). Zapitat ćemo se: jesu li naizgled radikalne promjene tek povratak na temeljnu interakciju čovjeka i okoline pri čemu naš um nije ograničen fizičkim granicama tijela? Prisjetimo se ranije spomenutih ideja proširene kognicije (Clark i Chalmers, 1998; Kirsh i Maglio 1994).¹⁰ Clark i Chalmers nam filozofski argumentiraju ideju da naš um nije ograničen kožom i kostima već se proširuje i uključuje određene aspekte okoline. Njihov **princip pariteta** kaže: Ako pri rješavanju određenog zadatka dio svijeta koji nas okružuje funkcionira kao proces koji bismo, da se događa u glavi, okarakterizirali kao spoznajni proces, onda je taj dio svijeta dio spoznajnog procesa (1998, str. 8). No, bez obzira prihvaćamo li ideju da su dijelovi naše okoline upareni s našim umom na tako da su njegov konstituirajući dio, aktivna i iskustvena interakcija sa zadacima koji su dio naše okoline dokazano je učinkovit način učenja. U odjeljku koji slijedi opisujemo primjer značajno drugačijeg pristupa analizi i prikazu jezičnog značenja za koji smatramo da je dobar temelj za promišljanje učenja i poučavanja. Dotiče se vizualne reprezentacije značenja, konceptualne integracije kao sveprisutnog kognitivnog mehanizma te nekoliko ranije opisanih vidova konstruiranja značenja koje učenici strateški koriste pri *offline* obradi idiomatskog jezika.

¹⁰ Za pregled razvoja misli o 4E kogniciji autorica preporučuje: Newen, A., De Bruin, L., Gallagher, S. (2018). *The Oxford Handbook of 4E Cognition*. New York: Oxford University Press.

6.1 VIZUALNA REPREZENTACIJA ZNAČENJA, KONCEPTUALNA INTEGRACIJA I DISRUPTIVNA KREATIVNOST¹¹

Kao što je objašnjeno u uvodnom dijelu knjige u kojem smo se bavili kognitivnim procesima i njihovom ulogom u konstruiranju značenja, osnovne predodžbene sheme nastaju u ljudskoj interakciji s okolinom, a predstavljaju **shematsku verziju predodžbi** koje izrastaju iz domena poput spremnika, putova, veza, sila, ravnoteže itd. Vidjeli smo da se priroda predodžbenih shema može razmatrati na dva načina – s obzirom na njihovu ulogu u jezičnom strukturiranju prostora (Talmy, 1988, 2000), kao i s obzirom na njihovu ulogu u strukturiranju netjelesnog iskustva pomoću metafore (Lakoff, 1987; Johnson, 1987). Za razliku od Talmyja, Lakoffa i Johnsona, Langacker (1993) smatra da temeljne predodžbene sheme predstavljaju urođene kognitivne sposobnosti, a da izrazitu iskustvenu osnovu imaju tzv. *konceptualni arhetipovi* (engl. *conceptual archetypes*) poput ljudskog tijela, ljudskog lica, kretanja predmeta kroz prostor itd. No, u svakom slučaju, dvojaka uloga predodžbenih shema – u strukturiranju prostora te u strukturiranju netjelesnog iskustva pomoću metafore – izrazito je vidljiva kod složenih i višeznačnih konstrukcija kakvi su primjerice frazni glagola (*take in, put up, take out, draw up, put up, write down*, itd). Njihova je višeznačnost i figurativnost velik izazov onima koji uče engleski jezik, a upravo su te dvije karakteristike u središtu zanimanja Brygide Rudzka-Ostyn (2003), autorice izrazito detaljne kognitivnogramatičke analize fraznih glagola. U svome se radu Rudzka-Ostyn bavi:

¹¹Dijelovi ovoga odjeljka preuzeti su iz autoričina rada „Višemodalno strateško konstruiranje značenja – konceptualna integracija u offline procesiranju (drugoga) jezika“. Jezici i svjetovi, Zbornik radova s Drugog znanstvenostručnog skupa Hrvatskog društva sveučilišnih lektora (2023); 68-85.

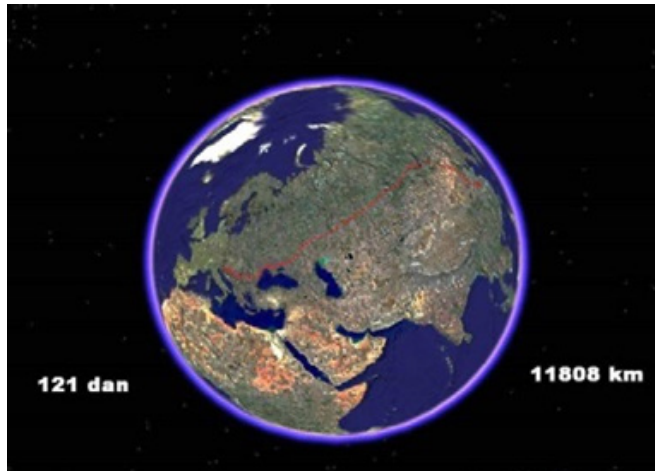
- a) značenjem obaju elemenata fraznog glagola;
- b) pitanjem u kojoj su mjeri frazni glagoli "idiomatski", tj. može li im se značenje razumjeti na temelju značenja njihovih sastavnica;
- c) metaforičkim proširenjima fraznih glagola;
- d) ulogom konceptualne metafore u razumijevanju fraznih glagola;
- e) odnosom lika i pozadine, tj. lika prvog i lika drugog plana te njihovom važnošću u analizi i razumijevanju značenja fraznih glagola.

Frazni su glagoli u središtu interesa i autorice ove knjige. U nizu istraživanja koje je provela sama, ali i u suradnji s kolegama te sa svojim studentima (za pregled vidi Geld i Stanojević, 2018), dokazano je da su svi gore navedeni elementi kojih se dotiče Rudzka-Ostyn prisutni i pri **strateškom konstruiranju značenja**. Drugim riječima, tijekom konstruiranja značenja fraznih glagola, učenici engleskog jezika aktiviraju niz strategija koje zrcale vidove općih kognitivnih procesa: a) bave se značenjem obaju elemenata fraznog glagola; b) svoje razumijevanje struktura temelje na analizi njihovih sastavnica; c) u procesu kategorizacije upućuju na metaforička proširenja; d) u procesu usporedbe uključuju odnos lika i pozadine. Upravo su vidovi učenikova strateškog konstruiranja značenja te **disruptivna kreativnost** koja iz njih proizlazi tema ovog odjeljka. No, prije nego što se pozabavimo strateškim konstruiranjem značenja i učenikovom (disruptivnom) kreativnošću, bitno je reći nekoliko riječi o izgradnji značenja iz perspektive **konceptualne integracije** koja se pokazala ključnim mehanizmom u analizi učeničkih strategija. Ovaj smo kognitivni mehanizam spomenuli na početku knjige kako bismo čitatelju dočarali emergentnu karakteristiku jezičnog značenja, a sada mu se vraćamo kako bismo raspravili temeljne sastavnice konceptualne integracije koje valja kapitalizirati u procesu učenja, poučavanja i poticanja kreativnosti. Raspravimo

stoga kratko pojam **kompresije vitalnih odnosa** koji je ključan kod konceptualne integracije umnih prostora, a izravno je povezan s vizualnim reprezentacijama značenja.

U svojoj raspravi o kompresiji i reprezentaciji Turner (2006, str. 17) daje primjer vitalnih konceptualnih odnosa vremena, promjene, identiteta, uzroka i posljedice, analogije, reprezentacije itd. Primjerice, razmišljamo li o djetetu u odnosu na odraslu osobu kojom je postalo, aktiviraju nam se vitalni konceptualni odnosi vremena, promjene, analogije te uzroka i posljedice, a sve povezuju dva umna prostora – onaj koji se odnosi na dijete i onaj koji se odnosi na odraslu osobu. Pri konceptualnoj integraciji kojoj je rezultat novi, stopljeni umni prostor, navedeni se odnosi komprimiraju. Stavljamo li pak u odnos dijete i njegovu fotografiju, govorimo o vitalnim konceptualnim odnosima analogije i reprezentacije. Zoran primjer konceptualne integracije i kompresije vitalnih odnosa je primjer sveučilišne diplome koja je konkretno i materijalno „sidro“ (Fauconnier i Turner, 2002, str. 31) niza događaja koji su komprimirani na nekoliko razina. Krenimo redom. Svečanost promocije diplomaca primjer je kompresije niza događaja vezanih uz studij – upis na studij, pohađanje nastave, vođenje bilježaka i pronalaženje relevantne literature, polaganje ispita, pisanje diplomskoga rada itd. Na dan promocije sve te aktivnosti i događaji su konceptualno integrirani sa shemom svečanosti te svedeni na čin promocije. Drugim riječima, svečana je promocija konceptualno stapanje aktivnosti studiranja i prisustvovanja svečanosti. Sve što se događalo tijekom studija komprimirano je u sat-dva svečanosti na kojoj se diplomcima obraća uprava fakulteta, roditelji i prijatelji ponosno slušaju, diplomci su uzbuđeni, ali sretno i zadovoljno čekaju kulminaciju događaja, a to je preuzimanje diploma i prebacivanje kićanke s lijeve na desnu stranu akademske kape. Unutar samoga događaja je naravno mnogo kompresija, primjerice pojedinačno preuzimanje diploma te čin prebacivanja kićanke kao simboličan trenutak tranzicije. Sve navedeno, kao što smo spomenuli, **komprimirano** je u trajno i **materijalno sidro** – sveučilišnu diplomu. Zamislimo sada da se nađemo u uredu ili radnoj sobi

u kojoj jedan od zidova krasi diploma, a njezin je vlasnik naš sugovornik. Gledajući diplomu, veselo nam kaže: „Diplomirao sam 1997. godine i uživao u svakom danu provedenom na fakultetu.“ Krene li razgovor u smjeru prisjećanja, opisa i anegdota, u našem će se umu odvijati konceptualno raspakiravanje niza spomenutih događaja koji čine studij. Takvo se konceptualno „raspakiravanje“ događa i ako pomno promatramo kartu prikazanu na slici 24.



Slika 24. Biciklom od Zagreba do Pekinga

Uočimo li na karti liniju koja označava put od Zagreba do Pekinga, u svom ćemo umu vjerojatno simulirati tu veliku udaljenost, a detaljnost simulacije ovisit će o nizu čimbenika, kao npr. o našem znanju o državama kroz koje se na takvu putu prolazi. U trenutku kada pozornost usmjerimo i na brojke koje se nalaze pokraj vizualnog prikaza rute – 121 dan i 11 808 km – te pročitamo popratni tekst „Biciklom od Zagreba do Pekinga“, naša će se **kognitivna uključenost** znatno produbiti. Razlog je tomu bicikliranje koje je svojevrsno odstupanje od svakodnevice i konvencionalnog poimanja transkontinentalnog puta. Bicikliranje od Zagreba do Pekinga podrazumijeva niz događaja koji su se zbili tijekom četveromjesečnog putovanja i gotovo 12 000 prijeđenih kilometara. Drugim riječima, **suodnos**

slike i teksta određuje kolika će biti kognitivna uključenost promatrača/slušaća/konceptualizatora, kolika će biti **detaljnost umnog predočavanja** te na koji će se način zbivati **umno raspakiravanje svih komprimiranih vitalnih odnosa** o kojima je bilo riječi. Prije negoli prijeđemo na temu vizualnih prikaza, valja ponovno istaknuti da je izgradnja značenja temeljna ljudsku sposobnost koju um obavlja nesvjesno i bez mnogo napora. Međutim, izgradnja značenja se događa i svjesno, jezične se strukture analiziraju, naglašavaju, opisuju, o njima se govori i raspravlja. Ljudski je um sposoban prepoznati smislenost odnosa jezičnog oblika i njegova značenja, odnosno **kognitivnu motiviranost jezičnih sastavnica**. Svjesna izgradnja značenja je od izrazite važnosti i u osmišljavanju udžbeničkih ilustracija. Nažalost, iako pretrpani vizualnim elementima, udžbenici ne obiluju vizualnim elementima koji potiču dublje procesiranje te time potiču zapamćivanje i učenje.

U svojoj raspravi o ulozi ilustracija u razumijevanju teksta te odnosu ilustracije i teksta, Carney i Levin (2002) navode **pet osnovnih vrsta ilustracija**: ukrasna, reprezentacijska, organizacijska, interpretacijska i transformacijska. Ukrasna ilustracija je primjerice slika bora uz opis smjera staze za pješaćenje kroz šumu. Reprezentacijska je bilo koja slika koja vjerno opisuje sadržaj teksta (npr. ilustracije u pričama za djecu). Organizacijska ilustracija je svojevrstan okvir ili podloga za sadržaj teksta (npr. ilustrirana karta, ilustracija koraka nekog procesa itd.), a interpretacijska ona koja pomaže razumijevanju sadržaja (npr. slika koja prikazuje rad srca u obliku rada pumpe). Posljednja je, i nama najvažnija kada je riječ o kognitivnoj uključenosti u konstruiranju značenja, transformacijska ilustracija. Pogledajmo primjer prikazan na slici 25. Riječ je o transformacijskoj ilustraciji koja pripada sljedećem tekstu (Dretzke, 1993, str. 493–494, citirano u Carney i Levin, 2002, str. 17):



Slika 25. Transformacijska ilustracija osmišljena u svrhu prikaza detalja o zamišljenom gradu pod nazivom Belleview (Dretzke, 1993, str. 494, citirano u Carney i Levin, 2002, str. 18)

Belleview is attractively situated at the base on an inactive volcano, which last erupted in the eighteenth century. Hot air balloon rides provide a thrilling way for visitors to take in the lovely surroundings. A large automobile museum in the city boasts to have the best collection of turn-of-the-century classics that can be found in this part of the country. This is also the home of skilled craftsmen known for their handmade musical instruments. Every summer, thousands of folks from all over the world come here to compete against the best in an Olympic-style marathon.

Transformacijske slike uključuju sustavne mnemoničke komponente (koje pospješuju zapamćivanje) osmišljene radi kasnijega lakšeg dosjećanja informacija koje su pročitane. Često se informacija prekodira kako bi se učinila konkretnijom, a zatim povezala s tekстом preko smislene i interaktivne ilustracije. Ilustracija prikazana na slici 25 daje opis mjesta Belleviewa, i to tako što su sve najvažnije karakteristike mjesta koje ga čine turistički privlačnim (neaktivni vulkan, let balonom na vrući zrak, muzej automobila, ručno izrađena glazbala, maraton) grupirane i

povezane u smislenu cjelinu iako su u realnosti navedena obilježja povezana s različitim lokacijama i aktivnostima mjesta o kojem je riječ. Riječ je o **ilustraciji koja je zapravo rezultat konceptualne integracije** u kojoj su komprimirani različiti vitalni odnosi, a sve je svedeno na ljudsku mjeru u svrhu povezane cjeline koja je lako pamtljiva. Međutim, sadržaj slike i sadržaj teksta koji je prati nadopunjuju se na različite načine. Drugim riječima, hoće li slika potaknuti kognitivnu uključenost, ovisi o tekstu i obratno. Pogledajmo sliku 26 i tekst koji se nalazi ispod slike.



Slika 26. Hrvatska kuća – Olimpijske igre u Peking

Na slici prepoznamo bivšeg predsjednika Republike Hrvatske, uočavamo fotografe te primjećujemo još dvojicu muškaraca odjevenih u tradicionalnu kinesku odjeću. Njihova fizionomija signalizira nam da nisu Kinezi te daje naslutiti da su Hrvati koji su se zatekli u Peking za vrijeme održavanja Olimpijskih igara. Možda je riječ o novinarima, možda o pratnji hrvatske olimpijske delegacije, možda o poslovnim ljudima koji žive u Kini – kao čitatelji i konceptualizatori koji izgrađuju značenje osobama na fotografiji ne možemo sa sigurnošću pripisati uloge, već o njima samo nagađamo. Razlog je reprezentacijska uloga slike u odnosu na tekst, odnosno vjeran, ali za konceptualizatora relativno slučajno uhvaćen trenutak druženja u Hrvatskoj kući za vrijeme Olimpijade. Promijenimo li tekst koji prati fotografiju, i sama će fotografija dobiti drukčiju ulogu. Pogledajmo tekst ispod slike 27 koja je istovjetna slici 26.



Slika 27. Zagrepčani Marko i Mladen u Pekingu nakon višemjesečnog bicikliranja na Olimpijske igre

Tekst nas navodi na niz pitanja i zaključaka, a naš je fokus drukčiji negoli u prethodnoj kombinaciji slike i pripadajućeg joj teksta. U prvom su planu ponovno bivši predsjednik i dvojica muškaraca odjevena u tradicionalnu kinesku odjeću, ali sada znamo koja im je uloga – riječ je o Zagrepčanima koji su biciklirali do Pekinga. Vidimo nasmiješena lica koja signaliziraju značenje pothvata, ali i dobro raspoloženje tijekom susreta. U pozadini je velika skupina fotografa koji su također vidno razdragani. Pri konstruiranju značenja nameće se niz pitanja, npr. o motivu bicikliranja, identitetu biciklista, ulozi predsjednika u pothvatu, odabiru tradicionalne odjeće domaćina, mjestu na kojem je fotografija nastala itd. Možemo tvrditi da je u ovom slučaju odnos slike i teksta takav da sliku, odnosno fotografiju čini transformacijskom. Odabirom fotografije te elemenata i informacija koje ćemo ponuditi u tekstu zapravo potičemo uključenost konceptualizatora u izgradnji značenja, a navedena je uključenost ključna za zapamćivanje i dosjećanje.

Carney i Levin (2002) proveli su metaanalizu empirijskih studija koje se bave ulogom ilustracija u procesiranju i učenju sadržaja teksta. Rezultati su pokazali da je veličina učinka dekoracijskih ilustracija gotovo jednaka nuli, dok veličina učinka ostalih ilustracija varira od srednje kod reprezentacijskih do velike kod transformacijskih ilustracija. Ono što zabrinjava jest da su kod

udžbenika stranih jezika, preciznije udžbenika za poučavanje engleskog jezika, transformacijske ilustracije gotovo potpuno zanemarene. Primjerice, Romney(2012) je analizirao najkorištenije udžbenike engleskog jezika u Japanu i utvrdio da uopće ne uključuju transformacijske ilustracije. Basal i dr. (2016) proveli su istraživanje koristeći se turskim udžbenicima engleskog jezika te su identificirali vrlo malen broj transformacijskih ilustracija, dok su dominirale reprezentacijske i dekoracijske ilustracije. Niz analiza hrvatskih udžbenika koje je autorica provela sa svojim studentima u sklopu sveučilišnih predmeta koji se bave učenjem i poučavanjem jezika potvrđuju navedene rezultate istraživanja – ilustracije su velikim dijelom dekoracijske ili reprezentacijske. Potonje doprinose razumijevanju sadržaja manjih i većih tekstova, a dekoracijske privlače učenikovu pozornost te imaju svojevrstan motivacijski učinak. Drugim riječima, dekoracijske ilustracije udžbenik čine vizualno privlačnim te time u određenoj mjeri motiviraju učenike da se njime koriste. No, navedeno nikako ne znači da znatnije potiču kognitivnu uključenost za koju je potrebna aktivna interakcija s jezičnim i vizualnim sadržajem udžbenika. Postavlja se pitanje: zašto u udžbenicima engleskog jezika nedostaje transformacijskih ilustracija? Odgovor na to pitanje ovdje dajemo samo spekulativno, bez konkretnih empirijskih podataka o nastanku udžbenika i njihovim koncepcijama. Naša je pretpostavka da transformacijske ilustracije zahtijevaju vrlo strukturiranu **međudisciplinarnu suradnju autora teksta i autora ilustracije**, znanje jezika te znanje o jeziku i suvremenim saznanjima o odnosu jezika i kognicije. Nažalost, kao što smo već ranije istaknuli, udžbenički se sadržaji mijenjaju površno, a autori ne posežu za novim pristupima poučavanju niti za novim jezičnim opisima. Koncepcije novih udžbenika su manje-više preslike prethodnih, a svaka bi značajnija inovacija značila **disrupciju uvriježenog**, što je u obrazovnom sustavu neprihvatljivo. Primjerice, odabir ilustracija i stvaranje ilustracija koje potiču kognitivnu uključenost značio bi promisliti o sljedećim pitanjima:

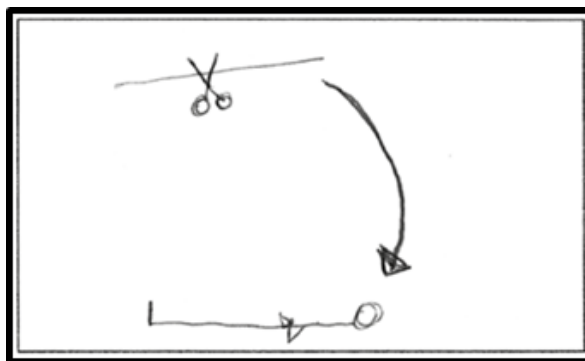
- Kako ilustrirati složena značenja?

- Kako prikazati konceptualnu strukturu (gramatika)?
- Kako prikazati konceptualni sadržaj (leksikon)?
- Kakav je odnos oblika i značenja?

Navedeno bi značilo da se **izbor ilustracija ne može svesti na vizualno dopadljiva rješenja i reprezentacijske ilustracije**, već na pomno odabrane transformacijske ilustracije koje potiču učenikovu kognitivnu uključenost.

Povrh toga, ne zaboravimo i poticanje **razvoja strategija učenja**. Strategije se ne poučavaju, strategije se potiču postavljanjem pravih pitanja i osmišljavanjem aktivnosti koje omogućavaju aktivnu interakciju s jezičnim (kon)tekstom. Cilj je svake interakcije, pa tako i interakcije s tekstom, prepoznavanje i/ili izgradnja značenja. U ranije spomenutim istraživanjima s učenicima engleskog jezika za cilj smo postavili upravo izgradnju značenja. No, za razliku od uobičajenih istraživanja koja se bave strategijama učenja stranih jezika i jezičnim značenjem, naša su istraživanja uključivala vizualne prikaze značenja. Ispitanici su imali zadatak **objasniti i nacrtati smislenost** odabranih fraznih glagola. Pogledajmo dvije temeljne kategorije crteža koje smo u navedenim istraživanjima s govornicima engleskog kao drugog jezika dobili analizom 920 crteža.¹² Zadatak je bio objasniti i nacrtati smislenost odabranog broja engleskih fraznih glagola, npr. *cut down* – ‘kill somebody’. Na slici 28 je primjer jednog od odgovora.

¹² Ukupna se građa sastoji od preko 4000 crteža, a ispitanici su bili govornici hrvatskog, španjolskog ili arapskog kao prvog jezika.



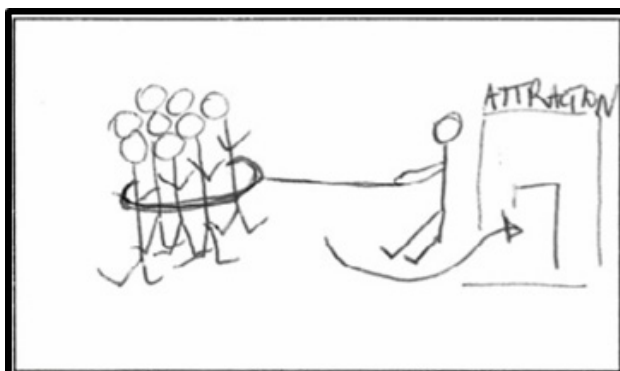
Slika 28. Glagol *cut down* – ‘kill somebody’
(konceptualna integracija)¹³

Prisjetimo se dinamične i emergentne prirode značenja složenice *land yacht* kod primjera konceptualne integracije u uvodnom dijelu knjige. Značenje je rezultat selektivne projekcije iz dvaju umnih prostora. Kod fraznog glagola koji se sastoji od leksičke sastavnice *cut* i topološke sastavnice *down* također se radi o selektivnoj projekciji i integraciji relevantnih elemenata iz dvaju konceptualnih prostora. Kod ovakvih višeznačnih jezičnih struktura govorimo o **(više)značenjskom potencijalu** (Fauconnier i Turner, 2003). Drugim riječima, višeznačnost nije svojstvo navedenih sastavnica, već rezultat sposobnosti ljudskoga uma da **selektira i konceptualno integrira** relevantne elemente različitih umnih prostora. Takve se konceptualne integracije u našem umu odvijaju nesvjesno i rezultiraju novim značenjima. S druge strane, pri svjesnoj analizi značenja naš **um raspakirava emergentna značenja** te identificira sastavnice i odnose koji su komprimirani i stopljeni u procesu konceptualne integracije. Rezultat takvog raspakiravanja i prepoznavanja konceptualne/kognitivne motivacije sastavnica složene strukture fraznoga glagola *cut down* (‘ubiti’) jasno je

¹³ Strateško višemodalno konstruiranje značenja detaljno je opisano u Geld i Stanojević (2018). U knjizi se mogu naći primjeri odgovora ispitanika koje autorica spominje i u ovom poglavlju kao i niz drugih primjera strateškog konstruiranja značenja riječju i slikom.

vidljiv u njegovu vizualnom prikazu na slici 28. Valja napomenuti da je sam **crtež**, slično kao i spomenuti primjer diplome, **materijalna konkretizacija konceptualne integracije**. Navedena konkretizacija je strateška i uključuje elemente koji su učeniku istaknuti u procesu konstruiranja značenja. Pogledajmo crtež glagola *cut down*. Škare su jasna reprezentacija rezanja, a proces je istaknut linijom između krakova škara. Linija je smjer koji prolazi kroz prostor odnosno vrijeme te predstavlja tijek života. Na taj nas zaključak, naravno, navodi lik čovjeka nacrtan u ležećem položaju na dnu crteža. Zakrivljena strelica usmjerena prema dolje predstavlja *down* i/ili skreće našu pozornost na reprezentaciju čovjeka koji leži, vjerojatno ubijen jer nam je poznato značenje frazne konstrukcije. Vratimo li se na pitanja koja su nas vodila u istraživanjima strateškog konstruiranja značenja riječju i slikom, za taj crtež možemo reći da je zoran primjer prikaza i konceptualne strukture i sadržaja, odnosno i leksičke i topološke/gramatičke sastavnice fraznog glagola. Osim toga, učenik je u svoj vizualni prikaz integrirao i ponuđeno značenje frazne konstrukcije ('ubiti'). Međutim, valja naglasiti da jednako kao i kod životnog primjera studiranja i svečanosti dodjele diplome koje smo opisali i ovdje možemo govoriti o **razinama konceptualne integracije**. Prva je razina **emergentno značenje frazne konstrukcije** u engleskom jeziku nastalo konceptualnom integracijom dviju sastavnica (*cut* i *down*) i to selektivnom projekcijom iz pripadajućih im umnih prostora. Značenjski potencijali dvaju koncepata koji su u središtu umnih prostora realiziraju se preslikavanjem odabranih elemenata u novi, stopljeni umni prostor koji karakterizira emergentno značenje. Druga razina je **raspakiravanje značenja** koje se događa pri strateškom konstruiranju značenja, dakle pri izgradnji značenja u engleskom kao drugom/stranom jeziku. Učenik/govornik prepoznaje kognitivnu motiviranost i smislenost sastavnica na temelju njihova značenja te njihova značenjskog doprinosa značenju konstrukcije. Drugim riječima, raspakirava integriranu konstrukciju kojoj je značenje 'ubiti'. U takvom *offline* procesiranju konstrukcije govornik/učenik stvara novi integrirani **stopljeni umni prostor** u kojem svoje mjesto nalaze

sastavnice konstrukcije, ali i značenje 'ubiti' koje je simbolički reprezentirano ljudskim tijelom na dnu crteža. Treća su razina integracije primjeri u kojima učenik/govornik u **vizualni prikaz dodaje tekst** koji smatra nužnim za razumijevanje crteža, kao što je slučaj u primjeru na slici 29. Ponovno imamo strelicu koja jasno upućuje na topološku sastavnicu konstrukcije, skupinu ljudi koja je omčom opkoljena te ju se povlači u smjeru mjesta koje je nacrtano kao objekt s ulazom, ali mu je pridodan i tekst „attraction”. Možemo pretpostaviti da je autor/ica crteža čovjeka koji vuče skupinu ljudi u objekt za koji ne znamo koja mu je svrha smatrala nedovoljnim za vjernu reprezentaciju fraznog glagola koji između ostaloga znači i 'attract'. Stoga je tekst vješto smješten iznad objekta koji predstavlja što god smatramo privlačnim.



Slika 29. Glagol *pull in* – 'attract people or things in large numbers' (konceptualna integracija)

Konceptualne integracije prikazane na slikama 28 i 29 primjeri su **transformacijskih ilustracija** koje potiču kognitivnu uključenost. Jednostavan zadatak je potaknuo učenike (ispitanike u istraživanjima) na razmišljanje o konceptualnoj strukturi, smislenosti gramatike, kontinuumu leksikona i gramatike te **crtanju složenih jezičnih značenja**. Iako su mnogi ispitanici komentirali zadatak kao težak i neobičan, rezultati upućuju na zavidnu **kreativnost** i zapanjujuće podudaranje s

kognitivnolingvističkim opisima složenih i idiomatskih značenja. To nas dovodi do dva povezana pitanja:

1. Kako iskoristiti učenikovu kreativnost?
2. Kako poticati učenikovu kreativnost?

Odgovor na oba pitanja je relativno jednostavan ako prigrlimo ideju da je smisao obrazovanja **produblivanje i proširivanje učenikove spoznaje** o onome što uči. Krenimo od drugog pitanja – poticanja kreativnosti. U našim smo istraživanjima prigrlili gore navedenu ideju te postavljali vrlo jednostavna pitanja i davali vrlo jednostavne upute: pogledaj, razmisli, pokušaj objasniti riječima i/ili pokušaj nacrtati. Ono što je nas istraživače u tom trenutku ponajviše razlikovalo od učenika jest svijest o tome koja znanja su nam korisna za postavljanje pravih pitanja. Znali smo da želimo potaknuti kreativno, ali smisleno i strateško promišljanje jezika, ali nismo niti mogli niti željeli predviđati raznolikost koju smo na kraju dobili. Navedeni je proces paralelan procesu poučavanja koje **nije prijenos već izgradnja znanja i poticanje kreativnosti**. Naravno, nisu svi učenici spremni za aktivno i iskustveno učenje pri kojem nastavnik nije sveznajući „vlasnik“ znanja. Iako se radi o aktivaciji općih kognitivnih procesa i osobnog iskustva, ne smijemo zanemariti način učenja koji je prethodio te specifičnosti ranije usvojenih znanja. Dobar primjer odgovora koji upućuju na specifičnosti ranije usvojenog znanja jest kategorija odgovora koju smo nazvali **vizualna parafraza** (vidi sliku 30). Crtež je parafraza značenja, prikazuje čovjeka čije su ruke prekrivene osipom, a sastavnice frazne konstrukcije konstrukcije (*break* i *out*) nisu integrirane u vizualni prikaz niti je istaknuta motiviranost emergentnog značenja. Vizualna je parafraza reprezentacijska ilustracija kakve učenici viđaju u udžbenicima. Stoga ne čudi velik broj takvih odgovora bez obzira na zadatak koji je bio nacrtati na koji način dijelovi frazne konstrukcije doprinose značenju fraznog glagola.



Slika 30. Glagol *break out* – ‘become covered in something, like in sweat or rash’ (vizualna parafraza)

Ovime dolazimo do pitanja kako iskoristiti učenikovu kreativnost kakva je razvidna u crtežima značenja na slikama 28 i 29. Jasno je da ima učenika koji lakše od drugih uočavaju obrasce i kognitivnu motiviranost uvjetovanu interakcijom jezika, čovjekova iskustva i općih kognitivnih procesa. To znači da ostalima treba određeni poticaj, dodatno pitanje, pokoji primjer više. Ono što predlažemo su **nastavne aktivnosti i nastavni materijali koji se oslanjaju na strateška promišljanja samih učenika** – proces koji kreće od učenikovih idejnih rješenja i učenikove analitičnosti. Dva su načina da se to ostvari. Prvi je posegnuti za rezultatima istraživanja koja se bave učenikovim promišljanjima i strategijama te ih integrirati u nastavni materijal. Drugi je način mnogo ostvarljiviji i dostupan svakom nastavniku koji želi unaprijediti nastavni proces – nastavnik će se okrenuti vlastitim saznanjima o jeziku, a zatim, baš kao i znanstvenici/istraživači, postavljati pitanja svojim učenicima. Prisjetimo se zašto nam je bitan kognitivnolingvistički teorijski okvir i izvor kojih saznanja može biti nastavniku:

- opisuje sustav u kojem značenje i oblik jezične konstrukcije proizlaze iz oblika i značenja njezinih dijelova;

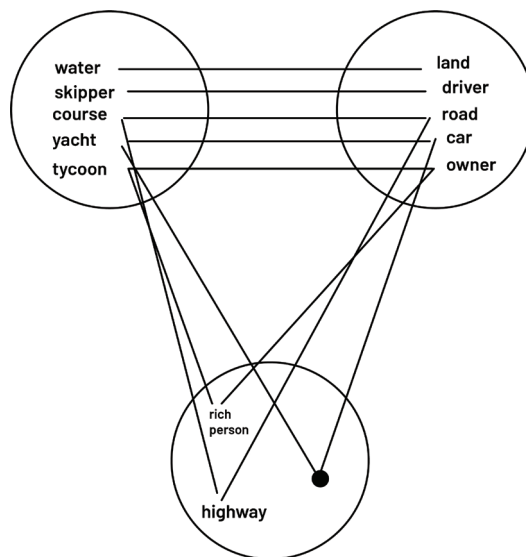
- opisuje sustav koji nije lista pravila;
- bavi se odnosom spoznajnih procesa i jezika te načinima njihova kodiranja u jeziku;
- bavi se jezikom kao sustavom koji izrasta iz njegove uporabe;
- bavi se konceptualizacijom i njenom ulogom u smislenosti jezika kao sustava;
- u središte istraživanja stavlja značenje, odnosno njegovu subjektivnost i dinamičnost.

Nastavnik će otvorenim pitanjima potaknuti aktivaciju spoznajnih procesa koji su u interakciji s učenikovim iskustvom i znanjem o jeziku.

7.

ZAVRŠNA RIJEČ I JOŠ NEKOLIKO MISLI O KONCEPTUALNOJ INTEGRACIJI, PRIRODI KREATIVNOSTI I POUČAVANJU

Kao što je opisano na početku knjige, procesi uključeni u izgradnju značenja dio su našeg **spoznajnog sustava** s jedne, te bogatog **iskustva** s druge strane. Naše su domene znanja dinamične i neprestano se nadopunjuju novim informacijama proizašlima iz iskustva i komunikacije s užom i širom okolinom. Metaforički rečeno, naše su domene znanja prostor ispunjen materijalom za izgradnju konceptualne strukture i sadržaja, odnosno za umne alate – leksikon i gramatiku – koji nam služe za izgradnju jezičnoga značenja. Prisjetimo se umnih prostora i primjera konceptualne integracije do koje dolazi kod imeničke konstrukcije *land yacht* – ‘velik i luksuzan automobil’ ili doslovno ‘kopnena jahta’ (slika 1. ovdje ponovljena kao slika 31). *Land* i *yacht* imenuju dva konceptualna elementa – jedan je u domeni vode, a drugi u domeni kopna. U procesu razumijevanja i konstruiranja značenja u našem umu se odvija konceptualno preslikavanje.



Slika 31. Kopnena jahta – ‘velik, luksuzan auto’
(Fauconnier i Turner, 2002, str. 357)

Međutim, **konceptualna integracija je kognitivni mehanizam** koji se ne aktivira samo pri obradi jezika i izgradnji jezičnih značenja. Njena je uloga opisana u mnogim područjima i disciplinama –

lingvistici, obrazovanju, teoriji glazbe, društvenim znanostima, matematici, umjetnoj inteligenciji i suvremenoj umjetnosti (Antović, 2018; Geld et al. 2022; Gómez-Ramírez, 2020; Lakoff i Núñez, 1997; Maldonado, 1999; Sondergaard, 1999; Thagard i Stewart, 2011; Turner, 2001; Woźny, 2018). Teorija konceptualne integracije u stvari nastoji objasniti prirodu, podrijetlo i evoluciju ljudske sposobnosti kreiranja novih ideja (Turner, 2014). Temeljna karakteristika ovoga mehanizma je da se bazira na konceptualnim preslikavanjima koja se odvijaju podsvjesno, koja su izrazito složena te prisutna u različitim vidovima čovjekova mišljenja. Međutim, rezultirajuće emergentne strukture, kojima svjedočimo na svjesnoj razini, doimaju se vrlo jednostavnima. Jedan od primjera je ranije opisano značenje imeničke konstrukcije – *land yacht* ‘velik i luksuzan automobil’ ili doslovno ‘kopnena jahta’. Zanimljivo je da navedena imenička konstrukcija *land yacht*, odnosno na hrvatskom jeziku *kopnena jahta*, u svom doslovnom značenju označuje vozilo koje je također nastalo konceptualnom integracijom – i na jezičnoj i na fizičkoj razini. Naime, kopnena je jahta vozilo na tri kotača, s pedalama i velikim jedrom koje ga pokreće. Kopneno je krstarenje nastalo početkom 17. stoljeća, a svrha mu je bila zabava za dokone bogataše. Šezdesetih su se godina prošlog stoljeća razvile sportske verzije kopnenih jahti koje se nazivaju kopnenim jedrilicama, a aktivnost upravljanja takvim jedrilicama kopnenim jedrenjem. Sve ovo govori u prilog silnoj kreativnosti ljudskoga uma – bilo da se radi o konceptualnim integracijama koje se materijaliziraju i rezultiraju nečim fizičkim ili pak o onima koje rezultiraju emergentnim značenjima koja prvenstveno nastanjuju naš um. U svojoj knjizi o podrijetlu kreativnosti i potencijalu konceptualne integracije (*The Origin of Ideas: Blending, Creativity, and the Human Spark*, 2014), Mark Turner daje primjere maštovitih konceptualnih integracija koje su nastale u procesu stvaralačkog rada za djecu i mladež. Priče i njihovi glavni likovi, npr. *The Runaway Bunny*, *The Cat in the Hat*, *Harold and Purple Crayon*, konceptualne su integracije, a **djeca su genijalci kada je u pitanju prihvaćanje, stvaranje, ali i razumijevanje konceptualne integracije** (Turner, 2014, str. 3).

Djeca ne propitkuju Supermenove moći niti razbijaju glavu oko toga zašto životinje ili biljke govore. Ona su znatiželjna, maštovita i kreativna. Međutim, među znanstvenicima i osviještenim nastavnicima vlada mišljenje da se dječja kreativnost i znatiželja smanjuju tijekom formalnog obrazovanja. Problem **gušenja kreativnosti** koje se odvija u školi godinama je predmet rasprava. Tema je postala osobito popularna nakon sada već proslavljenog predavanja Kena Robinsona "Do Schools Kill Creativity?" (Konferencija TED: technology, entertainment, design, 2006). Navedeno predavanje je daleko najgledanije predavanje otkad je konferencija pokrenuta te godinama izaziva rasprave na temu uloge obrazovanja i smjera njegova reformiranja.

No, vratimo se na podrijetlo ideja i prirodu kreativne misli. Prema Turneru (2014), čovjek je postao kreativan u trenutku kada je njegov um evoluirao toliko da je u radnoj memoriji mogao držati dvije različite ideje, dva oprečna elementa koja će integracijom proizvesti nešto potpuno novo.¹⁴ Proces je složen, ali novonastale se strukture i njihova emergentna značenja, kao što smo ranije istaknuli, često doimaju jednostavnima. Naš svakodnevni život je ustvari prožet idejama i rješenjima koja su rezultat čovjekove kreativnosti, ali ta rješenja često ostaju nezamijećena. Međutim, što se mijenja ako se potrudimo primjećivati? Što se mijenja ako **učenike potaknemo na primjećivanje**? Primjerice, pitamo ih zašto određeni frazni glagol, kojeg obično uče napamet bez mnogo razmišljanja, ima značenje koje ima. Ili ih pitamo nešto iznimno neobično poput ranije spomenutih kognitivnogramatičkih pitanja koja povezuju prirodu imenica i glagola:

Koja radnja je oblutak, a koja je pijesak? I zašto?

¹⁴ Inspiraciju za razvoj teorije konceptualne integracije autori nalaze u radu Arthura Koestlera (The Act of Creation, 1964), ali i u rezultatima istraživanja niza drugih znanstvenika, poput kognitivnog arheologa Stevena Mithena (npr. The Prehistory of the Mind: A Search for the Origins of Art, Religion and Science, 1996).

a) *She bought a car. (Kupila je auto.)*

b) *She was buying a car. (Kupovala je auto.)*

Takvim pitanjima ne samo da preusmjeravamo fokus na jezično značenje već **potičemo nekonvencionalni način razmišljanja** i kreativnost. Bez takvog načina razmišljanja Ronald Langacker nikada ne bi bio osmislio i napisao kognitivnu gramatiku.¹⁵ Langackerov je genijalni um primijetio sličnosti i poveznice u jezičnom sustavu koje nitko prije njega nije primijetio, kao npr. da je konceptualna struktura brojive imenice (oblutak) poput svršene radnje, a nebrojive imenice (pijesak) poput nesvršene. Njegov je pristup jeziku i jezičnoj analizi odličan primjer definicije kreativnosti koja kaže da je kreativnost zapravo **sposobnost da se uoče sličnosti koje nisu vidljive** niti uočljive pri konvencionalnoj konceptualizaciji predmeta, pojava i ideja. Upravo je ranije spomenuti Arthur Koestler, čiji je rad bio inspiracija Fauconnieru i Turneru, još 60-ih godina prošlog stoljeća opisao ulogu perceptivnih sličnosti u poticanju kreativnosti, odnosno značaj povezivanja različitih i oprečnih ideja i domena znanja. Čitatelj bi se mogao upitati zašto se završna riječ knjige o učenju i poučavanju jezika dotiče baš pitanja prirode kreativnosti. U doba kada suvremena tehnologija korisnicima jezika prevodi sadržaj, kada gotovo svakodnevno otkrivamo neki novi alat za učenje i poučavanje koji s lakoćom generira stotine primjera, čitatelj bi se mogao zapitati – što će nam „muka“ oko kreativnosti? Postavit ćemo stoga i sami nekoliko povezanih pitanja, a odgovori na navedena pitanja činit će završnu riječ ove knjige. Ujedno će sadržavati i temeljnu poruku o tome kakvo (jezično) obrazovanje trebamo i na koji način je ono određeno specifičnostima trenutka u kojem živimo.

¹⁵ Vidi: Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press i: Langacker, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. 2: Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.

- **Zašto je poticanje kreativnosti u učenju i poučavanju danas važnije negoli ikada prije?**
- **Zašto je važno poticati jezičnu analitičnost i razvijati vještinu uočavanja sličnosti i razlika?**
- **Zašto je važno osvijestiti ulogu leksikona i gramatike kao konceptualnog oruđa u procesu izgradnje značenja?**

Već je dvadesetak godina jasno da tehnologija koja koristi umjetnu inteligenciju i uspijeva simulirati ljudsku komunikaciju postupno zamjenjuje ili dopunjuje određene aspekte poučavanja stranog jezika. Danas je sasvim jasno da će sustavi i alati koji koriste umjetnu inteligenciju dijelom zamijeniti nastavnika u aktivnostima uvježbavanja jezičnih struktura, provjere točnosti jezične produkcije, uvježbavanju izgovora, stvaranju individualiziranih oblika poučavanja, oblikovanju virtualne stvarnosti te nizu drugih elemenata u nastavi stranog jezika. Međutim, čovjekovo će iskustvo i spoznajni procesi kodirani u jeziku i dalje jezik činiti neizmjerljivo složenim. Pitate li stručnjaka koji se bavi računalnim sustavima obrade prirodnog jezika što je sustavima „najteže“, nabrojat će vam pojavnosti svojstvene čovjeku koje nastaju interakcijom jezika, spoznajnih procesa i iskustva. Primjerice, čovjek zbija šale, mijenja perspektivu, ironičan je, ne završava misli, uskače sugovorniku u riječ, pretpostavlja i implicira, ne daje jednoznačno objašnjenje, igra se riječima i njihovom višeznačnošću. Pored toga, čovjek izmišlja. Čovjek neprestano izmišlja. Čovjekova je maštovitost, uz svijest o sebi i svijetu koji ga okružuje, njegovo najdistinktivnije obilježje. Upravo ta maštovitost i sposobnost kreiranja novog, čovjeka čini ultimativnim stvarateljem. O ulozi jezika u čovjekovu stvaranju napisano je neizmjerljivo mnogo, a mi ćemo istaknuti samo ono temeljno iz perspektive sadržaja ove knjige i odgovora na pitanja koja smo si u ovom završnom poglavlju postavili. Prvo, jezik je značenjski najsloženiji sustav koji čovjek razvija, koristi i stvara bez mnogo napora. Drugo,

taj mu je sustav sredstvo komunikacije, ali i stvaralački alat. Drugim riječima, čovjek kreativno izgrađuje i razumije jezično značenje bez svjesnog napora u svakodnevnom životu, ali i domišljato koristi jezik i ulaže napor u kreativni proces kojem je cilj stvoriti umjetnički, znanstveni ili koji drugi tekst. Vratimo li se sada na odnos tehnologije i čovjeka u procesu poučavanja jezika, odgovor na prvo pitanje je prilično razvidan: **poticanje kreativnosti u učenju i poučavanju danas je važnije negoli ikada prije jer je upravo kreativnost** distinktivno obilježje čovjeka koje stroj nema. Istina je da danas stroj vrlo brzo uči, umjetna inteligencija odrađuje zapanjujući posao, ali na spoznajnoj i iskustvenoj razini, stroj je još uvijek samo stroj. U tom je smislu **poticanje razvoja jezične analitičnosti te razumijevanja leksikona i gramatike kao konceptualnih alata ključno za obrazovanje budućnosti**. Prisjetimo se uporabe engleskog određenog člana. Istaknuli smo da je zajedničko znanje od središnje važnosti za razumijevanje konceptualne uloge određenog člana i određenosti općenito. Svijet oko nas se mijenja i jezik navedene promjene kodira koristeći svoj inventar leksikona i gramatike. Promjena u konceptualizaciji često se kodira gramatičkim elementima. Primjer takvog kodiranja je izostavljanje engleskog određenog člana ispred engleskog naziva za Ukrajinu – *Ukraine*. Navedeno je povezano s političkim promjena 90-ih godina prošlog stoljeća otkad Ukrajina nije sastavni dio Sovjetskog Saveza. Međutim, određeni član sam po sebi značenjski ne kodira političku neovisnost, već je povezan s konceptualizacijom omeđenog i neomeđenog, kao što smo ranije u knjizi detaljno objasnili. Dakle, mogli bismo zaključiti da su **spoznajni procesi i čovjekovo iskustvo na popisu ključnih obilježja koja čovjeka čine čovjekom i daju mu prednost nad strojem**. Čovjekovo se iskustvo neprestano mijenja i nadopunjuje. Međutim, mijenja se i svijet koji ga okružuje. U takvoj je dinamici nužno istraživati, očuvati i poučavati jezik kao najsloženiji prirodni sustav koji je neodvojiv od iskustva i spoznajnih procesa. Ta ga povezanost čini neprocjenjivim i ujedno izravnim pristupom čovjekovu umu.

LITERATURA

Antović, M. (2018). Persuasion in musical multimedia: A Conceptual Blending Theory Approach. U: Pelclova & Lu (Eds.). *Persuasion in Public Discourse* (pp. 303–328). Amsterdam: John Benjamins.

Aslin, R. N., Saffran, J. R., & Newport, E. L. (1998). Computation of conditional probability statistics by 8-month-old infants. *Psychological Science*, 9(4), 321–324.

Basal, A., Celen, K. M., Kaya, H., & Bogaz, Ş. N. (2016). An investigation into illustrations in English course books in a Turkish context. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8, 525–536.

Carney, R. N., & Levin, J. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review*, 14(1), 5–26.

Clark, A., & Chalmers, D. J. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58(1), 7–19.

Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671–684.

Croft, W., & Cruse, D. A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Christensen, C. M. (1997). *The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Dell, G. S., Reed, K. D., Adams, D. R., & Meyer, A. S. (2000). Speech errors, phonotactic constraints, and implicit learning: A study of the role of experience in language production. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26(6), 1355–1367.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. New York: D.C. Heath and Company.

Dretzke, B. J. (1993). Effects of pictorial mnemonic strategy usage on prose recall of young, middle-aged, and older adults. *Educational Gerontology*, 19, 489–502.

Eastwood, J. (1994). *Oxford Guide to English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, N. C. (2006a). Language acquisition as rational contingency learning. *Applied Linguistics*, 27, 1–24.

Ellis, N. C. (2006b). Selective attention and transfer phenomena in L2 acquisition: Contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning. *Applied Linguistics*, 27, 164–194.

Ellis, N. C. (2008). Implicit and explicit knowledge about language. U J. Cenoz & N. H. Hornberger (Ur.), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 6: Knowledge about Language* (pp. 1–13). Springer Science+Business Media LLC.

Fauconnier, G. (1997). *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fauconnier, G. & Turner, M. (2002). *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. NY: Basic Books.

Fauconnier, G. & Turner, M. (2003). Polysemy and Conceptual Blending. U B. Nerlich, V. Herman, T. Zazie, & D. Clarke (Eds.), *Polysemy: Flexible Patterns of Meaning in Mind and Language* (str. 79–94). Berlin – New York: Mouton de Gruyter.

Freire, P. (1974). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Geld, R. (2006). Konceptualizacija i vidovi konstruiranja značenja: temeljne kognitivnolingvističke postavke i pojmovi. *Suvremena lingvistika*, 62(2), 183–211.

Geld, R. (2023). Višemodalno strateško konstruiranje značenja – konceptualna integracija u offline procesiranju (drugoga) jezika. U: I. Banković-Mandić, M. Majerović, & M. Zubak Pivarski (Ur.) *Jezici i svjetovi, Zbornik radova s Drugog znanstveno-stručnog skupa Hrvatskog društva sveučilišnih lektora* (str. 68–85). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Geld, R., Jović, A., Tomić, D., Bojanjac, D., Hromatko, I., Sović Kržić, A., Tonković, M., & M. Jelača (2022). Education-based Situated Creativity. In J. Budak, M. Holy, & R. Medić (Eds.), *Creative Industries and Experience*

Economy (pp. 197-211). Zagreb: VERN' University & The Institute of Economics.

Geld, R., & Stanojević, M.M. (2018). *Strateško konstruiranje značenja riječju i slikom: kognitivna motiviranost u ovladavanju jezikom*. Zagreb: Srednja Europa.

Gómez-Ramírez, D. A. J. (2020). *Artificial Mathematical Intelligence: Cognitive, Metamathematical, Physical, and Philosophical Foundations*. Series 'Mathematics in Mind'. New York: Springer.

Greenbaum, S. & R. Quirk (1990). *A Student's Grammar of the English Language*. Oxford: Oxford University Press.

Kirsh, D. & P. Maglio (1994). On distinguishing epistemic from pragmatic action. *Cognitive Science*, 18, 513-549.

Koestler, A. (1964). *The Act of Creation*. New York: Macmillan.

Kolb, D.A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. 2nd Edition, Pearson Education, Inc.

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about About the Mind*. Chicago/London: University of Chicago Press.

Lakoff, G. i R. E. Núñez (1997). The metaphorical structure of mathematics: Sketching out cognitive foundations for a mind-based mathematics. U: L. D. English (Ed.), *Mathematical reasoning: Analogies, metaphors, and images* (pp. 21-89). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Lakoff, G. i M. Johnson (1980). *Metaphors We Live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Langacker, R.W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R.W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. 2: Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R.W. (2000). A dynamic usage-based model. U: Michael Barlow & Suzanne Kemmer (Eds.), *Usage Based Models of Language* (pp. 1-63). Stanford: CSLI Publications.

Langacker, R.W. (2001). The English present tense. *English Language and*

Linguistics, 5(2), 251–272. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1360674301000235>

Langacker, R. (2001). Cognitive linguistics, language pedagogy, and the English present tense. U: Putz M., Niemeier S., Dirven R. (Eds.) *Applied Cognitive Linguistics I: Theory and Language Acquisition*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Langacker, R.W. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Littlemore, J. (2015). *Metonymy: Hidden Shortcuts in Language, Thought and Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lonki, K. (2018). *Phenomenal Learning from Finland*. Helsinki: Edita Publishing.

Maldonado, R. (1999). *Spanish Causatives and the Blend*. Paper presented at the 6th International Cognitive Linguistics Conference.

Mithen, S., (1996). *The Prehistory of the Mind: A Search for the Origins of Art, Religion and Science*. London: Thames & Hudson.

Newen, A., De Bruin, L. & Gallagher, S. (2018). *The Oxford Handbook 4E Cognition*. New York: Oxford University Press.

Piaget, J. (1970). *Genetic Epistemology*. New York: Columbia University Press.

Radden, G. & Dirven, R. (2007). *Cognitive English Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Romney, C. (2012). Images in ELT textbooks: Are they just decoration? U: *JALT2011 Conference Proceedings*, Stewart, Alison; Sonda, Nozomu (Eds), 27–33. Tokyo: JALT.

Rowlands, M. (2010). *The new science of the mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Rudzka-Ostyn, B. (2003). *Word Power: Phrasal Verbs and Compounds, A Cognitive Approach*. Berlin - New York: Mouton de Gruyter.

Shanks, D. R. (2005). Implicit learning. U K. Lamberts & R. Goldstone (Eds.), *Handbook of cognition* (pp. 202–220). London: Sage.

Shanks, D. R. (1995). *The psychology of associative learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sondergaard, M. (1999). Blended Spaces in Contemporary Art. Paper presented at Beyond Babel: 18th Annual Conference of the Western Humanities Alliance.

Stanojević, M.M. (2013). *Konceptualna metafora: temeljni pojmovi, teorijski pristupi i metode*. Zagreb: Srednja Europa.

Stanojević, M.M. (2020). Metafora na razmeđu koncepata, jezika i diskursa. *Jezikoslovlje*, 21(2), 149–78. DOI <https://doi.org/10.29162/jez.2020.6>.

Thagard, P. i Stewart, T. C. (2011). The AHA! Experience: Creativity Through Emergent Binding in Neural Networks. *Cognitive Science*, 35(1), 1–33.

Turner, M. (2001). *Cognitive Dimensions of Social Science*. Oxford: Oxford University Press.

Talmy, L. (1988). Force dynamics in language and cognition. *Cognitive Science*, 12, 49–100.

Talmy, L. (2000). *Towards a Cognitive Semantics, Vol. 1: Concept Structuring Systems*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Taylor, J. (2003) *Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Turner, M. (2006). Compression and representation. *Language and Literature*, 15(1), 17–27.

Turner, M. (2014). *The Origin of Ideas: Blending, Creativity, and the Human Spark*. Oxford: Oxford University Press.

Woźny, J. (2018). *How we understand mathematics. conceptual integration in the language of mathematical description*. New York, NY: Springer.

Žic Fuchs, M. (2009). *Kognitivna lingvistika i jezične strukture: engleski present perfect*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.

U suvremenom društvu u kojem je tehnologija u stalnom razvoju, a uvriježeni obrasci rada i razmišljanja se svakodnevno nastoje mijenjati, učenje u formalnom okruženju škole postaje izazov.

Što je najveći izazov?

Najveći je izazov osmisliti nastavu koja će učenike odmaknuti od uvriježenog načina razmišljanja i djelovanja, ali ne nužno (i ne samo) koristeći prečice suvremene tehnologije. Tehnologija bi trebala stvoriti svojevrsni prostor proširene kognicije unutar kojega se ideje ostvaruju brže i preciznije, a učenik postaje kreativac koji je u stanju procijeniti korisnost informacije.



Po svemu navedenom, ovo nije samo knjiga o kognitivnoj lingvistici u učenju i poučavanju, nego i podloga za razmišljanje o tome zašto mnogi upravo kognitivnu lingvistiku smatraju središnjom znanošću koja osmišljava kognitivnu revoluciju i zašto učenje jezika nije samo učenje kako se sporazumjeti u različitim situacijama, nego i kako misliti o svijetu.

Prof. dr. sc. Anita Peti-Stantić



Knjiga Renate Geld Remećenje uvriježenog i značaj značenja poticaj je nastavnicima jezika da destabiliziraju, poremete uvriježeno shvaćanje obrazovanja te u nastavnu praksu unesu inovativne elemente koji će omogućiti učenicima da samostalno grade svoje znanje. Ti elementi proizlaze iz okvira kognitivne lingvistike, gdje je jezik neodvojiv od spoznaje, značenja i iskustva. U konačnici, autorica pokazuje kako da gramatika prestane biti „spoznajni kaos“ koji se učenicima nameće, nego njihovo oruđe za prikaz i shvaćanje svijeta.

Prof. dr. sc. Mateusz-Milan Stanojević

