

VRTIČKI RAZGOVORI O JEZIKU (S CILJEM PROFITIVANJA DJEČJE JEZIČNE SVJESNOSTI)

Jelena VIGNJEVIĆ

Učiteljski fakultet
Sveučilište u Zagrebu
jelena@vignjevic.net

UDK 81'24-053.4:373.2

Izvorni znanstveni rad

Ana BAŠIĆ

Dječji vrtić Žabica, Otok

Ivana KORENIKA

Dječji vrtić Varaždin, Varaždin

Andrea LAKIĆ

Dječji vrtić Dubrovnik, Dubrovnik

Sažetak

Rad govori o jezičnoj svjesnosti djece predškolske dobi. Jezična svjesnost pojedinca njegova je svijest o jeziku kao zasebnom fenomenu te svijest o ustrojstvu i uporabi jezika. U širem značenju ona obuhvaća i svijest o ulozi jezika u životu pojedinca i zajednice, svijest o ulozi jezika u razumijevanju sebe i drugih, svijest o jezičnoj stvarnosti u kojoj se živi te svijest o prikladnosti uporabe jezika u različitim situacijama. Dijete svega toga postaje svjesno postupno, životnim i jezičnim iskustvima od najranije dobi, izloženošću jeziku ili jezicima te sudjelovanjem u jezičnoj komunikaciji.

Dječji vrtić nudi djeci mnoge prilike za razvijanje jezične svjesnosti izlažući ih brojnim jezičnim iskustvima. Kad je o hrvatskom odgojno-obrazovnom kontekstu riječ, većina djece u vrtić dolazi sa svojim zavičajnim govorom (priпадnim kojemu od hrvatskih narječja), u vrtiću se susreću sa standardnim hrvatskim jezikom, često i s govorima drugih hrvatskih narječja, a mnogi već od rane dobi počinju ovladavati stranim jezikom. Dječji vrtići u Hrvatskoj, kao jednoj od zemalja Europske unije, provode i brojne programe kojima se djecu odgaja za otvorenost prema drugim jezicima i kulturama te za aktivno sudjelovanje u europskom višejezičnom i višekulturnom društvu.

Kako bismo dobili uvid u svjesnost djece o jeziku i jezičnoj raznolikosti, razgovarali smo o jeziku i jezicima s djecom u dječjim vrtićima na područjima triju hrvatskih narječja (kajkavskom, čakavskom i štokavskom). Analiza dječjih odgovora tijekom razgovora pokazuje da gotovo svi znaju imenovati jezik kojim govore, ali i da

ih je tek polovica svjesna različitosti svojega govora i standardnoga jezika, s jasnim pokazateljima da su toga svjesnija djeca u manjim mjestima i da su toga najsvjesniji čakavci. U osviještenosti djece za jezičnu raznolikost, odnosno u njihovu znanju o drugim jezicima, pokazale su se velike individualne razlike, ali i razlike s obzirom na područje u kojem djeca žive.

KLJUČNE RIJEČI: *jezična svjesnost, dječji vrtić, hrvatski jezik, višejezičnost*

Uvod: Jezično obrazovanje, jezična svjesnost i suvremena jezična stvarnost

Suvremeni svijet obilježen je isprepletanjem mnogih kultura, a time i supostojanjem mnogih jezika na jednom prostoru, u jednoj zajednici, ali i u jednom čovjeku. Tako i djeca živeći u višekulturnom i višejezičnom svijetu dolaze u dodir s brojnim jezicima i s brojnim govornicima drugih jezika, a učitelji se u svojim razredima, kao i odgojitelji u odgojnim skupinama, susreću s mladim govornicima raznih jezika i pripadnicima raznih kultura. U skladu s time Europska unija, pa i Republika Hrvatska kao njezina članica od 2013. godine, prilagođuje svoju obrazovnu politiku suvremenoj kulturnoj i jezičnoj stvarnosti pojačane mobilnosti ljudi, sve izraženijih migracija stanovništva i sve većeg broja obitelji koje su dvojezične ili višejezične u svakodnevnoj komunikaciji. U tom je kontekstu 2018. godine načinjena i revizija koncepta ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, koncepta na kojem se temelji obrazovanje u svim članicama EU-a (usp. *Prijedlog Preporuke Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*, 2018), a kojom je komunikacija na materinskom jeziku iz prijašnjega istoimenog dokumenta (*Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*, 2007) izmijenjena u kompetenciju pismenosti (*Key competences for lifelong learning*, 2019). Time se u promišljanjima o obrazovanju naglasak pomiče s isticanja potrebe razvoja kompetencije komuniciranja na materinskom jeziku prema isticanju potrebe razvoja jezičnih vještina u svim jezicima kojima se pojedinac koristi, odnosno događa se u jezičnom obrazovanju zaokret prema višejezičnosti (Conteh i Meier, 2014).

Dakako, za skladan život u europskom višekulturnom i višejezičnom društvu, kao i za cjeloživotno obrazovanje u tom prostoru, nisu dovoljne samo komunikacijske kompetencije (kompetencija pismenosti i višejezičnosti), potrebna je i primjerena razina međukulturne kompetencije – sposobnosti razumijevanja, poznavanja i uvažavanja različitih kultura te uporabe različitih jezičnih i kulturnih sredstava u ostvarivanju odnosa s drugima – a koja je usko povezana sa spomenutima dvjema jezičnim kompetencijama (usp. Neuner, Parmenter, Starkey i Zarate, 2003). Jezične kompetencije u

svim jezicima kojim se pojedinac koristi, kao i međukulturna kompetencija, razvijaju se od djetetove rane dobi i europske obrazovne politike jasno pokazuju kako su upravo te sastavnice odgoja i obrazovanja ključne za razvoj pojedinca i društva pa trebaju biti cilj svega poučavanja u jezično-komunikacijskom području (Beaco, Byram, Cavalli, Coste, Egli Cuenat, Goullier i Panthier, 2016).

Da bi se institucijskim poučavanjem to i ostvarilo, potrebno je na razini kurikula usmjeravati odgoj i obrazovanje prema višejezičnosti i višekulturnosti, a na razini odgojno-obrazovne prakse to znači višejezičnu edukaciju utemeljenu na stvaranju brojnih poveznica među jezicima s kojima se dijete susreće (Beaco i sur. 2016).

No prije svega, kao podlogu za napredovanje u kompetencijama višejezičnosti i višekulturnosti, potrebno je od najranije dobi u djece poticati jezičnu svjesnost (engl. *language awereness / LA*) – svjesnost o jeziku i jezicima te o ulozi koju jezik ima u ljudskoj komunikaciji i kulturi. Za teorijski okvir ovoga rada poslužit će široko prihvaćena definicija toga pojma, ona koju su 1985. ponudili istraživači okupljeni u britanskom savjetu za jezik i obrazovanje (NECLE – National Council for Language and Education), a koja jezičnu svjesnost razumijeva kao nečiji osjećaj ili svijest o jeziku i ulozi jezika u ljudskom životu (James i Garrett, 1991: 4). Takvo razumijevanje jezične svjesnosti stoji i u podlozi danas najčešće rabljene definicije jezične svjesnosti, one koju donosi udruga ALA (Association for Language Awareness) navodeći da je jezična svjesnost eksplicitno znanje o jeziku, njegovo svjesno percipiranje i osjetljivost za nj u procesima učenja, poučavanja i uporabe jezika.¹

Jezična svjesnost djece

Jezičnu svjesnost dijete razvija od najranije dobi, a intenzivnije u predškolskom i u ranom školskom razdoblju kada počinje ovladavati jezičnim djelatnostima čitanja i pisanja. Jezična se svjesnost razvija izloženosti jeziku ili jezicima te sudjelovanjem u jezičnoj komunikaciji u svakodnevnim životnim situacijama (usp. Garrett i Cots, 2017; Finkbeiner i Svalberg, 2015), a povezana je s kognitivnim čimbenicima dječjega razvoja, posebno s mogućnošću apstraktnog mišljenja, pa i mišljenja o jeziku samom i o njegovim sastavnicama, odnosno, povezana je s metajezičnim sposobnostima. Metajezične sposobnosti u djece jačaju tek u predškolskom razdoblju, premda metajezična svjesnost započinje između treće i pete godine (Starc, Čudina-Obradović,

¹ „We define Language Awareness as **explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.**“ (Association for Language Awareness, <https://www.languageawareness.org>)

Pleša, Profaca i Letica, 2004). Djetetova je jezična svjesnost povezana i s njegovim znanjem o svijetu, koje se također počinje intenzivnije dograđivati polaskom u školu i ovladavanjem čitanjem. U predškolskom razdoblju djeca značajno napreduju i u ovladavanju jezičnom pragmatikom, postaju osjetljiva na različite govorne stilove i različite idiome (Berk, 2015), a tijekom srednjeg djetinjstva značajnije će napredovati u sposobnosti prilagođavanja govornog stila društvenom kontekstu. Po svemu se zaključuje da će jasan napredak jezične svjesnosti biti vidljiv kod djece tek u srednjem djetinjstvu, no da bi se dogodio, potrebno je od ranog djetinjstva poticati dječje jezično iskustvo, mišljenje o jeziku i znanje o jeziku.

Navedeno otvara pitanja poticanja jezične svjesnosti, kao i ukupnoga jezičnog razvoja, odnosno pitanja didaktičkog aspekta jezične svjesnosti. Tako se razvio didaktički koncept poticanja govornikove (djetetove/učenicove) jezične svjesnosti davanjem naglašenije pozornosti jeziku u kontekstu institucijskog odgoja i obrazovanja, a zahvaljujući čemu se potiče dijete na postupno stjecanje uvida u to kako jezik funkcionira i kako se njime valja koristiti (James i Garrett, 1991; Van Lier, 2001; Bolitho, Carter, Hughes, Ivanič, Masuhara i Tomlinson, 2003). Jezično osvješćivanje, kao didaktički postupak, pomaže djeci da u institucijskom odgojnom okruženju – u kojem dolaze u doticaj s jezikom ili jezicima koji su predmet poučavanja, ali i s jezicima drugih govornika – razvijaju svoju svijest o jeziku kao sredstvu komunikacije, kao sustavu koji je sačinjen od različitih elemenata, kao alatu kojim se mogu na kreativan način koristiti. U konačnici je cilj institucijskoga jezičnog osvješćivanja odgojiti djecu za otvorenost prema komunikaciji s drugima putem razumijevanja jezika, jezičnih raznolikosti i jezičnih različitosti, odnosno, kako navodi Hawkins (1984: 6), svrha je jezičnog osvješćivanja naoružati djecu protiv straha od nepoznatoga, straha što rađa predrasude i sukobe.

Put do ostvarenja toga cilja pretpostavlja i odgojitelja/učitelja koji će sam imati visoku razinu jezične svjesnosti, što uključuje znanje o jeziku/jezicima i njegovoj/njihovoj uporabi. Jezična svjesnost odgojitelja/učitelja uključuje i znanje o načinima, metodama i strategijama kojima se kod djece može poticati razvoj jezične svjesnosti. Kako ističu Bolitho i suradnici (2003), odgojitelji/učitelji moći će razvijati jezičnu svjesnost djece jedino ako su i oni sami jezično osviješteni. U razmatranjima o odgoju i obrazovanju s ciljem poticanja jezične svjesnosti te u razmatranjima o jezičnom kurikulumu takvog poučavanja (Van Lier, 2001) ističe se potreba holističkog pristupa jezičnom odgoju i obrazovanju, odnosno potreba povezivanja jezičnog znanja iz djetetova prvog jezika i inih jezika. Upravo taj segment stvaranja međupredmetnih veza unutar kurikula naglašavaju i Beacco i suradnici (2016), promišljajući o obrazovanju koje razvija dječje kompetencije višejezičnosti i međukulturnosti. Ističe se često i potreba uključivanja pristupa jezične svjesnosti i u druge sfere odgoja i obrazovanja,

ne samo u jezičnu. Naime, jezik je medij i alat za svekoliko stjecanje znanja, o kojem god se području obrazovanja radilo (prirodnoznanstvenom, humanističkom, društvenom, umjetničkom...), pa jezično osvješćivanje može pridonijeti boljem razumijevanju, boljem izražavanju i u konačnici uspješnijem prijenosu spoznaja među dionicima odgoja i obrazovanja.

U Hrvatskoj se didaktičkoj literaturi i istraživanjima od 2000-tih godina počinje više govoriti o jezičnoj svjesnosti i o potrebi njezina njegovanja i poticanja u institucijskom odgoju i obrazovanju, ponajviše u školskom. Pritom su prednjačila istraživanja jezične svjesnosti u kontekstu nastave stranih jezika (Bagarić 2001, 2003), u kontekstu razvoja međukulturne kompetencije učenika (Andraka i Petravić, 2007; Bilić-Štefan, 2008; Petravić, 2016), u kontekstu učenja o raznolikosti hrvatskoga jezika (Vignjević, 2012) te u kontekstu obrazovanja učitelja i studenata učiteljstva (Bagarić, 2004; Aladrović Slovaček i Čosić, 2017).

Poticanje jezične svjesnosti od najranije dobi

Eric Hawkins (1987), teoretičar koncepta jezične svjesnosti, postavio je temeljne smjernice za poticanje razvoja jezične svjesnosti govornika u kontekstu institucijskog ovladavanja jezikom ili jezicima. Što se odgojiteljskog i učiteljskog rada u području ovladavanja materinskim (prvim) jezikom tiče, autor ističe potrebu poticanja djece na razmišljanje o jeziku, na razgovaranje o jeziku i oslušivanje jezičnih pojava. Hawkins (isto) dodaje kako na području ovladavanja inim jezikom ili jezicima treba djecu poticati na uspoređivanje jezika, ukazivati im na jezičnu raznolikost, razbijati predrasude o jezicima i govornicima, razvijati toleranciju i buditi želju za učenjem drugih jezika i upoznavanjem drugih kultura. Borg (2005) također naglašava pristup u jezičnom odgoju i obrazovanju koji uključuje govor i razgovor o jeziku, a kojim se posebno razvija metajezična svijest i metajezično znanje govornika. Zaključno, za poticanje jezične svjesnosti valja jezik oslušivati, uspoređivati podudarnosti i posebnosti među jezicima, pitati se o raznim jezičnim pojavama, o odnosu jezika i pojedinca, o odnosu jezika i kulture ili pak jezika i identiteta.

Brojne su dobrobiti, osim samog stjecanja jezične svjesnosti, koje za govornike (djecu/učenike) može imati obrazovanje u kojem ih se potiče na razmišljanje o jeziku i na razumijevanje jezika (usp. Garrett i Cots, 2017). Prvo, viša razina jezične svjesnosti pomaže govorniku u unaprjeđenju vlastite komunikacijske kompetencije i u učinkovitijoj uporabi jezika kao sredstva izgradnje međuljudskih odnosa, ali i kao sredstva za stjecanje znanja, odnosno za učenje. Drugo, jezična svjesnost pomaže govorniku u ovladavanju inim jezikom/jezicima jer pridonosi razumijevanju procesa učenja jezika

te razumijevanju odnosa među jezicima (sličnosti i razlika). Treće, jezična svjesnost čini govornika osjetljivim za druge jezike i jezične varijetete, a time u konačnici pridonosi razvoju jezične tolerancije i boljem razumijevanju drugih.

Jezično osvješćivanje od najranije dobi poticajno je i za dječje ovladavanje pismenošću koja se razvija postupno – najprije kao izranjajuća i rana pismenost, odnosno skup sposobnosti, vještina, znanja i stavova važnih za ovladavanje čitanjem i pisanjem, a dijete ih stječe prije formalne (školske) poduke u čitanju i pisanju (Finkbeiner i Schluer, 2017; Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015).

Aktivnosti kojima se potiče jezična svjesnost djece uključuju brojna područja dječje spoznaje i djelovanja: kognitivno područje (ovladavanje jezičnim znanjem), izvedbeno područje (ovladavanje jezičnim vještinama), područje kreativnosti (jezično-umjetničko izražavanje) i područje društvenog djelovanja (razumijevanje sociolingvističkih fenomena, razumijevanje društvene moći jezika i razumijevanje zamki jezične manipulacije). Potonje se ukazuje posebno važnim u današnjem svijetu premreženom informacijama i u suvremenoj postčinjeničnoj kulturi u kojoj se kao jedna od temeljnih zadaća odgoja mladih ljudi nameće upravo zadaća njihova osvješćivanja i osnaživanja za kritički pristup jezičnim porukama, odnosno informacijama.

U hrvatskom kontekstu odgoja i obrazovanja, osim razvijanja svijesti o jezičnoj komunikaciji i o jeziku samomu, jezično osvješćivanje uključuje i ukazivanje na funkcionalne, regionalne i socijalne odrednice uporabe hrvatskoga jezika. Naime, djeca govornici hrvatskoga ovladavaju jezikom i osvješćuju jezik najčešće u kompleksnoj višeidiomatskoj jezičnoj okolini. U primarnoj okolini (obitelji) dijete se susreće s jednim ili više dijalektnih govora hrvatskog jezika. Već zarana putem medija (interneta, slikovnice, televizije i sl.) dijete se susreće sa standardnim jezikom, a to se dodatno intenzivira kontaktima i aktivnostima u dječjem vrtiću. Polaskom u školu djeca započinju sa sustavnim učenjem standardnoga hrvatskog jezika. U takvom okružju okomite dvojezičnosti, u kojemu mladi govornici istovremeno ovladavaju kojim od hrvatskih dijalektnih govora i hrvatskim standardnim jezikom (usp. Pavličević-Franić 2006), nužno je osvješćivati ih za prikladnu uporabu jezika u različitim komunikacijskim situacijama (privatnima i javnima). Ne manje važnim pokazuje se i upućivanje u jednakovrijednost svih idioma hrvatskoga jezika, odnosno u nužnost njegovanja tolerancije prema govornicima različitih idioma.

U hrvatskom obrazovnom sustavu (usp. *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*, 2019; *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, 2020) velik broj djece već u vrtiću, odnosno od rane dobi, započinje s ovladavanjem stranim jezikom, a od prvog razreda osnovne škole obavezno uče strani jezik. Tako djeca, ovladavajući različitim jezičnim idiomima, postavljaju u složenu mrežu međudnosa različite jezične sustave. Na taj način grade i svoje znanje o svijetu, kao i odnose s drugima.

Stoga treba imati na umu konačni cilj jezične svjesnosti kao didaktičkog pristupa u odgoju i obrazovanju, a to je uspješnije ovladavanje sadržajima učenja i uspješnija komunikacija s drugima, koji god bili njihovi jezični identiteti. Primjeri iz prakse ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koji se donose u nastavku teksta, pokazuju mogućnosti njegovanja jezične svjesnosti u tom okružju, ali i otkrivaju potrebu značajnije skrbi o dječjem jezičnom odgoju od najranije dobi.

Jezične aktivnosti u dječjim vrtićima, razgovor s djecom o jeziku i jezicima te prikaz odgovora djece sudionika u tom razgovoru

U Republici Hrvatskoj, članici Europske unije od 2013. godine, obrazovne su politike i dokumenti usklađeni s obrazovnim smjernicama i dokumentima Europske unije. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) označuje već spominjane ključne kompetencije za cjeloživotno učenje kao one koje ranim i predškolskim odgojem treba poticati i razvijati. Stjecanje svake od osam temeljnih kompetencija, ne samo onih jezičnih, događa se putem jezika i jezičnog izražavanja. Jezik je osnovno sredstvo ovladavanja kojom god za život važnom kompetencijom, pa jezično osvješćivanje, jezični odgoj i poticanje rane pismenosti itekako nalaze mjesto u ustavnima za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

U dječjim vrtićima provode se brojne aktivnosti u kojima djeca imaju priliku stjecati jezičnu svjesnost, proširivati svoje znanje o jeziku i jezicima, o jezičnoj raznolikosti i raznolikosti kultura. Kao neke od prigoda za aktivnosti jezičnog osvješćivanja vrijedi navesti Dan Europe (9. svibnja), Europski dan jezika (26. rujna) ili pak Međunarodni dan materinskog jezika (21. veljače). U projektima obilježavanja tih dana različitim se aktivnostima djeca upoznaju s državama, narodima i kulturama. To se upoznavanje događa najvećim dijelom upravo putem jezika – pjesmama s izvornim tekstom, (crtanim) filmovima u kojima se likovi koriste izvornim jezikom, spominjanjem naziva gradova i područja, upoznavanjem s imenima i djelima ljudi važnih za izabranu kulturu itd. Te su okolnosti prigoda za osvješćivanje značenja jezika za život pojedinca i za život zajednice, za razgovor o različitim jezicima, za mogućnost da ona djeca koja se ne koriste većinskim jezikom drugima predstavljaju svoj jezik i kulturu. Brojni dječji vrtići daju priliku za to – provode različite aktivnosti predstavljanja drugih jezika i kultura, ugošćuju roditelje, bake i djedove djece koja se koriste kojim drugim jezikom te na taj način šire spoznaje sve djece o jezicima, kulturama, običajima i navikama ljudi širom svijeta. Treba spomenuti i Dane hrvatskoga jezika, od 21. veljače do 17. ožujka, koji su već široko prihvaćeni u vrtićima u Hrvatskoj kao prigoda za brojne aktivnosti s temom hrvatskoga jezika, njegove dijalektne raznolikosti, književne ba-

štine, prošlosti i povijesnih pisama. No o jeziku se može razgovarati i bilo koji dan, ne treba za to čekati „velike“ dane.

Razgovor o jeziku, proveden s djecom predškolske dobi i prikaz analize njihovih odgovora

Pedagoške godine 2018./2019. (poslije će se pokazati da je bila posljednja u vremenu prije pandemije izazvane koronavirusom) u nekolicini dječjih vrtića na kajkavski, čakavski i štokavski govorećim područjima u Hrvatskoj provedene su s djecom aktivnosti razgovora o jeziku i jezičnoj raznolikosti svijeta, slušanja izvornih govornika drugih hrvatskih narječja i drugih jezika, pjevanja izabranih pjesama iz drugih hrvatskih regija i iz drugih europskih zemalja. Svrha je tih aktivnosti bilo propitivanje i razvijanje dječje svjesnosti o jeziku, o hrvatskoj regionalnoj jezičnoj raznolikosti te o jezičnoj raznolikosti Europe. U aktivnostima su sudjelovala djeca predškolskih odgojno-obrazovnih skupina, u dobi od pet do sedam godina. Kako tijekom provedbe aktivnosti tako i u obradi prikupljenih podataka te u njihovu prikazu u ovom radu, poštovao se *Etički kodeks istraživanja s djecom* (Vlada Republike Hrvatske, Vijeće za djecu, 2003, 2020), roditelji su dali svoj pristanak da djeca sudjeluju u aktivnostima i u istraživanju, a imena djece nigdje nisu navođena, kao ni nazivi dječjih vrtića.

Na početku provedbe spomenutih aktivnosti individualnim se usmenim razgovorom sa svakim djetetom provjerilo njegovo imenovanje jezika kojim govori, imenovanje drugih jezika te svijest o razlici između njegova govora i standardnoga. U nastavku teksta donosi se prikaz rezultata tog individualnog ispitivanja djece, odnosno razgovora s njima o navedenim temama.

U skladu sa spoznajama prethodno iznesenima u teorijskomu dijelu ovoga rada, u kojima prevladava zaključak da se dječja jezična svjesnost razvija od najranije dobi, a vrlo intenzivno u predškolskom razdoblju, postavljene su sljedeće istraživačke pretpostavke:

1. Većina djece znat će imenovati jezik kojim se koristi.
2. Većina djece znat će za još barem jedan jezik.
3. Većina djece bit će svjesna da je njihov dijalektni govor različit od standardnoga hrvatskoga.

Djeca s kojom se razgovaralo (ukupno 110 sudionika) bila su polaznici predškolskih odgojnih skupina u dječjim vrtićima u Varaždinskoj (50 sudionika), Splitsko-dalmatinskoj (29 sudionika) i Dubrovačko-neretvanskoj županiji (31 sudionik), odnosno na kajkavskom, čakavskom i štokavskom govornom području, pa su u ovom prikazu tako složeni i njihovi odgovori.

Analiza dječjih odgovora u dječjim vrtićima na kajkavskom govornom području

Na početku razgovora djecu se pojedinačno pitalo kojim jezikom govore i koji sve jezici postoje. Kako bi se ispitala svjesnost djece o različitosti između dijalektoga i standardnoga govora, postavljeno im je pitanje govore li oni onako kako čuju da se govori npr. na televiziji i onako kako su pisane knjige (slikovnice). U ispitivanju i u razgovoru sudjelovalo je 50 djece predškolske dobi iz vrtića u gradu Varaždinu (27 djece) i mjestu Sračincu (23 djece). Sva su djeca ovladavala kajkavskim kao prvim idiomom, a uza nj i standardnim hrvatskim jezikom.

Na pitanje kojim jezikom govore sva su djeca točno odgovorila nazivajući jezik hrvatskim.

Na pitanje koji još jezici postoje, osim hrvatskoga, najviše ih je, njih 14 (28 %) navelo 2 jezika, troje (14 %) je nabrojilo čak 6 jezika, dok ih sedmero (14 %) nije znalo nabrojiti niti jedan jezik osim hrvatskoga. Svi koji su odgovorili na ovo pitanje spomenuli su engleski jezik, a osim toga spominjali su: njemački, španjolski, kineski, francuski, švedski, nizozemski, ruski, turski, srpski, japanski, mađarski, slovenski, poljski, norveški i talijanski jezik. Kao zanimljivost i odliku dječje kreativnosti, treba spomenuti i to da su djeca, ne znajući naziv jezika, za neke jezike izvodila nazive iz naziva država, regija, kontinenta („afrički“, „američki“, „meksički“, „australski“, „austrijski“, „brazilski“, „zagorski“). Kako se ovim pitanjem ispitivalo dječje jezično znanje i znaje o svijetu, a ne jezična kreativnost, ti odgovori nisu uvaženi, no vrijedan su pokazatelj dječje kreativne jezične sposobnosti. Također je vidljivo da mnoga djeca znaju za turski i španjolski (vjerojatno zahvaljujući televizijskim serijama) te da je čak 9 ispitanika spomenulo poljski jezik. To su odreda bila djeca koja su na tadašnjem Danu Europe bila uključena u projekt „Poljska“ koji se provodio u dječjem vrtiću.

U odgovorima na pitanje *Je li hrvatski kojim ti govoriš onakav kakav je npr. u knjigama?* pokazalo se da je tek malo više od polovice ispitanika svjesno razlike između standardnoga hrvatskog jezika i kajkavskog narječja. Kako se i očekivalo, u manjoj (seoskoj) sredini, tj. u Sračincu, koja bolje čuva dijalektni govor, djeca su imala jače izraženu svijest o razlici njihova govora prema onome s kojim se susreću u knjigama i u medijima. Djeca koja žive u gradu u većem broju smatraju da govore hrvatskim jezikom onako kako se govori na televiziji i piše u knjigama, od djece koja žive na selu. U Varaždinu je 15 (55,6 %) ispitanika od ukupno 27 odgovorilo da govore hrvatski onako kako se govori na televiziji i piše u knjigama, dok je u Sračincu njih 9 (39,1 %) od ukupno 23 odgovorilo tako, odnosno većina je djece (60,9 %) odgovorila da ne govori onako kako se govori na televiziji i piše u knjigama. Ukupno gledajući odgovore ove skupine djece govornika kajkavskoga, malo više od polovice njih (52 %) pokazuje svijest o tome da je njihov govor drukčiji od standardnoga hrvatskog jezika.

Analiza dječjih odgovora u dječjim vrtićima na čakavskom govornom području

Ista su pitanja, o kojima je bilo riječi u prethodnom tekstu, postavljena i djeci zadnje godine dječjeg vrtića, predškolskoj skupini, u Supetru na otoku Braču. Istraživanje je provedeno na uzorku od 29 djece u dobi od šest i sedam godina. Svi su bili govornici čakavskoga, a sa standardnim hrvatskim jezikom susretali su se u vrtiću i u medijima.

Na prvo pitanje *Kojim jezikom govoriš?* svi su ispitanici (100 %) odgovorili da govore hrvatskim jezikom.

Na pitanje *Koji još jezici, osim hrvatskoga, postoje?* Najviše ih je, njih 11 (38 %), nabrojilo jedan jezik, samo je jedan ispitanik (3 %) nabrojio čak 6 jezika, dok ih četvero (14 %) nije znalo ni za koji drugi jezik uz hrvatski. Svi koji su odgovorili na ovo pitanje spomenuli su engleski jezik, a osim engleskoga djeca su navela: španjolski, portugalski, njemački, ruski, francuski, turski, srpski i japanski. Također je zabilježeno, kao i kod djece kajkavaca, da djeca nazivima država, gradova ili kontinenata imenuju jezike. Tako su među odgovorima na spomenuto pitanje bili: „od Španjolske“, „Barcelona“, „Afrika“, „splitski“, „zagrebački“, „italski“, „belgijski“, „marokanski“.

U odgovorima na pitanje: *Je li hrvatski kojim ti govoriš onakav kakav je npr. u knjigama?* 13 ispitanika (45 %) odgovorilo je kako se njihov govor ne razlikuje od onog npr. na televiziji i u knjigama, dok je više njih, 16 ispitanika (55 %), pokazalo da su svjesni razlike između standardnoga hrvatskog jezika i čakavskog narječja.

Analiza dječjih odgovora u dječjim vrtićima na štokavskom govornom području

Ista su pitanja, o kojima je bilo riječi u prethodnom tekstu, postavljena i djeci (ukupno 31) u dječjem vrtiću u Dubrovniku. Sva su djeca bila predškolske dobi (6 – 7 godina) i svi su bili govornici dubrovačkoga govora kao prvog idioma kojim su ovladavali.

Na pitanje *Kojim jezikom govoriš?* sva su djeca odgovorila da govore hrvatskim jezikom. Jedan je sudionik iz dvojezične obitelji (otac Hrvat, majka Španjolka), pa je odgovorio kako govori trima jezicima – hrvatskim, španjolskim i engleskim.

Na drugo pitanje *Koji još jezici, osim hrvatskoga, postoje?* najveći broj ispitanika (29 %) nabrojio je četiri jezika, zatim je po jednak broj ispitanika (19%) nabrojio jedan, dva i tri jezika kojima ljudi govore, jedan ispitanik (4 %) nabrojio je pet jezika dok je njih troje (10 %) navelo šest ili više jezika (čak osam). Nije bilo nijedno dijete koje nije znalo barem za jedan jezik osim hrvatskoga. Čak 87 % djece u svojoj je izjavi nabrojilo engleski kao jedan od jezika kojima ljudi govore. Osim engleskoga djeca su navodila sljedeće jezike: njemački, francuski, španjolski, ruski,

sprski, japanski, portugalski, mađarski, turski, švedski, talijanski, kineski, crnogorski, makedonski i slovenski. U ovoj je skupini djece, kao i u prethodnima, došla do izražaja dječja jezična kreativnost u nazivanju jezika: „pelješački“, „čileanski“, „italski“, „zagrebački“, „metkovski“, „afrički“, „brazilski“, „egipćanski“, „madridski“, „škotski“, „švicarski“. Iz tih je dječjih odgovora vidljivo da naziv jezika često izvode iz naziva grada, države ili kontinenta, odnosno da jezik vezuju uz prostor na kojem se njime govori.

Iz odgovora na pitanje *Je li hrvatski kojim ti govoriš onakav kakav je npr. u knjigama?* vidljivo je da su djeca tek djelomično svjesna razlike između standardnoga hrvatskog jezika i štokavskog narječja (dubrovačkoga govora). Veći broj ispitanika, njih 18 (58 %), smatra da je njihov govor jednak onome npr. na televiziji i u knjigama, a 13 ispitanika (42 %) izjavilo je kako je njihov govor različit. Dakle, manje od polovice ispitanika u skupini djece štokavaca svjesno je razlike svojega dijalektnoga govora i standardnoga hrvatskog jezika.

Interpretacija rezultata razgovora o jeziku

U tablici 1 jasno su vidljive razlike u jezičnoj svjesnosti među djecom govornicima kojega od govora kajkavskoga, čakavskoga ili štokavskoga narječja hrvatskoga jezika.

TABLICA 1. Ukupni komparativni prikaz rezultata

	kajkavski govornici	čakavski govornici	štokavski govornici
Imenovanje materinskoga jezika	100 %	100 %	100 %
Imenovanje još kojega jezika	86 %	86 %	100 %
Svijest o razlici između dijalektnoga i standardnoga govora	52 %	55 %	42 %

Ukupno gledajući, u svima trima skupinama sva djeca znaju da se jezik kojim se koriste naziva hrvatskim jezikom. Time se potvrdila na početku ispitivanja postavljena istraživačka pretpostavka.

Kad je o poznavanju drugih jezika riječ, u vrtićima u Varaždinskoj županiji sedmero djece (14 %) nije znalo nabrojiti niti jedan jezik osim hrvatskoga, u Splitsko-dalmatinskoj županiji četvero (14 %), dok u Dubrovačko-neretvanskoj županiji nije bilo nijedno dijete koje ne bi znalo barem jedan jezik osim hrvatskoga. Ukupno gledajući cjelinu ispitanih djece, njih 10 % ne zna ni za koji jezik osim hrvatskoga. Među onima koji znaju za druge jezike najveći je broj djece u Varaždinskoj županiji navodio po

dva strana jezika, u Splitsko-dalmatinskoj po jedan, a u Dubrovačko-neretvanskoj čak po četiri. Razlozi za tako velike regionalne razlike u informiranosti djece o drugim (stranim) jezicima, odnosno u njihovu znanju o svijetu, vjerojatno leže u široj sociokulturnoj sferi. Rezultati koji su u rasponu od nemogućnosti da se navede ijedan drugi jezik pa do navođenja osam drugih jezika ukazuju na velike individualne razlike među djecom, što je i očekivano za ovu dob. U konačnici, potvrdila se i druga istraživačka pretpostavka.

Kod sve se djece pokazala jezična kreativnost, odnosno sposobnost da u nedostatku poznavanja pravoga naziva jezik imenuju nazivom grada, države, regije ili kontinenta. To je i očekivano jer za pravilno imenovanje jezika treba određeno znanje o svijetu, ne samo svijest da ljudi na različitim prostorima govore različitim jezicima. U nedostatku toga znanja, odnosno u nedostatku „prave riječi“, djeca stvaraju opisni pojam, izvodeći naziv jezika iz naziva prostora na kojem se taj jezik govori.

Među djecom govornicima kajkavskoga narječja njih je 52 % pokazalo jezičnu svjesnost za različitost njihova dijalektnoga govora i standardnoga hrvatskog jezika. Među malim otočkim čakavcima njih je 55 % osvijestilo razliku između svojega dijalektnoga govora i standardnoga hrvatskog jezika, no među malim dubrovačkim štokavcima tek ih 42 % pokazuje da su svjesni razlike svoga dijalektnoga govora i standardnoga hrvatskoga jezika. Premda sva djeca s kojom se razgovaralo odrastaju u sredinama značajno obilježenima dijalektnom komunikacijom, samo su čakavci i kajkavci, i to tek malo više od polovice njih, pokazali svijest o različitosti između hrvatskoga jezika javne uporabe i lokalnoga dijalektnoga govora. Djeca govornici štokavskoga većinom nisu svjesna te razlike. Pitanje razlikovanja standardnoga vida jezika i kojega od regionalnih organskih idioma kompleksno je i nedovoljno istraženo kad se radi o ovladavanju hrvatskim jezikom. Naime, razlike između organskih idioma i standardnoga hrvatskog jezika znatne su, posebno kad je riječ o čakavskom i o kajkavskom narječju, no ipak je riječ o vrlo bliskim jezičnim sustavima, što svakako ne ide u prilog njihovu jasnom razlikovanju kod djece predškolske dobi, tj. kod govornika sa slabo razvijenima metajezničnim sposobnostima. Ne iznenađuje da su mali čakavci i kajkavci u većoj mjeri svjesni različitosti svojega govora i standardnoga hrvatskoga negoli su to mali štokavci jer su i razlike između štokavskoga narječja i standardnoga hrvatskoga znatno manje negoli između toga idioma i ostalih dvaju hrvatskih narječja. Osim toga, ne treba zanemariti ni činjenicu sve izraženijeg utjecaja standardnoga izražavanja i izražavanja u javnoj komunikaciji na svakodnevni govor u privatnim okolnostima, odnosno činjenicu nestajanja dijalekata kakvi su opisani u dijalektološkoj jezikoslovnoj literaturi. Zaključno, treća se istraživačka pretpostavka djelomično potvrdila, odnosno potvrdila se za djecu govornike čakavskoga i kajkavskoga, no ne i za djecu govornike štokavskoga narječja.

Zaključak

U današnjem dinamičnom višejezičnom i višekulturnom svijetu pokazuje se sve važnijom svjesnost pojedinca o jeziku kao komunikacijskom alatu i zasebnom fenomenu te o ulozi jezika u životu, kako za opismenjavanje i za ovladavanje znanjima i vještima tako i za skladan suživot s drugima. Hrvatski odgojno-obrazovni sustav, slijedeći temeljne odgojno-obrazovne smjernice Europske unije, postavlja kao svoj cilj upravo osnaživanje pojedinca za život u svijetu isprepletenih jezika i kultura. To je moguće postići jezičnim osvješćivanjem djece od malih nogu, obogaćivanjem njihova znanja o jeziku, jezicima i jezičnim varijetetima te o različitim kulturama. Jezična svjesnost pomoći će im da budu uspješniji u komunikaciji općenito, na materinskom i na inom jeziku/jezicima, olakšat će im ovladavanje novim znanjima, pomoći će im u razumijevanju drugih ljudi i kultura te sebe i svojega identiteta. Da bi se to uistinu i dogodilo, potrebno je dijete odgajati u okružju poticajnom za razvoj jezične svjesnosti.

U tom je kontekstu i pred dječjim vrtićima važan zadatak poticanja dječje jezične svjesnosti pri odgoju i obrazovanju djece. Mnogi su načini za pridavanje značajnije pozornosti jeziku, jezičnoj raznolikosti, jezičnom izražavanju i svemu drugomu što će pridonijeti jezičnoj svjesnosti djece.

U ovom radu prikazani rezultati razgovora o jeziku s djecom predškolske dobi donijeli su zanimljiv uvid u jezičnu svjesnost djece te u njihovo razumijevanje raznolikosti hrvatskoga jezika i vlastitoga izražavanja u kontekstu te raznolikosti. Što se znanja djece o njihovu materinskom jeziku tiče, pokazalo se da djeca znaju imenovati jezik kojim se koriste te da znaju prosječno za još tri jezika osim materinskoga im hrvatskoga, no pojedinačno gledajući, bilo je djece koja su znala za još osam jezika osim hrvatskoga, ali i ne malo onih koji nisu znali ni za koji jezik osim hrvatskoga. To ukazuje na velike individualne razlike među djecom, ali i na potrebu obraćanja značajnije pozornosti temi jezika i jezične raznolikosti pri odgajanju djece.

Jezičnu svjesnost o različitosti svojega zavičajnoga govora i službenoga hrvatskog jezika javne komunikacije (standardnoga jezika) pokazuje tek polovica ispitanе djece (dijalektnih govornika), a među malim je čakavcima ta sastavnica jezične svjesnosti najviše izražena, potom među djecom kajkavcima, a najmanje među govornicima štokavskoga. Takav raspored, imajući na umu unutarjezične odlike hrvatskih narječja i standardnoga jezika, ne iznenađuje, no donekle iznenađuje da svjesnost o različitosti dijalektnoga govora i govora javne komunikacije pokazuje tek polovica ispitanе djece. Objašnjenja za tu pojavu treba tražiti u unutarjezičnim (lingvističkim) odlikama hrvatskih narječja i standarda, ali još više u izvanjezičnim (sociolingvističkim) čimbenicima. Uistinu, svaki se živi jezični sustav mijenja, pa ni hrvatska narječja i

standardni jezik nisu danas u onom omjeru različitosti u kojem su bili.

Iako je ovaj uvid stečen na relativno malom uzorku govornika, posebno unutar svakog od triju narječja, on može biti dobar smjerokaz za daljnje istraživanje ove slabo istražene teme, posebno u području odnosa dijalekta/dijalekata i standardnoga jezika u svijesti i izražavanju govornika hrvatskoga. U svakom slučaju, ovo će promišljanje i istraživanje ostvariti svoj konačni cilj ako potakne one koji odgajaju djecu, kako odgojitelje i učitelje tako i roditelje, na značajnije obraćanje pozornosti jeziku i jezicima kako bi se jačala jezična svjesnost malih govornika na njihovu putu do velikih ljudi.

LITERATURA

- ALADROVIĆ SLOVAČEK, K. i ČOSIĆ, G. (2017). Jezična kompetentnost i osviještenost budućih učitelja. U: Stolac, D. i Vlastelić, A. (ur.), *Jezič kao predmet proučavanja i jezik kao predmet poučavanja: Zbornik radova s međunarodnoga znanstvenog skupa Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku*. (17–29). Zagreb: Srednja Europa i HDPL.
- ANDRAKA, M. i PETRAVIĆ, A. (2007). Razvoj interkulturalne kompetencije u osnovnoškolskoj nastavi stranih jezika. U: Blažeka, Đ. (ur.), *Dijete i jezik danas*. (27–48). Čakovec – Osijek: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek u Čakovcu, Učiteljski fakultet u Osijeku.
- BAGARIĆ, V. (2001). Jezična svjesnost i učenje engleskog i njemačkog kao stranih jezika. *Strani jezici : časopis za unapređenje nastave stranih jezika*, 30 (3), 107–121.
- BAGARIĆ, V. (2003). Što je jezična svjesnost? *Strani jezici : časopis za unapređenje nastave stranih jezika*, 32 (4), 233–242.
- BAGARIĆ, V. (2004). Language awareness-oriented teacher education. U: Kučanda, Dubravko Brdar, Mario i Berić, Boris (ur.), *Teaching English for Life : Studies to Honour Prof. Elvira Petrović on the Occasion of Her Seventieth Birthday*. (73–86). Osijek: Faculty of Philosophy.
- BEACCO, J.-C., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., EGLI CUENAT, M., GOULLIER, F. i PANTHIER, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.
- BERK, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- BILIĆ-ŠTEFAN, M. (2008). Interkulturalna komunikacijska kompetencija u udžbenicima za engleski jezik u osnovnoj školi. *Odgojne znanosti*, 10 (1), 231–240.
- BOLITHO, R., CARTER, R., HUGHES, R., IVANIČ, R., MASUHARA, H. i TOMLINSON, B. (2003). Ten questions about language awareness. *ELT Journal*, 57 (3), 251–259.
- BORG, S. (2005). Experience, knowledge about language, and classroom experience in teaching grammar. U: Bartels, N. (ur.), *Applied linguistics and language teacher education*. (325–340). New York: Springer.
- CONTEH, J. i MEIER, G. (ur.). (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Multilingual Matters.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2007). *Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*. Dostupno na: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5719a044-b659-46de-b58b-606bc5b084c1>

- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2019). *Key competences for lifelong learning*. Dostupno na: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/291008>
- Europska komisija (2018). *Prijedlog preporuke Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (HR). Dostupno na: [https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=COM\(2018\)24&lang=hr](https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=COM(2018)24&lang=hr)
- Europska komisija (2018). *Prilog Prijedlogu preporuke Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (HR). Dostupno na: [https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=COM\(2018\)24&lang=hr](https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=COM(2018)24&lang=hr)
- FINKBEINER, C i SCHLUER, J. (2017). Language Awareness in the Teaching of Reading and Writing. U: Garrett, P. i Cots, J. M. (ur.), *The Routledge Handbook of Language Awareness*. New York: Routledge.
- FINKBEINER, C. i SVALBERG, A. M.-L. (ur.) (2015) *Awareness Matters: Language, Culture, Literacy*. New York: Routledge.
- GARETT, P. i COTS, J. M. (ur.) (2017). *The Routledge Handbook of Language Awareness*. New York: Routledge.
- HAWKINS, E. (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge: Cambridge University Press.
- JAMES, C. i GARETT P. (1991). The Scope of Language Awareness. U: James, Carl i Garrett, Peter (ur.), *Language Awareness in the Classroom*. (3–20). London – New York: Longman.
- NEUNER, G., PARMENTER, L., STARKEY, H. i ZARATE, G. (2003). *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ, D. (2006). Jezičnost i međujezičnost između sustava, pod-sustava i komunikacije. *Lahor*, 1, 1–14.
- PERETIĆ, M., PADOVAN, N. i KOLOGRANIĆ BELIĆ, L. (2015). Rana pismenost. U: Kuvač Kraljević, J. (ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*. (52-62). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- PETRAVIĆ, A. (2016). *Međukulturna kompetencija u nastavi stranih jezika : Od teorijskih konceptata do primjene*. Zagreb: Školska knjiga.
- STARC, B., ČUDINA-OBRAĐOVIĆ, M., PLEŠA, A., PROFACA, B. i LETICA, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden Marketing-Tehnička knjiga.
- VAN LIER, L. (2001). Language awareness. U: Carter R. i Nunan, D. (ur.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VIGNJEVIĆ, J. (2012), Škola i sociolingvistički aktivizam. U: Halilović, S. i Ome-

- rović, M. (ur.), *Bosanskohercegovački slavistički kongres I: Zbornik radova*. (675–685). Sarajevo: Slavistički komitet.
- Vlada Republike Hrvatske, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_01_5_95.html
- Vlada Republike Hrvatske (2020). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli>
- Vlada Republike Hrvatske (2019). *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>
- Vlada Republike Hrvatske, Vijeće za djecu (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Zagreb: Vlada RH, Vijeće za djecu.
- Vlada Republike Hrvatske, Vijeće za djecu (2020). *Etički kodeks istraživanja s djecom: drugo, revidirano izdanje*.

LANGUAGE TALKS IN KINDERGARTEN (TO ENCOURAGE CHILDREN'S LANGUAGE AWARENESS)

Abstract

This paper discusses the language awareness of preschool children. Language awareness is understood as a person's awareness of language as a separate phenomenon, as well as an awareness of the structure and use of language. In a broader sense, it also covers a person's awareness of the role of language in his or her life and in the life of community, as well as an awareness of the role of language in understanding oneself alone and others, an awareness of the language reality and of the appropriate use of language in different situations. Children become aware of that gradually, through life and language experiences from early age, by exposure to the language or languages and by participation in language communication.

Kindergarten offers children numerous opportunities to develop language awareness. In the Croatian educational context, children are entering kindergarten with one of Croatian dialects as their mother tongue. In kindergarten they meet standard idiom of Croatian language, other Croatian dialects, and often a foreign language. Kindergartens in Croatia, as one of the countries of the European Union, also implement numerous programs that raise children for openness to other languages and cultures and for active participation in the European multilingual and multicultural society.

With the aim of exploring children's language awareness, we discussed language and languages with children in kindergartens in the areas of three Croatian dialects (Kajkavian, Chakavian and Stokavian). An analysis of children's responses shows that almost every child knows how to name his or her language, but only half of them is aware of the difference between their dialectal speaking and standard idiom of Croatian language. Children in smaller places and Chakavian-speaking children are more aware of this. There were large individual differences among children and among regional groups of children in their knowledge about other languages.

KEYWORDS: *Croatian language, kindergarten, language awareness, multilingualism*